

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОУ ВПО «ЛУГАНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени ВЛАДИМИРА ДАЛЯ»
Кафедра педагогики**

Белых А.С.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Учебное пособие

Луганск 2018

УДК 378.4
ББК 74.58
Б 43

*Рекомендовано к изданию Ученым советом
ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Владимира Даля»
(протокол № 10 от 29 июня 2018 г.)*

Рецензенты:

Скляр П.П., доктор психологических наук, профессор, директора Института философии и социально-политических наук, зав. кафедрой психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Владимира Даля»

Ротерс Т.Т., доктор педагогических наук, профессор, директор Института физического воспитания и спорта ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Белых А.С.

Б 43 Педагогика высшей школы: учебное пособие. – Луганск:
Изд-во ЛНУ им. В. Даля, 2018 – 248 с.

В учебном пособии раскрываются актуальные проблемы высшего образования: тенденции развития, его содержание, технологии обучения, методы формирования системного профессионального мышления, подготовка специалиста XXI века и воспитание его гармоничной и гуманной личности.

Учебное пособие соответствует современной проблематике педагогики высшей школы и уровню развития науки, программе подготовки аспирантов и магистрантов.

Может быть использовано слушателями курсов повышения квалификации при изучении дисциплины «Педагогика высшей школы».

УДК 378.4
ББК 74.58

© Белых А.С., 2018
© ГОУ ВПО «Луганский национальный университет
имени Владимира Даля», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
Глава 1. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК НАУКА, ЕЁ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ	7
1.1. Педагогика высшей школы как наука и учебная дисциплина, её основные категории	7
1.2. Цели и задачи педагогики высшей школы	18
1.3. Методология педагогики высшей школы. Научная и образовательная парадигмы	25
1.4. Методы исследования в педагогике высшей школы	35
1.5. Университет в современном мире	37
<i>Вопросы и задания</i>	44
Глава 2. ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ. СОДЕРЖАНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	45
2.1. Дидактика высшей школы и её основные категории	45
2.2. Логика науки, учебного предмета и учебного процесса в профессиональной подготовке	54
2.3. Принципы обучения в дидактике высшей школы	62
2.4. Содержание образования в высшей школе	80
<i>Вопросы и задания</i>	90
Глава 3. УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ	91
3.1. Логика и структура современного учебного процесса в высшей школе, критерии его эффективности	91
3.2. Сочетание аудиторных, внеаудиторных занятий и практики в подготовке современного специалиста	101
3.3. Вузовская лекция, её организация и требование к ней	105
3.4. Семинарские занятия, их значение в активизации познавательной деятельности студентов	118
3.5. Лабораторные занятия	123
3.6. Самостоятельная работа студентов	125
<i>Вопросы и задания</i>	132
Глава 4. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	133
4.1. Понятие методов обучения в дидактике высшей школы и их классификация	133

4.2. Теоретико-информационные и практико-операционные методы обучения	141
4.3. Активные методы обучения.....	147
4.4. Выбор методов обучения	165
<i>Вопросы и задания</i>	169
Глава 5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ	171
5.1. Понятие «педагогические технологии и их классификация	171
5.2. Сравнительные возможности педагогической технологии и методики преподавания	179
5.3. Технология проблемного обучения	181
5.4. Технология развивающего обучения	196
5.5. Технология контекстного обучения	205
<i>Вопросы и задания</i>	212
Глава 6. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ВУЗЕ. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	214
6.1. Воспитательная система вуза	214
6.2. Цели и задачи воспитательной системы вуза.....	224
6.3. Структура педагогической деятельности	231
<i>Вопросы и задания</i>	242
Список использованной литературы	243



ВВЕДЕНИЕ

Целью курса «Педагогика высшей школы» является формирование у магистрантов базовых знаний и умений научного поиска, их практического использования в реальной педагогической деятельности как необходимой основы формирования всесторонне развитой, социально активной, творчески мыслящей личности. Изучение дисциплины направлено на формирование нравственно-ценностной и профессионально-личностной ориентации магистрантов в современной мировоззренческой и духовной ситуации нашего общества.

Учебное пособие «Педагогика высшей школы» предназначено для профессионального образования магистрантов, изучающих данную учебную дисциплину. Педагогика высшей школы опирается на дисциплины гуманитарного социально-экономического цикла бакалавриата («Педагогика», «Психология», «Философия», «Культурология», «История мировой цивилизации») и предшествует преддипломной практике магистров.

Задачами курса является определить научные основы, цели, содержание образования и воспитания студенческой молодежи; дать представление об истории и современном состоянии высшего образования, ведущих тенденциях его развития о логике образовательно-воспитательного процесса в вузе; способствовать глубокому освоению будущим педагогом высшей школы норм профессиональной этики, пониманию ответственности перед студентами, стремлению к установлению с ними отношений партнерства, сотрудничества и сотворчества, формированию методологической культуры; формировать установку на постоянный поиск приложения философских, социально-экономических, психологических и других знаний к решению проблем обучения и воспитания в вузе.

В результате изучения курса педагогики высшей школы магистрант должен знать сущность и проблемы обучения и воспитания в высшей школе, психологические особенности студенчества, влияние индивидуальных различий студентов на результаты педагогической

деятельности; основные достижения, проблемы и тенденции развития педагогики высшей школы, современные подходы к моделированию педагогической деятельности; использовать в учебном процессе знание фундаментальных основ, современных достижений, проблем и тенденций развития соответствующей научной области и ее взаимосвязей с другими науками;– излагать предметный материал во взаимосвязи с дисциплинами, представленными в учебном плане, осваиваемом студентами.

Изучение курса «Педагогика высшей школы позволяет овладеть методами научных исследований и организации коллективной научно-исследовательской работы; основами научно-методической и учебно-методической работы в высшей школе (структурирование и психологически грамотное преобразование научного знания в учебный материал, методы и приемы составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематика учебных и воспитательных задач); методами и приемами устного и письменного изложения предметного материала, разнообразными образовательными технологиями; основами применения компьютерной техники и информационных технологий в учебном и научном процессах; методами формирования у студентов навыков самостоятельной работы, профессионального мышления и развития их творческих способностей.

Предлагаемое пособие может быть использовано аспирантами. С этой целью отдельные главы включают логику и результаты различных исследований там, где это возможно, что позволит разработать стратегию и методику.



Глава 1

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК НАУКА, ЕЁ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

1.1. Педагогика высшей школы как наука и учебная дисциплина, её основные категории

1.2. Цели и задачи педагогики высшей школы

1.3. Методология педагогики высшей школы. Научная и образовательная парадигмы

1.4. Методы исследования в педагогике высшей школы

1.5. Университет в современном мире

1.1. Педагогика высшей школы как наука и учебная дисциплина, её основные категории

Наука – сфера исследовательской деятельности, направленная на производство новых знаний, их систематизацию, создание теорий в области своего предмета.

Педагогика – наука о воспитании как сознательно и целенаправленно организованном процессе. Она изучает задачи, сущность, закономерности, принципы, содержание, формы, методы, приемы и условия эффективного построения учебно-воспитательного процесса.

Педагогика – это единственная специальная наука в ряду других наук, которые могут изучать те или иные стороны образовательной деятельности. Это единственная научная дисциплина, изучающая образование в единстве всех составляющих его частей, и для которой оно является её собственным объектом изучения.

Под объектом науки понимается некая область действительности, на изучение которой направлена данная наука (часто объект науки фиксируется в самом ее названии). Под предметом науки исследователи

как правило понимают ту сторону или стороны объекта науки, которыми он в ней представлен (или тот аспект действительности, который интересует исследователя). Объект науки существует независимо от нее. Предмет формируется вместе с ней и закрепляется в ее понятийной системе.

Единого мнения на объект и предмет педагогики высшей школы не существует. Однако в сущностном, смысловом отношении общее в различных формулировках бросается в глаза и отличия, таким образом, сводятся к редакционному оформлению различных точек зрения исследователей данного вопроса.

По мнению А.В. Гагарина **объект педагогики** – человек в процессе воспитания, т.е. в процессе передачи усвоения социального опыта, в который включены специальные предметные знания и умения, соответствующие способности, нравственные принципы, навыки поведения человека в обществе и благоразумное отношение к природе [23].

Предмет педагогики – непосредственно процесс воспитания как подготовка растущего человека к жизни; воспитание человека как особая функция общества; воспитательная деятельность, осуществляемая в учебно-воспитательных учреждениях, социальных институтах, семье. Таким образом, **предмет педагогики высшей школы** – закономерности учебно-воспитательного процесса, протекающего в высших учебных заведениях всех уровней аккредитации, специфические проблемы получения высшего образования в современных условиях, педагогические особенности образовательного процесса в вузе, прежде всего, особенности его проектирования и управления им, педагогические и акмеологические особенности проектирования, организации и управления данным процессом.

Заметим, что положение человека в педагогической системе высшей школы может стать объектом исследования, но к нему едва ли сводится вся педагогика высшей школы.

Андреев В. И. предметом традиционной педагогики считает исследование, проектирование и разработку педагогической системы, а высшей школы – изучение психолого-педагогических закономерностей организации обучения и воспитания студентов [4].

Здесь отметим, что характеристики конструируемой педагогической системы нуждаются в конкретизации, а к закономерностям обучения и воспитания студентов педагогики высшей школы едва ли можно свести.

Объектом педагогики является исследование различных педагогических систем – больших, средних, малых: раскрытие закономерностей их функционирования, разработка вопросов управления и прогнозирования их развития. К подобным системам можно отнести личность, класс, группу, курс, школу, ПТУ, ясли-сад, вуз, систему народного образования и др. Предметом педагогики является исследование закономерностей процесса воспитания, обучения, образования детей, молодежи, взрослых людей.

Объект педагогики высшей школы, считает Р.С. Пионова, – педагогические системы, функционирующие в высших учебных заведениях, а также системы управления вузами. Такими системами являются: академическая группа, курс, факультет, вуз, общественные организации и формирования, студенты, преподаватели, отделы и управления министерства образования и др. Предмет педагогики высшей школы – процесс воспитания и профессиональной подготовки специалистов в условиях вуза, выявление закономерностей этого процесса [63].

Всю педагогику высшей школы невозможно свести, к пусть полной, характеристике педагогической системы и изучений закономерностей процесса подготовки специалистов.

Смирнов С. Д. в качестве предмета педагогики высшего образования называет проектирование процессов обучения и воспитания в высшей школе и управление ими. При этом нельзя упускать из виду, что для обеспечения такого управления часто необходимо оказывать воздействие не непосредственно на ученика или учителя, а на всю систему образования или ее отдельные звенья. Поэтому и управлять следует не деятельностью студента с помощью деятельности преподавателя, а процессом построения их совместной деятельности (иногда ее называют совместно-разделенной), которая должна отвечать определенным заранее заданным характеристикам. Проектирование такой деятельности и управление процессом ее построения применительно к студентам и аспирантам и составляет предмет педагогики высшего образования [71].

Взаимосвязанная деятельность преподавателя и студента традиционно трактуется как методы обучения и воспитания, к чему всю педагогику высшей школы едва ли можно свести.

По мнению И. И. Черкасовой и Т. А. Ярковой объектом педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название образования. Оно и есть та часть объективного мира, которую изучает педагогика. По большому счету, объектом педагогики является воспитание в широком смысле. Таким образом, объект педагогики высшей школы – система высшего образования и педагогические процессы в ней.

Предмет педагогики высшей школы включает следующие компоненты:

- учебно-воспитательный процесс и процесс профессиональной подготовки специалистов, культурной элиты современного общества;
- изучение закономерных связей, существующих между развитием, воспитанием и обучением студентов в высших учебных заведениях [61].

Наиболее исчерпывающей из имеющихся формулировок объекта и предмета педагогики высшей школы мы считаем предложенную С. И. Архангельским: **объект** – это область действительности, которую исследует данная наука [6]. Вид деятельности, направленный на усвоение личностью социального опыта и её собственное развитие, и есть собственный объект педагогики высшей школы. Не будет ошибкой сказать, что объектом педагогической науки является образование. **Предмет педагогики высшей школы** – воспитание как особая функция человеческого общества.

Педагогика высшей школы – отрасль педагогической науки, изучающая теоретические, методические и практические проблемы высшего образования. Педагогическое знание имеет исторический характер, содержит национальный и общечеловеческий компоненты, соотношение между которыми динамично: влияние идеологии общества придает педагогике классовый характер, определяя цель, задачи, содержание воспитания и образования.

Проблема разработки категорий педагогики высшей школы является сложной педагогической проблемой. В её решении наметились два

подхода. Согласно первому из них можно выделить три основные группы категорий педагогики высшей школы: методологические, процессуальные и сущностные.

1. Методологические категории: педагогическая теория, педагогическая концепция, педагогическая идея, педагогическая закономерность, педагогические принципы и др. гуманизация воспитания – приоритет задач самореализации личности студента, создание условий для выявления одарённости и талантов, формирования гуманной личности, искренней, человеческой, доброжелательной);

демократизация воспитания; приоритет умственной и моральной направленности содержания обучения и воспитания; соединение активности, самостоятельности и творческой инициативы студентов с требовательным руководством преподавателя; учёт индивидуальных, возрастных особенностей студентов в учебно-воспитательном процессе.

2. Процессуальные категории: воспитание, обучение, образование, развитие, формирование личности; учебно-воспитательный процесс и др. [61].

Образование – в узком смысле – совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, приобретенных индивидом в учебном заведении или путем самообразования. В более широком социальном контексте под образованием понимают целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства, главной целью которого является формирование свободной, образованной, имеющей целостное представление об окружающем материальном и духовном мире, творческой и моральной личности.

Это содержание составляют обусловленные целями и потребностями общества знания, умения и навыки, профессиональные, мировоззренческие и гражданские качества, которые должны быть сформированы в процессе обучения с учетом перспектив развития общества, науки, техники, технологий, культуры и искусства [61].

Воспитание – процесс становления, обогащения и совершенствования субъективно-личностного и духовного мира человека.

Воспитание реализуется посредством творческого овладения всей доступной культурой в конкретном социально-историческом контексте, отражая триаду: «знания» – «убеждения» – «практическая деятельность».

Учебно-воспитательный процесс – это образовательная деятельность в высшем учебном заведении, которая обеспечивает возможность получения личностью знаний, умений и навыков в гуманитарной, социальной, научно-исследовательской и технической сферах; интеллектуального, морального, духовного, эстетического и физического развития личности, что содействует формированию образованной, умелой и воспитанной личности.

3. Сущностные категории: цель, задачи и содержание воспитания, профессиограмма специалиста, деятельность (преподавателя и студента), дифференцированный и индивидуальный подходы, прогнозирование последствий педагогического влияния, планирование учебной работы, формы, методы и средства воспитания и обучения, педагогические технологии обучения и воспитания, управление учебно-воспитательным процессом [61].

Попутно заметим, что данный подход несет на себе некую печать директивности, но обладает несомненными положительными свойствами:

- разработка строгой иерархии категорий педагогики высшей школы;
- выделение в них операционального компонента (там, где это возможно);
- разработка функций, явлений и процессов, стоящих за этими категориями.

Второй подход предполагает разработку кардинальных категорий педагогики высшей школы с учетом специфики вуза. Имеется в виду определение таких понятий, как воспитание, обучение, образование пришедших в педагогику высшей школы в качестве кардинальных педагогических категорий из общей педагогики.

Под педагогическим процессом педагогика высшей школы понимает целенаправленное, сознательно организованное, развивающееся взаимодействие преподавателей и студентов, в ходе которого решаются общественно необходимые задачи образования и воспитания. Педагогический процесс представляет собой единство процесса обучения и воспитания (в узком специальном смысле) и процесса развития воспитуемых. Основные его компоненты: цель, задачи, содержание, методы, приемы и организационные формы воспитания.

Воспитание – специальное, целенаправленное создание условий

(материальных, духовных, организационных) для усвоения новым поколением общественно-исторического опыта с целью подготовки его к общественной жизни и производительному труду. В **широком** смысле – социальном – воздействие на личность общества в целом. В **узком** смысле – целенаправленная деятельность, призванная сформировать систему качеств личности, взглядов и убеждений. В **локальном** значении – решение определенной воспитательной задачи – воспитание определенных черт характера.

Воспитание – преобразующая деятельность педагогов-воспитателей, направленная на изменение сознания, мировоззрения, психологии, ценностных ориентаций, знаний и способов деятельности личности, способствующих её качественному приросту и совершенствованию.

Педагогика высшей школы исследует сущность воспитания, его закономерности, тенденции и перспективы развития, разрабатывает теории и технологии воспитания, определяет его принципы, содержание, формы и методы. Важнейшая функция воспитания – передача накопленного опыта – осуществляется через образование. Это та сторона воспитания, которая включает в себе систему научных и культурных ценностей, накопленных предшествующими поколениями, результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, навыков и умений, отношений.

Влияние в (воспитании) – деятельность воспитателя в едином процессе социального взаимодействия, приводящая к изменению каких-либо аспектов индивидуальности воспитуемого, его поведения и сознания, форма осуществления функции педагога. Традиционно выделяют три основных способа влияния: убеждение, внушение, подражание, все они тесно переплетаются в каждом акте человеческого взаимодействия.

Воздействие педагогическое – влияние педагога на сознание, волю, эмоции воспитуемого, на организацию его деятельности в интересах формирования знаний, умений, навыков, определенных качеств личности.

Необходимо иметь в виду, что воспитание будет эффективно постольку, поскольку удастся организовать взаимосвязанную деятельность студентов и преподавателей. Это значит, что преподаватель

- передает опыт, накопленный человечеством;
- вводит в мир культуры;

- стимулирует к самовоспитанию;
- помогает разобраться в трудных жизненных ситуациях и найти выход из сложившегося положения.

В свою очередь студент:

- овладевает опытом человеческих отношений и основами культуры;
- работает над собой;
- обучается способам общения и манерам поведения.

Обучение – ядро образования, его процессуальная характеристика – процесс непосредственной передачи и усвоения опыта во взаимодействии педагога и обучаемого. Это конкретный вид педагогического процесса, в ходе которого под руководством педагога реализуются общественно обусловленные задачи образования личности в тесной взаимосвязи с её воспитанием и развитием.

Категория «обучение» в педагогике высшей школы понимается как целенаправленный процесс управления активной учебно-познавательной деятельностью студентов по овладению профессиональными знаниями, навыками, компетенциями, развитию творческих способностей, формированию мировоззрения и личностных качеств, необходимых студентам для самостоятельного овладения профессией. Оно направлено на развитие личности посредством организации усвоения студентами научных знаний и способов деятельности

Обучение – процесс двусторонний. В нем сливаются воедино преподавание (деятельность преподавателя) и учение (деятельность обучаемого). При этом преподаватель:

- преподает – целенаправленно передает знания, жизненный опыт, способы деятельности, основы культуры и научного знания;
- руководит процессом освоения знаний, навыков и умений;
- создает условия для развития личности студентов (памяти, внимания, мышления).

В свою очередь студент:

- учится – овладевает передаваемой информацией и выполняет учебные задания с помощью преподавателя, совместно с товарищами или самостоятельно;
- пытается самостоятельно наблюдать, сравнивать, мыслить;

- проявляет инициативу в поиске новых знаний, дополнительных источников информации (справочник, учебник, Internet), занимается самообразованием.

Еще одной кардинальной педагогической категорией является образование. Однозначно определить его трудно, а может быть, и невозможно. Н. В. Кузьмина определяет образование как воспитательное воздействие на человека через специально отобранное, особым образом систематизированное и организованное знание (о природе, обществе и человеческом мышлении), с одной стороны, и через организацию познавательных видов деятельности людей – с другой [44].

Английский ученый Дж. Саймон назвал образование «способом формирования человека внутри общества».

И.Ф. Харламов предлагает следующее определение: «Под образованием следует понимать овладение личностью определенной системой научных знаний, практических умений и навыков и связанных с ними тот или иной уровень развития ее умственно-познавательной и творческой деятельности, а также нравственно-эстетической культуры, которые в своей совокупности определяют ее социальный облик и индивидуальное своеобразие» [77].

Ю.Г. Фокин считает, что образование – это система обучения, социализации и развития, направленная на усвоение индивидом системы элементов объективного опыта человечества, необходимого для успешного осуществления им деятельности в избранной сфере общественной практики и признаваемая обществом в качестве определенного уровня развития индивида [76].

Большинство исследователей понимают образование

а) в широком социальном контексте – как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства, главной целью которого является формирование свободной, образованной, имеющей целостное представление об окружающем материальном и духовном мире, творческой и моральной личности. Это – это целенаправленный процесс формирования системы взглядов, убеждений, качеств личности, поведения; б) в узком смысле – как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, приобретенных индивидом в учебном заведении или путем самообразования; это – процесс передачи культурно-исторического опыта от старших поколений к

младшим. При этом содержание образования понимается как обусловленные целями и потребностями общества знания, умения и навыки, профессиональные, мировоззренческие и гражданские качества, которые должны быть сформированы в процессе обучения с учетом перспектив развития общества, науки, техники, технологий, культуры и искусства [42].

Коротко говоря, термин «образование» рассматривается в следующих значениях: как результат, как процесс, как личная и общественная ценность; поскольку образование можно получить в разных учебных заведениях и условиях, используемый термин подчеркивает его институциональность (среднее специальное, высшее, самообразование).

В современных условиях в деятельности высшей школы происходят интересные события и возникают новые процессы. Это нашло свое выражение в появлении некоторых новых понятий и уточнении уже известных.

Базовое образование – единый государственный минимум-оптимум общего образования, основа для дальнейшего общего образования более высокого уровня и специального профессионального образования. Оно призвано обеспечить решение двух задач: а) дать обучающимся базовые знания об окружающем мире, о самом себе, о своих способностях и возможностях и б) сформировать способность и потребность обоснованно строить свои жизненные планы.

Современная жизнь, выдвигая новые задачи, ставит перед образовательной системой новые проблемы. В этих условиях изменяется взгляд человека и общества на образование: если раньше образование давалось на всю жизнь, то теперь оно проходит через всю жизнь, сопровождая человека на различных жизненных этапах и пронизывая все этапы его профессионального становления, развития и достижения профессиональных высот, что нашло выражение в возникновении понятия «**непрерывное образование**». Под ним понимают единую систему, включающую общеобразовательную и профессиональную школу, высшие специальные учебные заведения, курсы повышения квалификации, переподготовки кадров, экономическое образование, самообразование. В систему образования, наряду с собственно учебными заведениями, включаются внешкольные и культурно-просветительные учреждения, а также самообразование, средства массовой информации и др.

Система непрерывного образования – единая образовательная система, трактующая образование как пожизненный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение её духовного мира. Оно понимается как

а) человек учится постоянно, безотносительно длительных перерывов. Причем, учится либо в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием. Возможны три вектора движения человека в образовательном пространстве: во-первых, человек может, оставаясь на одном и том же формальном образовательном уровне, оставаясь, допустим, слесарем, медсестрой или инженером, совершенствовать свою профессиональную квалификацию, свое профессиональное мастерство (условно назовем «вектор движения вперед»);

б) человек может подниматься по ступеням и уровням образования – «вектор движения вверх». При этом человек может последовательно восходить по ступеням и уровням образования, либо какие-то уровни и ступени пропускать. Например, студент может последовательно получить начальное, среднее и высшее профессиональное образование либо сразу после школы приступить к программе высшего образования;

в) непрерывность образования также подразумевает возможность не только продолжения, но и смены профиля образования, т.е. возможность образовательного маневра на разных этапах жизненного пути.

Системообразующим фактором непрерывного образования выступает, очевидно, его целостность, т.е. не механическое приращение элементов, а глубокая интеграция всех образовательных подсистем и процессов [56].

Одно из ведущих противоречий образования заключается в том, что получая образование, человек готовится к жизни в будущем, когда социальные условия могут измениться. Мы имеем в виду не только быстро меняющиеся социальные условия, но и нарастание лавины научной информации. На этот счет высказаны различные мнения. Однако ясно, что принципиальное обновление научной информации не происходит за пять-семь лет. И все-таки, приходящий на производство молодой специалист должен уметь формулировать профессиональные задачи, находить адекватные методы их решения, ориентироваться в потоке научной информации. Это выразилось в возникновении понятия «опережающее образование». Под ним понимают образование, содержание которого

сформировано на основе предвидения перспективных требований к человеку как субъекту различных видов социальной деятельности; в более узком смысле – подготовка работников с ориентацией на технологический процесс. Коротко говоря, уровень развития специалиста – работника производства должен опережать уровень развития самого производства.

Сегодня в связи с усложнившимися социально-экономическими условиями перед педагогикой высшей школы стоят новые задачи. В частности, речь идет об усложнении воспитательной функции обучения. Воспитывающее образование – это обучение, направленное на формирование мировоззрения, нравственных, эстетических, этических представлений и убеждений.

Развитие научно-технического прогресса вызвало к жизни явления, связанные с использованием компьютера, мультимедиа и т.д. в учебном процессе. Информатизация образования – внедрение в образовательный процесс информационных технологий, соответствующих требованиям мирового сообщества, повышение качества общеобразовательной подготовки специалистов на основе широкого использования вычислительной и информационной техники.

В современных условиях перед высшей школой ставится задача раскрыть и развить способности студентов и обеспечить индивидуальную траекторию обучения в современном педагогическом процессе вуза. Дифференциация обучения – форма организации учебной деятельности студентов, при которой учитываются их склонности, интересы и проявившиеся способности.

1.2. Цели и задачи педагогики высшей школы

Следует различать педагогику высшей школы как науку и как учебный предмет. В первом случае она занимает свое место в системе педагогических наук, развивается за счет исследований и особенно интенсивно со второй половины XX в. Как наука она имеет не одинаковый характер по проработанности исследований тех или иных проблем и полученным результатам. Наиболее существенный научный материал накоплен по различным вопросам дидактики. В этой области разработаны и

методические рекомендации педагогическому образованию. И это закономерно, так как и в общей педагогике существует подобная ситуация.

Как учебный предмет, который изучается магистрами, аспирантами, соискателями, к которому обращаются преподаватели вузов, педагогика высшей школы построена на данных педагогической науки, более стабильна, равномерно освещает проблемы, необходимые потребителю. Она избегает гипотез, спорных теоретических вопросов, содержит значительный объем методического материала. Но связь между педагогикой-наукой и педагогикой-учебным предметом несомненная.

Обобщая сказанное, можно утверждать, что цель педагогики высшей школы состоит в исследовании закономерностей развития, воспитания и обучения студентов и разработка на этой основе путей совершенствования процесса подготовки квалифицированных специалистов.

Задачами педагогики высшей школы при этом являются:

- анализ социально-исторических характеристик системы высшего образования;
- анализ содержания, форм и методов обучения, развития и воспитания студентов в высшем учебном заведении;
- анализ методов контроля и оценки успеваемости студентов на основе системного подхода;
- разработка новых технологий воспитания и обучения студентов в высшем учебном заведении;
- выявление педагогических закономерностей формирования студентов как будущих специалистов;
- изучение диалектических взаимосвязей объективных и субъективных, социальных и природных факторов воспитания и развития студенчества, его потенциальных и реальных возможностей;
- исследование соотношения целей и средств воспитания и обучения;
- разработка теории и методики воспитания и обучения, которые педагог-преподаватель может использовать в своей практической деятельности;
- выработка критериев эффективности педагогической системы на основе закономерностей педагогических процессов.

Современное общество требует новой системы образования – **инновационного обучения**. Оно должно сформировать способность к

проективной детерминации будущего, ответственность за него, веру в себя и свои профессиональные способности влиять на это будущее. Под «инновациями» педагогика высшей школы понимает процесс создания, освоения и практической реализации педагогических научно-технических достижений.

Главная цель инновационного образования – сохранение и развитие творческого потенциала человека. Реально в жизни инновации проявляются в функционировании таких социально-педагогических и педагогических условий, которые стимулировали бы саморазвитие педагогических систем и личности. Сегодня недостаточно творчества и проектирования, образование должно быть пронизано общечеловеческими ценностями.

Один из принципов инновационного образования заключается в том, что оно направлено на формирование мировоззрения, основанного на многокритериальности решений, терпимости к инакомыслию и ответственности за свои действия.

Инновационное образование таким образом призвано устранить чрезмерное увлечение профессиональной подготовкой, идущей в ущерб общему духовному и культурному развитию личности.

Современные задачи педагогики высшей школы определяются противоречием между развитием знаний и возможностями их усвоения человеком с учетом таких новых областей, как познание самого себя и средств обеспечения психологического и физического здоровья, необходимостью познания и сохранения окружающей природной среды.

В связи с этим необходимо выработать и определить приоритеты при условии сохранения основных моментов базового образования, которые помогают более правильно строить жизнь, используя для этого знания, опыт и развитие культуры каждого человека.

Исходя из вышесказанного, основные тенденции развития педагогики высшей школы заключаются в фундаментализации образования, которая должна существенным образом повысить его качество; достижении опережающего характера всей системы образования; её нацеленности на проблемы будущей постиндустриальной цивилизации; развитии творческих способностей человека; большей доступности системы образования для населения; ориентации обучающихся на отраслевые и региональные интересы.

Эффективность образования определяется его результатами в сопоставлении с их целями и средствами достижения; вкладом в создание материальных и духовных ценностей; в обучении новых поколений искусству правильно жить, не только в сегодняшней действительности, но и в будущем.

Естественное стремление человека ко все более глубокому познанию и преобразованию этого мира должно взаимодействовать с искусственно созданной педагогической средой в учебных заведениях с естественно-сообразной технологией образовательной деятельности.

Фундаментализация образования на основе единства естественнонаучной и гуманитарной составляющих – направление педагогической стратегии. Она эффективно способствует формированию творческого гуманитарного и инженерного мышления, ясного представления о месте своей профессии в системе общечеловеческих знаний и практики. На основе фундаментальных наук сформированы новые научные направления. На основе космологического принципа единства всего неживого, живого и мыслящего создана научная база для высокой морали, опирающейся на твердые знания. Современная научная картина мира стала частью культуры.

Задача преподавателя – организация самостоятельной познавательной деятельности студента; научить его самостоятельно добывать знания и применять их на практике. Преподаватель отбирает методы обучения, позволяющие усваивать готовые знания и приобретать знания самостоятельно из различных источников, формировать собственную точку зрения, уметь её аргументировать, использовать ранее полученные знания для получения новых. Образование, таким образом, дается не на всю жизнь, а проходит через всю жизнь.

Образование – процесс движения к заданной цели путем субъективно-объективных действий преподавателей и студентов.

Развитие высоких технологий, их быстрая смена предполагает приоритетное развитие творческих и проективных способностей обучаемых. Интеллектуальный потенциал науки создает объективные условия для повышения качества подготовки специалистов, её фундаментализации. А воспитание профессиональной нравственности должно стать реакцией на экологический, мировоззренческий кризис. Формирование информационной культуры обучаемых, формирование у

студентов планетарного мышления – через системное моделирование, синергетику, прогностику, глобалистику и др. Решение этих задач предполагает генерализацию научного знания, а она, в свою очередь, отражается в профессиональной подготовке в виде межпредметных связей.

Типы междисциплинарных связей: 1) учебно-междисциплинарные прямые связи; 2) исследовательско-междисциплинарные прямые связи; 3) ментально-опосредованные связи; 4) опосредованно прикладные связи.

Качество, эффективность и продуктивность высшего образования находит отражение в государственном стандарте. Государственный образовательный стандарт – это средство переосмысления на современном этапе целей и содержания образования, пути их обновления; форма возрастающей ответственности государства за уровень образованности нации и достижения консенсуса относительно общественно значимого общенационального содержания образования; метод рефлексии общества относительно обновленных назначений и роли образования как современного социокультурного проекта и социальной технологии; путь поддержания образовательного разнообразия, упорядочения вариативной и диверсифицированной образовательной практики; ключ к решению проблемы объективизации и контроля за результативностью образовательных систем и качеством образования; фактор динамического роста образованности граждан на принятых этапах, ступенях и уровнях образования; способ прогностического проектирования национального образовательного продукта, в наибольшей степени гармонизирующего запросы личности, общества и государства; механизм парадигмального переоснащения образования в пределах национальной образовательной культуры; фактор демократизации образовательной политики и борьбы против дискриминации в области образования; средство поддержания общецивилизационного уровня образованности в мире; основа типологизации образовательных учреждений по типам, видам и категориям; упорядочение академического и профессионального признания документов об образовании.

Образовательный стандарт – это инструментарий обеспечения качества педагогической системы.

Магистральная линия развития высшей школы представляется как трансформация учебных учреждений в более ответственную образовательную среду, строящуюся не в соответствии с

мировоззренческим детерминизмом XX в., а в логике концепции самоорганизующегося мира XXI в. Логика этого преобразования предполагает глубокое знание закономерностей целостного педагогического процесса вуза:

1. Цель, задачи, содержание педагогического процесса детерминированы потребностями общества в подготовке специалиста определенного типа.

2. Продуктивность педагогического процесса зависит от степени взаимосвязи его структурных компонентов, от профессиональной направленности их содержания, а также от уровня руководства самим процессом.

3. Определяющее влияние на эффективность функционирования педагогического процесса оказывают учебно-методическая и материально-техническая база вуза, а также его морально-психологический и политический микроклимат.

4. Решающую роль в продуктивности педагогического процесса играет преподаватель, его уровень профессионализма и мастерства, развития психолого-педагогической и общей культуры, глубина знания базовых учебных дисциплин.

5. Важное значение для эффективности педагогического процесса имеет позиция студентов, их отношение к учебно-познавательной деятельности, заинтересованность и активность.

6. Результативность педагогического процесса предопределяется согласованностью действий, взаимопониманием при решении основных задач всех субъектов этого процесса. [62].

Применительно к результатам в самом общем случае под качеством образования понимают интегральную характеристику системы образования, отражающую степень соответствия реально достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям обучаемых. Как видим, понятие «качество образования» носит комплексный характер, объединяя характеристики всех компонентов обучения, условий и результатов образовательного процесса [60]. Качество подготовки специалиста представляет собой взаимосвязь профессиональных и личностных качеств будущего специалиста.

На фоне этих изменений возникло новое определение качества образования, в рамках которого оно трактуется как комплекс

характеристик результатов образовательного процесса, определяющих последовательное, эффективное формирование компетентности, профессионального сознания, организационной культуры, способности к самообразованию [60].

Повышение эффективности вузовской подготовки находит свое выражение в следующих критериях воспитанности: степени овладения общечеловеческими гуманистическими доминантами; овладении этическими нормами и эстетическими ценностями общества как основой социальной и профессиональной деятельности, личностных оценок и поступков; уровне и иерархии качеств личности, приобретенных в процессе воспитания.

Все изложенное свидетельствует о том, что курс «Педагогика высшей школы» решает разнообразные и сложные задачи, которые сводятся к следующему: в результате изучения курса педагогики высшей школы студент должен **знать**:

- сущность и проблемы обучения и воспитания в высшей школе, психологические особенности студенчества, влияние индивидуальных различий студентов на результаты педагогической деятельности;

- основные достижения, проблемы и тенденции развития педагогики высшей школы в нашей стране и за рубежом, современные подходы к моделированию педагогической деятельности;

уметь:

- использовать в учебном процессе знание фундаментальных основ, современных достижений, проблем и тенденций развития соответствующей научной области и ее взаимосвязей с другими науками;

- излагать предметный материал во взаимосвязи с дисциплинами, представленными в учебном плане, осваиваемом студентами;

владеть:

- методами научных исследований и организации коллективной научно-исследовательской работы;

- основами научно-методической и учебно-методической работы в высшей школе (структурирование и психологически грамотное преобразование научного знания в учебный материал, методы и приемы составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематика учебных и воспитательных задач);

- методами и приемами устного и письменного изложения

предметного материала, разнообразными образовательными технологиями;

- основами применения компьютерной техники и информационных технологий в учебном и научном процессах;
- методами формирования у студентов навыков самостоятельной работы, профессионального мышления и развития их творческих способностей.

1.3. Методология педагогики высшей школы. Научная и образовательная парадигмы

Методология – путь, способ познания и учение – система принципов, норм и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение о путях достижения истинного знания и оптимального практического эффекта.

В широком смысле методологию трактуют как систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе.

Сегодня значение методологии усиливается, что отмечается практически всеми педагогами-исследователями. Об этом, в частности, свидетельствует тот факт, что еще в прошлом веке исследователь должен был обосновывать лишь полученный им результат. От него требовалось показать, что этот результат достигнут в соответствии с принятыми в данной области знания правилами и что он вписывается в более широкую систему знания. В настоящее время исследование, как правило, должно быть обосновано еще до его реализации. Нужно обозначить исходные положения, логику исследования, предполагаемый результат и способ получения этого результата.

Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также системе деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества исследовательской работы.

Методологическая культура – это культура мышления, основанная на методологических знаниях, необходимой частью которой является рефлексия.

Методология педагогики высшей школы – это концептуальное изложение цели, содержания, методов исследования, которые обеспечивают получение максимально объективной, точной, систематизированной информации о педагогических процессах и явлениях. Методология педагогики как отрасль научного познания выступает в двух аспектах: как система знаний и как система научно-исследовательской деятельности.

Названными различиями обусловлено выделение двух функций методологии педагогики – дескриптивной, т. е. описательной, предполагающей также и формирование теоретического описания объекта, и прескриптивной – нормативной, создающей ориентиры для работы педагога-исследователя.

К ведущим методологическим положениям педагогики высшей школы можно отнести следующие.

1. Педагогические исследования необходимо рассматривать во временном контексте; исторический подход дает возможность определить их актуальность, своевременность и необходимость для развития высшего образования, осуществить правильный анализ трактовок положений, категорий, выводов.

2. Системно-структурный подход к педагогическому процессу высшей школы способствует многоконтекстному восприятию и анализу этого процесса, создает предпосылки для получения объективного результата.

3. Профессиональная подготовка в условиях высшего учебного заведения является системообразующим элементом всего процесса становления личности специалиста.

4. Источником развития личности студента являются внутренние и внешние факторы: наследственность, среда, воспитание, профессиональная подготовка, самовоспитание, самообразование.

5. Решающую роль в профессиональном становлении личности студента играют познание, деятельность, общение.

6. Продуктивность процесса воспитания и профессиональной подготовки студента детерминирована его активностью, что особенно значимо для самообразования и самовоспитания.

7. Студенческую молодежь необходимо изучать в динамике ее развития, анализировать постоянные изменения, прогрессивные движения вперед.

8. В формировании мировоззренческой позиции, ценностных ориентации, мотивационной сферы будущего специалиста важное значение имеет гармония личных и общественных интересов, национальных и общечеловеческих ценностей.

9. Наиболее благоприятной средой для воспитания, обучения, формирования личности студента являются коллективные отношения. В условиях вуза такой средой становится студенческий коллектив.

10. Важным потенциалом и питательной почвой развития педагогики высшей школы является практика, в роли которой выступает вся жизнедеятельность вуза [60].

Методология педагогики высшей школы разворачивается на четырёх уровнях. Содержание первого из них – *философские знания*.

а) Одна из этих методологических предпосылок носит социально детерминированный характер, т.е. знание обусловлено потребностями общества в подготовке подрастающих поколений к жизни, отражает тенденции его развития, национальные особенности народа и т.д.

б) Существенное значение для разработки теории воспитания имеет идея о том, что источники развития личности человека находятся вне человека, что его формирование происходит по «социальной программе», под влиянием общественной среды, в том числе воспитания. Это не только стимулирует исследование тех социальных факторов, которые оказывают влияние на развитие человека, но и повышает роль специально организованного воспитания в формировании личности.

в) Научная педагогика исходит из признания определяющей роли активности самой личности в собственном развитии и формировании, что, естественно, побуждает исследователей к поискам способов стимулирования этой активности в процессе воспитания.

г) Вместе с совершенствованием социальных и духовных отношений в обществе совершенствуется и развивается сам человек и он обладает весьма богатыми возможностями, позволяющими ему улучшать как свои природные, так и личностные свойства и качества.

Второй уровень – общенаучная методология (системный подход, деятельностный подход, синергетический подход и т.л., характеристика разных типов научных исследований, их этапы и элементы: гипотеза, объект и предмет исследования, цель, задачи и т.д.).

На этом уровне происходит адаптация основных научных подходов и подходов в межнаучном пространстве к пространству педагогики высшей школы. Названные подходы начинают активно использоваться в исследованиях по педагогике высшей школы.

В качестве примера приведем идею П. К. Анохина о том, что решающим и единственным фактором является результат функционирования системы, который, будучи недостаточным, активно влияет на отбор именно тех степеней свободы из компонентов системы, которые при их интегрировании определяют дальнейшее получение полноценного результата. Данный подход наиболее применим для живой природы вообще и человека в частности [5]. Этому мнению придерживаются и другие авторы.

Встречается мнение, что системообразующим фактором является цель: элементы системы объединяются и функционируют ради определенной цели. Это может быть приемлемо для живой природы, но более точно соответствует социальной жизни, в том числе и системе образования. То есть, любые изменения системы образования обуславливаются соответствующей целью. [79].

В настоящее время большой популярностью у исследователей пользуется *системный подход*, который предполагает:

- 1) определение структуры и организации системы;
- 2) определение собственных (внутренних) интегральных свойств и функций системы;
- 3) определение функций системы как реакций на выходы в ответ на воздействие других объектов на входы;
- 4) определение генезиса системы, т.е. способов и механизмов ее образования, а для развивающихся систем — способов их дальнейшего развития [79]

Третий уровень – *конкретно-научная методология*, т.е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине, например, в педагогике высшей школы. Методология специальной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области (например, соотношение педагогики и психологии), так и вопросы предыдущих уровней, например, системного подхода или моделирования в их применении к педагогике.

Методология педагогики высшей школы позволяет теоретически осмыслить, рассмотреть в единстве затруднения, возникающие в научном исследовании, конструирование его процедуры, полученные научные знания и практику работы вуза. Часто обобщение этих моментов называют педагогической парадигмой.

Под педагогической парадигмой мы понимаем совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научным сообществом на каждом этапе развития педагогики, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем; определенный набор предписаний (регулятивов) [40, С. 104] в совокупности с их жизненным, бытийным воплощением.

В настоящее время активно разрабатываются такие парадигмы: культурологическая, технократическая и гуманистическая, социетарная и человеко-ориентированная, личностная. Каждая парадигма формировалась в зависимости от доминирования определенного элемента в системе основных параметров образования как социокультурного феномена.

В ряд элементов, определяющих парадигму образования, входят: представления о системе знаний и умений, необходимых человеку конкретной исторической эпохи; осознание типа культуры и способов развития человека в процессе освоения последней; принципы кодирования и передачи информации; осмысление ценности образования в обществе; осознание культурного развития человека; роль образования в социуме; представления об образе и месте педагога как носителя знаний, культуры в образовательном процессе; образ и место студента в структурах воспитания, обучения и образования.

Гуманизация образования – система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и технологии обучения, ориентированных на совершенствование личности, занимающей центральное место в структуре общественных отношений; тем самым проблема гуманизации выступает как задача общецивилизационного, общечеловеческого значения, как условие решения глобальных проблем современного человеческого социума. Гуманизация образования в таком понимании предполагает формирование нового гуманистического мировоззрения, под которым здесь понимается мироощущение, мировосприятие, миропонимание, мирозерцание, мироотношение, обобщенная система взглядов, в которых

человек выражает свое отношение к окружающей его природной и социальной среде.

Гуманизация образования – это путь к очеловечиванию всей системы общественных отношений, совершенствованию культурного, духовного облика личности, это формирование социальных способностей человека в широком смысле, т.е. его способности быть общественным существом – жить в обществе по нравственным нормам, вступать в широкий круг общественных связей, сохранять и приумножать свои способности к творческой деятельности, совершенствованию своей личности. Категория «гуманизация образования» включает в себя понятие «гуманизация» как одно из многих направлений. Гуманизация же – это широкая культурная подготовка, необходимость которой осознается во всем мире. Гуманизация образования означает переход от технократической модели образования к образованию культурно нагруженному, культурно детерминированному.

Гуманитаризация образования – система мер, направленных на развитие общекультурных компонентов в содержании образования и на формирование личностной зрелости обучаемых.

В свете идеи гуманизации образования все более утверждается в последнее время личностно-ориентированный подход к сущности содержания образования, при котором высшей ценностью становится сам человек [79]

Личностная парадигма — это прежде всего новая система ценностей, образующая базис педагогического сознания и преодолевающая традиционные каноны авторитарного «учительского мышления» [67]

Гуманизация образования предполагает единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности [9; 10; 11; 20; 68; 80]. Она «направлена на конструирование содержания, форм, методов обучения и воспитания, которые обеспечивают эффективное развитие индивидуальности каждого ученика, его познавательных процессов, личностных качеств и создание таких условий, при которых студент может и хочет хорошо учиться» [12]. Логическим продолжением этого является конструирование педагогического процесса вуза, учитывающего культурные, познавательные, профессиональные и другие запросы студентов и, как следствие, продуцирование на этой основе личностной траектории обучения в вузе.

В свете идеи гуманизации образования все более утверждается в последнее время личностно-ориентированный подход к сущности содержания образования, при котором высшей ценностью становится сам человек [79].

Гуманизм чаще всего выступает как понятие философско-идеологическое. Опираясь на выводы многочисленных психолого-педагогических исследований, можно сформулировать закономерности гуманизации образования.

1. Образование как процесс становления психических свойств и функций обусловлен явлениями, отмечал С.Л. Рубинштейн, возникающими в процессе взаимодействия человека с миром. А.Н. Леонтьев считал, что ребенок не стоит перед окружающим миром один на один. Его отношения к миру всегда передаются через отношения других людей, он всегда включен в общение (совместную деятельность – речевое и мыслительное общение).

2. Среди гуманистических тенденций функционирования и развития системы образования можно выделить главную – ориентацию на развитие личности. Чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности, тем более свободным и творческим будет становиться человек.

3. Образование будет удовлетворять личные запросы, если оно, согласно Л.С. Выготскому, ориентировано на «зону ближайшего развития», то есть, на психические функции, которые уже созрели у ребенка и готовы к дальнейшему развитию.

4. Сегодня есть реальная возможность дать человеку овладеть не только базовыми профессиональными знаниями, но и общечеловеческой культурой, на основе которой возможно развитие всех сторон личности, учет ее субъективных потребностей и объективных условий, связанных с материальной базой в кадровом потенциале образования. Развитие личности в гармонии с общечеловеческой культурой зависит от уровня освоения базовой гуманитарной культуры. Этой закономерностью обусловлен культурологический подход к отбору содержания образования. В этой связи самоопределение личности в мировой культуре – стержневая линия гуманитаризации содержания образования.

5. Культурологический принцип требует повышения статуса гуманитарных дисциплин, их обновления, освобождения от примитивной

назидательности и схематизма, выявление их духовности и общечеловеческих ценностей. Учет культурно исторических традиций народа, их единства с общечеловеческой культурой – важнейшие условия конструирования новых учебных программ.

6. Культура реализует свою функцию развития личности только в том случае, если она активизирует, побуждает человека к деятельности. Чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и профессиональной культурой.

7. Принцип диалогического подхода предполагает преобразование позиции обучающего и обучающегося в личностно-равноправные, в позиции сотрудничающих людей. Такое преобразование связано с изменением ролей и функций педагогического процесса. Педагог не воспитывает, не учит, а активизирует, стимулирует стремления, формирует мотивы учащегося к саморазвитию, изучает его активность, создает условия для самодвижения, консультирует его.

8. Саморазвитие личности зависит от степени творческой направленности образовательного процесса. Данная закономерность составляет основу принципа индивидуально-творческого подхода. Он предполагает непосредственную мотивацию учебной и других видов деятельности, организацию самодвижения к конечному результату. Это дает возможность студенту ощутить радость от осознания собственного роста и развития, от достижения собственных целей. Основное назначение индивидуально-творческого подхода состоит в создании условий для самореализации личности, в выявлении и развитии ее творческих возможностей.

9. Гуманизация образования в значительной степени связана с реализацией принципа профессионально-этической взаимответственности. Готовность участников педагогического процесса принять на себя заботы других людей неизбежно определяется степенью сформированности гуманистического образа жизни. Данный принцип требует такого уровня внутренней собранности личности, при котором человек не идет на поводу обстоятельств, складывающихся в педагогическом процессе. Личность сама может творить эти обстоятельства, вырабатывать свою стратегию, сознательно и планомерно совершенствовать себя [79].

Таким образом, личностно ориентированное образование ставит задачи обеспечения: 1) личностного роста, развития субъективности, саморазвития учащегося; 2) его интеллектуального и физического развития; 3) формирования в его сознании целостной картины мира [79].

Синергетика – новое направление в науке, рассматривающее любую проблему разными методами, в том числе интуитивными и точными.

Синергия в педагогике – взаимодействие воспитательной деятельности педагога, самосовершенствование личности и влияние на неё инфраструктуры общества в целях обеспечения её полноценного развития.

Деятельность – это способ активного отношения субъекта (человека) к миру, направленного на его целесообразное изменение и преобразование. Деятельность включает в себя два взаимодополняющих процесса: активное преобразование мира субъектом (опредмечивание) и изменение самого субъекта за счет «впитывания» в себя более широкой части предметного мира (распредмечивание).

Деятельность всегда носит продуктивный характер, т.е. её результатом являются преобразования как во внешнем мире, так и в самом человеке, его занятиях, мотивах, способностях и т.д.

Деятельностный подход в обучении состоит в том, что в результате учения обучаемый приобретает знания, необходимые для овладения профессиональными умениями (практическими и исследовательскими), которые заданы целями обучения. Старая парадигма образования: преподаватель – учебник – студент, новая: студент – учебник – преподаватель – приоритет отдается деятельности учения.

Система – совокупность взаимосвязанных элементов, функционирующих как нечто единое, целостное. Понятие «система» охватывает самые различные стороны того или иного сложного целостного объекта: его строение, состав, способ существования. Системный объект характеризуется свойствами целостности, сложности и организованности. В педагогической системе выделяют структурные (цель, субъект, объект, содержание, педагогическая коммуникация) и функциональные (гностические, проектировочные, организаторские, коммуникативные и конструктивные) компоненты.

Системный подход – комплексное изучение наиболее существенных закономерностей развития явления как единого целого с позиций системного анализа.

Личностный подход – последовательное отношение педагога к воспитаннику как к личности, как к самосознательному ответственному субъекту образовательного процесса. Эта идея разрабатывается отечественными учеными с начала 80-х гг. XX в. в связи с трактовкой образования как субъект-субъектного процесса.

Личностно ориентированные технологии обучения. Их суть – изменение процессуального блока педагогической системы обучения в плане личностной ориентации требует использования комплекса методов, организационных форм, технологий, обеспечивающих комфортные условия для развития личности. В основу разработки личностно-ориентированного обучения положены идеи развивающего обучения Л. Занкова, В. Давыдова, П. Гальперина, Н. Талызиной. Личностно ориентированное образование требует его дифференциации.

Четвертый уровень образуют методика и техника исследования.

Здесь дадим примерную организацию методологического аспекта педагогического исследования. Будем исходить из того, что ранее эффективно работавшая педагогическая система с течением времени и в силу различных причин утратила свою эффективность. Нам необходимо либо отказаться от этой системы, либо модернизировать её работу таким образом, чтобы утраченная эффективность была восстановлена. И то, и другое требует основательного педагогического исследования и его глубокой методологической проработки:

- разработки критериального аппарата и измерителей состояния педагогической системы, подлежащей реформированию;
- всесторонней проверки и оценки качества педагогической системы для определения необходимости её реформирования;
- поиска образцов педагогических решений, которые носят опережающий характер и могут быть использованы для моделирования нововведений, идущих на смену устаревшему, неэффективному;
- всестороннего анализа научного задела, где содержатся творческие решения уже не практиков, а ученых;
- проектирования инновационной модели обновления участка педагогической системы от её эскиза до т.н. рабочих чертежей – следующий шаг в логике преобразования;
- исполнительской интерпретации реформы – следующее предписание методологии преобразования педагогической структуры;

проработка практического осуществления известного закона перемены труда (любое новаторство, приходящее не смену предшествующему, должно приводить к двум последствиям – сокращению рабочего времени учителя и учащихся и повышению производительности педагогического труда);

- построения алгоритма внедрения нового в практику;
- ввода в профессиональную лексику новых понятий, или переосмысления прежнего профессионального словаря;
- защиты педагогической системы от псевдоноваторства – одно из важнейших положений методологии педагогики.

Методология педагогической науки становится практикоориентированной.

1.4. Методы исследования в педагогике высшей школы

Педагогика высшей школы – теоретическая и прикладная наука. Как теоретическая наука она выявляет причинно-следственные отношения и связи в воспитании, обучении и научной подготовке будущих специалистов. Такая теория представляет собой систему идей, служащих обоснованием и руководством к действию. Она также указывает рациональные пути, направляет работу высшей школы в сторону желаемой мечты, выявляет такую систему действий, которая наилучшим образом удовлетворяла бы и отвечала бы поставленным целям. Как прикладная наука педагогика высшей школы указывает на использование теоретических положений, путей реализации законов и закономерностей, принципов в практической деятельности педагогических работников.

В научной литературе под методом педагогического исследования понимается способ организации теоретико-логической или экспериментальной работы.

Методы психолого-педагогического исследования – это способы изучения психолого-педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий.

К теоретическим методам относятся анализ, синтез, обобщение, моделирование, сравнение, сопоставление и др. Применение этих методов

позволяет изучить научную литературу по избранной проблеме, систематизировать знания, объяснить факты, определить и уточнить проблему исследования, выяснить глубину ее изучения в науке, рассмотреть позиции ученых по данной проблеме. В результате педагог формулирует гипотезу собственного исследования.

С помощью эмпирических методов имеется возможность осуществлять сбор и накопление информации, к ним относятся наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование, изучение продуктов деятельности и др. Среди многообразия эмпирических методов выделяются методы, позволяющие контролировать и измерять различные педагогические явления, деятельность педагога и обучаемых, к ним относятся методы шкалирования, срезов, тесты.

Особая значимость среди эмпирических методов отводится педагогическому эксперименту, в ходе которого осуществляется формирование деятельности, развитие определенных качеств личности.

Наблюдение – это целенаправленное восприятие любого психологического или педагогического явления с целью получения фактического материала. Существуют разнообразные методы опроса, это беседа, интервью, анкетирование; при проведении исследования они могут использоваться как самостоятельные, но чаще всего они являются вспомогательными, когда требуется что-то уточнить,

Кроме продуктов деятельности, можно изучать различную документацию: учебные планы, учебные программы, протоколы заседаний.

Важным методом исследования является психолого-педагогический эксперимент, позволяющий опытным путем осуществлять преобразование педагогического процесса в точно учитываемых условиях. В ходе эксперимента исследователь доказывает или опровергает научные предположения, выявляет причинно-следственные связи, осуществляет моделирование определенных педагогических явлений и оказывает целенаправленное воздействие на их формирование.

Проводимые эксперименты многообразны: по времени проведения эксперимент может быть кратковременным или длительным; по стратегии исследования он бывает констатирующим и формирующим; по месту проведения различают естественный и лабораторный.

Чтобы получить в итоге проведенного исследования конечные результаты, обладающие убедительными доказательствами их

достоверности, необходимо соблюдать следующие условия:

- отобрать такие методы, которые позволили бы на протяжении всего исследования наблюдать за одним и тем же объектом, подлежащим изучению;

- отобрать такое количество методов, которое дало бы возможность получить необходимый и достаточный фактический материал для выявления и построения объективно действующих закономерностей;

- отобранные методы должны способствовать преобразованию объекта исследования;

- для подтверждения или проверки неслучайности полученных результатов или выводов целесообразно организовать параллельное исследование с использованием тех же методов (или других) в другом коллективе, но с той же исследовательской целью;

- совокупность использованных методов или исследовательских методик должна обеспечить получение результатов в таком виде, чтобы его мог использовать любой заинтересованный потребитель.

В последние десятилетия заслуженную популярность приобрели математические и статистические методы исследования. Здесь стоит отметить их ограниченность. Они позволяют собрать количественные данные об изучаемом процессе и явлении, однако качественные выводы делаются с помощью теоретических методов исследования.

1.5. Университет в современном мире

Образование как качественная характеристика – результат государственного, общественного и личного присвоения всех тех ценностей, которые возникли в процессе образовательной деятельности, которые значимы для экономического, морального и интеллектуального состояния всех потребителей продукции образовательной сферы.

В образовании занято более 1 млрд учащихся и почти 50 млн педагогов. Образование, особенно высшее, рассматривается как главный фактор социального и экономического прогресса. В основе такого взгляда лежит понимание того, что человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений – главный капитал и ценность [4].

С середины 80-х гг. XX в. передовые страны пришли к заключению, что научно-технический прогресс не способен разрешить наиболее острые проблемы общества и личности.

Осознается ограниченность развития человечества посредством чисто экономического роста и увеличения технического могущества, будущее развитие в большей степени определяется уровнем культуры и мудрости человека. Отсутствие этих личностных качеств многие исследователи объясняют кризисом образования.

Кризис образования не тождествен абсолютному упадку. Его суть в поддерживающем образовании – ориентация на сложившийся прошлый опыт и отсутствие ориентации на будущее [4].

Начиная с 80-х годов XX века, изменяется отношение к высшему образованию. С 60-х годов, как тенденция, и с 80-х, как реальность, высшее образование становится массовым (об этом свидетельствует все увеличивающееся в развитых странах количество учащихся среднего и старшего возраста – от 40 и до 60-ти лет). Естественно, меняется социальная нагрузка на университет и общество: в университет пришли люди, которые в силу ряда причин ранее были лишены возможности получать высшее образование. Реакцией на это явление стало возникновение открытых университетов и введение дистанционного обучения, реформ высшего образования в развитых странах и возникновения «новых» университетов [4].

Осознание того, что будущее человечества, его выживание связано с дальнейшим развитием науки и образования, привело к значительному расширению охвата молодежи соответствующих возрастных групп образованием. К началу 90-х годов число учащихся в мире в сравнении с 1960 годом утроилось и достигло более 900 млн. чел. Численность студентов очных отделений вузов США увеличилась в период 70—80 гг. с 5,5 млн человек до 7,3 млн человек или в 1,4 раза, а численность студентов дистанционного обучения — с 2,4 млн до 5,5 млн чел. или в 2,3 раза. Среднегодовые темпы роста дистанционников в Великобритании в тот же период составили 10,8%, а студентов-очников – только 2,3 %.

Демократизация высшего образования дополняется изменением взгляда на финансирование университета. Состояние системы высшего образования рассматривается как гарантия благополучия общества и человека, а финансирование высших учебных заведений рассматривается

не как кредитование, как было в 60-е и 70-е годы, а как инвестирование, то есть вложение в будущее. Приведенные данные свидетельствуют о том, что высшее образование весьма существенный и финансово ёмкий сектор народно-хозяйственной жизни. Самая высокая прибыль, по мнению американских экспертов, в высшем образовании, она составляет один к четырем, а за время активной профессиональной деятельности специалист производит от 6 до 12 стоимостей, пошедших на его профессиональную подготовку. Есть основания полагать, что университетское образование гарантирует не только более высокий уровень жизни, но и определенный уровень социального благополучия.

Последнее достигается, если высшее образование решает следующие вопросы:

- учиться учиться и пользоваться знаниями, т.е. получать образование в течение всей жизни, углубленно работать в своей узкой области при достаточно широких общих знаниях;
- учиться делать дело, не только пользуясь стандартными навыками, но шире, научиться в рамках как формального, так и неформального социального опыта справляться с разными ситуациями и работать в команде;
- учиться жить вместе, развивая и понимая других людей и их стремление к независимости (выполняя совместные проекты и участь улаживать конфликты), укрепляя плюрализм, взаимопонимание и мир;
- учиться быть, т. е. в большей степени развивать свои личностные качества и способность действовать с большей независимостью, руководствуясь собственными суждениями и личной ответственностью [60].

Современность характеризуется качественно новым уровнем подготовки специалистов: определяющим в конкуренции государств будет уровень образованности, науки, способность ее реализовывать и развивать прогрессивные технологии» (236), т.е. изменение требований к качеству подготовки специалистов высшей квалификации диктуется не ситуацией, а глубинными процессами, происходящими в обществе и необходимостью его модернизации. [79].

Сказанное приводит к выводу, что сегодня логика функционирования системы высшего образования претерпевает следующие изменения: усвоение и обобщение готовых знаний становится не целью, а одним из

вспомогательных средств интеллектуального развития человека. Современному обществу нужен человек, самостоятельно, критически мыслящий, умеющий видеть и творчески решать возникающие проблемы.

Стремление к утверждению государства в различных сферах деятельности, безусловно, приведет к необходимости учета процессов глобализации. Но при этом желание сохранить культурные традиции, обычаи, язык и ментальность людей также требует соблюдения означенных принципов.

Таким образом внешние условия отражаются на характеристиках формируемой педагогической системы. Они:

- определяют методологию государственного управления системой образования;
- заставляют адаптировать систему к закономерностям развития мировой системы высшего образования, предусматривать способы учета современных тенденций при определении путей развития отечественной системы образования;
- требуют определения механизмов защиты собственных интересов и способов реализации принципа регионализации образования и принципа соблюдения национального характера образования;
- определяют содержание и способы обеспечения гуманизации образования;
- определяют механизмы и способы воспроизводства рабочей силы.

Необходимо отметить, что этические характеристики развития системы высшего образования в современных условиях приобретают существенное значение:

1. Распространение образования, подготовки кадров и проведение научных исследований.
2. Повышение этической роли, автономии, ответственности и прогнозирования.
3. Справедливость доступа предполагает, что в соответствии со своими способностями и возможностями каждый на протяжении всей своей жизни имел бы возможность получить соответствующее образование. Данное положение обуславливает недопустимость всякой дискриминации и необходимость тесного сотрудничества образовательных систем разного уровня.

4. Долгосрочная ориентация на адекватность, которую следует оценивать с точки зрения того, насколько деятельность высших учебных заведений отвечает ожиданиям общества.

5. Образование как способ воспроизводства рабочей силы [4].

Сегодня усложняются функции системы высшего образования:

1) она должна обеспечить включение всех желающих в образовательный процесс, а следовательно, предоставить гибкую систему высшего образования, когда ограничения накладываются личностью учащегося, а не образовательной системой;

2) в связи с этим развитию подлежат системы дистанционного и открытого образования; конечно, они взаимосвязаны, однако, по мнению специалистов, открытое образование характеризует политику в области образования, а дистанционное образование – её технологическую реализацию;

3) увеличивается значение современных университетов в области регионального и секторального развития экономики; известны случаи, когда развитие вуза планируется в соответствии с планом экономического развития региона. Реально это выглядит следующим образом: университет начинает готовить специалистов определенной квалификации, хотя на данный момент экономическая, социальная и т.п. потребность в них отсутствует. Но ко времени окончания их подготовки потребность в этих специалистах появляется, а вместе с этим появляются новые рабочие места и соответствующие производства.

Таким образом, обучение в вузе способствует включению студентов в экономическую и производственную жизнь региона, что способствует культурному развитию, как региона, так и личности.

Иными словами, гуманизация профессионального образования отвечает потребностям развития личности; демократизация образования – потребностям общества; опережающее образование необходимо для прогресса производства и непрерывность соответствует потребностям собственно сферы производства.

Следовательно, открытое образование обладает рядом возможностей, которые необходимо учитывать в ходе профессиональной подготовки и работы вуза.

Характерные черты открытого образования:

1. Открытое образование предполагает открытость будущему, а его дальнейшее развитие связано с преодолением закрытости и приданием процессу обучения открытого творческого характера. Открытость систем (в том числе и общественных) как исходный принцип предполагает новые подходы в общественном знании, смысл которых заключается в том, чтобы за исходное начало бралась не система в ее статическом состоянии, а человек с его неповторимостью как постоянный источник стихийности, неупорядоченности и в то же время – источник развития.

В открытом обществе человеческая индивидуальность выступает в качестве основы социальных связей людей. Сложность и многообразие задач, возникающих перед обществом, требуют индивидуальной инициативы и, следовательно, индивидуального разнообразия. Именно поэтому свободное развитие индивидуальности является условием свободного развития общества. Для открытой системы образования данное положение выступает основополагающим фактором.

2. Открытое образование дает свободный доступ к информационным ресурсам всего мирового сообщества, снимает пространственно-временные ограничения в работе с различными источниками информации посредством информационных сетей. Сами по себе информационные сети не новы. Но объединение цифровой обработки данных компьютерами, телекоммуникаций, современных способов аудио-видео представления информации, оптоволоконных каналов передачи информации и т.п. значительно увеличивают возможности таких сетей, приводя к созданию новых информационных технологий. В них видео- и аудиосредства, компьютерные и телекоммуникационные средства комбинируются новыми неожиданными способами. При этом требования для пользователей становятся все более простыми, а сами информационные услуги – более индивидуализированными.

3. Открытое образование предоставляет широкую свободу выбора стратегии образования. Каждый человек может учиться в удобное для него время и в любом месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем посредством связи (телефон, факсимильная связь, электронная почта, режим on-line в среде Интернет), а также в режиме регламентированного очного контакта. Основным принципом здесь

является понимание человека как центрального субъекта, инициирующего и организующего свой собственный процесс образования.

4. Открытое образование предполагает личностную ориентированность процесса обучения. Личностный подход ставит ближайшей целью задачу выработки качеств личности, обеспечивающих успех в профессиональной деятельности и комфортное существование в условиях открытого общества. Идея личностного подхода в значительной степени соответствует концепции образования на протяжении всей жизни человека. Для этого необходимо диверсифицировать структуру образовательных программ, дав возможность каждому построить ту образовательную траекторию, которая наиболее полно соответствует его образовательным и профессиональным способностям. Такая организация образовательного процесса позволяет предоставлять человеку разнообразные наборы образовательных услуг, обеспечивающих непрерывность обучения, получения послевузовского и дополнительного образования.

Все сказанное приводит нас к следующим выводам:

1. В современных условиях функции педагогической системы университета принципиально расширяются в смысле дополнения их социальными задачами.

2. Современная система высшего образования должна обеспечить общекультурное и профессионально-культурное развитие специалиста, увеличив его потенциал таким образом, что он может откорректировать свой профессиональный выбор и овладеть смежными профессиями.

3. Современная система высшего образования должна создавать условия для овладения личностью истинно человеческой, в том числе профессиональной деятельностью для включения человека в общественно-полезный труд в соответствии с его интересами и способностями. Причем, для каждого отдельного человека его образование выступает в двух ипостасях: как средство самореализации, самовыражения и самоутверждения личности; как средство устойчивости, социальной самозащиты и адаптации человека в условиях рыночной экономики, как его собственность, капитал, которым он распоряжается или будет распоряжаться как субъект на рынке труда.

4. Современная система высшего образования должна быть направлена на воспитание граждан – социально активных, творческих членов общества, овладевших системой общечеловеческих и национальных

ценностей и идеалов, способных к преобразованию производства, производственных, экономических и общественных отношений, участию в управлении; обладающих чувством гражданской ответственности за результаты своей деятельности, за сохранение природы, за судьбы страны и мира.

5. Современная система высшего образования должна быть направлена на удовлетворение текущих и перспективных потребностей производства в экономической, социальной, культурной и других сферах в квалифицированных специалистах, соответствующих требованиям гуманитарного, социального и научно-технического прогресса, обладающих широким общеобразовательным и профессиональным кругозором, профессиональной мобильностью.

Вопросы и задания

1. Что понимают под объектом и предметом педагогики высшей школы?
2. Каковы актуальные задачи педагогики высшей школы на современном этапе?
3. Каковы уровни методологии педагогики высшей школы?
4. Каковы основные категории педагогики высшей школы?
5. Какие педагогические парадигмы Вам известны?
6. Чем характеризуется развитие высшего образования сегодня?

Задание 1.

Проанализируйте наиболее значимые, по Вашему мнению, проблемы, встречающиеся в педагогическом процессе вуза.

Задание 2.

Разработайте анкету для студентов на любую, по Вашему мнению, актуальную тему.

Задание 3.

Продумайте цель и организацию запланированного наблюдения.



Глава 2

ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ. СОДЕРЖАНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. Дидактика высшей школы и её основные категории.
2. Логика науки, учебного предмета и учебного процесса в профессиональной подготовке.
3. Принципы обучения в дидактике высшей школы.
4. Содержание образования в высшей школе.

2.1. Дидактика высшей школы и её основные категории

Дидактика – наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах, организации, достигаемых результатах.

В современном понимании дидактика исследует проблемы образования и обучения, это теоретическая и одновременно нормативно-прикладная наука.

Дидактика высшей школы – наука о высшем образовании, обучении в высшей школе. Она является интенсивно развивающейся отраслью педагогического знания. Необходимость дидактических исследований в области высшего образования вызвана теми проблемами, которые накопила современная высшая школа, а именно: дидактическое исследование явления высшая школа; выявление закономерностей процесса обучения в высшей школе; дальнейшая разработка теории высшего образования; моделирование, проектирование, конструирование и внедрение образовательных технологий; совершенствование педагогического инструментария и др.

Объект дидактики высшей школы – реальные процессы обучения. Они

дают знания о закономерных, связях между различными его сторонами, раскрывают существенные характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения.

Предмет дидактики – обучение как средство образования и воспитания человека. Это преподавание и учение в их единстве, обеспечивающее организованное педагогом усвоение обучающимися содержания образования и видов учебной деятельности; система отношений: педагог – обучающийся, обучающийся – содержательная учебная информация, обучающийся – другие обучающиеся. Многообразие этих отношений составляет сущность обучения.

Полученное теоретическое знание позволяет приводить в соответствие с изменяющимися целями содержание образования, устанавливать принципы обучения, определять оптимальные возможности обучающихся методов и средств обучения, конструировать новые образовательные технологии. В этом состоит нормативно-прикладная конструктивная функция дидактики.

Некоторые исследователи подразделяют дидактику на общую и частную. Общая дидактика отвечает на вопросы: с какими целями, чему и как обучать обучающихся по всем учебным предметам и на всех уровнях обучения. Частные дидактики или, как их еще называют, предметные методики разрабатывают теорию преподавания конкретных учебных дисциплин. Они исследуют процесс обучения отдельным предметам или уровню обучения. Это спорное утверждение разделяют многие. Общая дидактика составляет теоретическую основу частных дидактик, базируясь в то же время на результатах их исследований.

В дидактике отражаются сущность процесса обучения, его закономерности; объем и структура содержания образования; применение и пути совершенствования методов, средств и организационных форм обучения; особенности воспитывающих воздействий педагогического процесса на обучающихся; тенденции и перспективы развития; условия реализации процесса обучения; содержание воспитательной, образовательной и развивающей функций.

В процессе обучения явления действительности чаще всего изучаются средствами логических, абстрактных категорий с использованием знаковой символики.

В анализе учебного процесса, в научном эксперименте все более

находят применение статистические закономерности, стохастические и вероятностные подходы. Все это требует развития у студентов более направленного и научно обоснованного активного творческого мышления, связанного с формированием мировоззрения.

В последнее время нашли широкое применение методы проблемно-модельного и гипотетико-модельного решения учебных задач в связи с экспериментальной проверкой и оценкой производственной или научной практики. Гипотетико-модельные исследования выражают большую широту связей и применяемых методов научного познания.

Определяющими современного учебного процесса в высшей школе являются лавинообразное нарастание научно-технической информации, компьютеризация и информатизация учебного процесса, удовлетворение культурных и познавательных интересов и потребностей студентов, развитие их творческих сил и способностей. Движущими силами этого процесса является разрешение следующих противоречий:

- несоответствие содержания образования и образовательных технологий общественным и культурным требованиям, уровню развития науки;

- отсутствие разработанных и эффективных механизмов обновления содержания и технологии образования;

- слабое соответствие системы изменившейся парадигмы образования (как одно из следствий этого – резкое ухудшение состояния здоровья обучающихся);

- необеспеченность процесса демократизации, реализации принципов гуманизации, регионализации и культуросообразности образования;

- противоречие между быстрым темпом приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения индивидом [79].

Эти противоречия заставляют педагогическую теорию отказаться от абсолютного образовательного идеала (всесторонне развитой личности) и перейти к новому идеалу - максимальному развитию способностей человека к саморегуляции (или самообразованию)

Дидактика позволяет научно решить следующие проблемы: 1) обосновать специфические цели обучения в вузе; 2) обосновать социальные функции высшей школы; 3) конструировать содержание образования; 4) научно обосновать способ конструирования педагогического процесса в

высшей школе и осуществление учебной деятельности; 5) определить оптимальные пути выбора содержания, методов, форм, технологии обучения.

Сегодня научная дидактика понимает учение как способ существования человека, что ставит перед дидактикой новые методологические проблемы:

– анализ кризисных явлений в образовании, причины и методы выхода из кризиса;

– выявления и осмысление жизнедеятельности человека, приобщающегося к культуре в самом широком понимании этого слова;

– наиболее общие закономерности развития образования;

– осознание фундаментальных технологических проблем учебной и воспитательной деятельности.

Современная дидактика высшего образования отличается некоторой вариативностью принципов, о чем предметно будем говорить ниже. Следствием этого является возможность создания реализации и функционирования различных подходов в рамках одной модели образования. К ним относятся:

1) как к государственно-ведомственной организации;

2) в рамках тех или иных (или сочетания) парадигм образования: традиционной (дидактической), дидактико-психологической, развивающей (психодидактической);

3) рационалистическая;

4) феноменологическая.

Это позволяет нам иначе взглянуть на личностный подход в дидактике высшей школы. Цель личностного подхода с этой точки зрения заключается в формировании индивида, способного к личностным осознанным поступкам. Личность в узком смысле можно определить как уровень "интегральной индивидуальности", на котором осуществляются самые главные жизненные выборы, принимаются решения, имеющие судьбоносное значение для индивида. Только при принятии таких решений может быть выявлена подлинная система жизненных ценностей человека, утверждены его представления о своем жизненном предназначении и смысле существования. На этом уровне всегда дается ответ на вопрос: ради чего осуществляется данный поступок или деяние? На других уровнях - на вопрос: что и как надо сделать, чтобы поступок стал реальностью?

Личность в узком смысле слова - это духовный индивид, человек, живущий в широком контексте культуры и общечеловеческих ценностей, обладающий совестью и честью, убеждениями и идеалами, достоинством, чувством долга и ответственности (ср.: "духовная личность", по У. Джемсу).

О личностном выборе можно говорить, если его осуществляет свободный, ответственный и сознательно действующий человек. Поступок, деяние не могут совершаться по принуждению, под давлением обстоятельств или в условиях неясного сознания; они не могут быть результатом автоматического действия или перекладывания ответственности за принятое решение на другого человека. В поступке в наибольшей степени выражен момент самодетерминации [46, 33], он представляет собой акт творения личностью самой себя, произвольного изменения ценностей и жизненных смыслов.

Видимо, не каждый человек вообще способен осуществлять личностные выборы, и тогда правомерно поставить вопрос об отсутствии у него такого уровня "интегральной индивидуальности", как личность в узком смысле. Это дает основание некоторым психологам утверждать, что не всякий взрослый человек обязательно является личностью (С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов и др.).

В дидактике отражаются сущность процесса обучения, его закономерности; объем и структура содержания образования; применение и пути совершенствования методов, средств и организационных форм обучения; особенности воспитывающих воздействий педагогического процесса на обучающихся; тенденции и перспективы развития; условия реализации процесса обучения; содержание воспитательной, образовательной и развивающей функций.

Дидактика включает в себя философские общенаучные и частные понятия. Первостепенное значение для дидактики имеют такие философские категории, как «общее и единичное», «сущность и явление», «противоречие», «связь» и др. В числе общенаучных понятий, используемых дидактикой являются: «система», «структура», «функция», «элемент». Дидактика как педагогическая дисциплина оперирует общими понятиями педагогики: «воспитание», «образование», «педагогический процесс», «педагогическая деятельность», «педагогическое сознание» и др. К специфическим дидактическим понятиям относятся: «обучение»,

«преподавание», «учение», «процесс обучения», «учебная дисциплина (предмет)», «содержание образования», «метод обучения» и др.

Существенной задачей дидактики высшей школы является теоретическое обоснование и разработка практических рекомендаций по осуществлению всех звеньев дидактического процесса. При этом необходимо четко представлять его особенности в вузе:

- вузы, имея определенную целевую установку, при ее реализации осуществляют профессиональную подготовку специалистов (бакалавров, магистров);

- для вуза характерно широкое взаимодействие субъектов педагогического процесса;

- педагогический процесс вуза связан с научными исследованиями преподавателей и студентов. Исследования, оказывая непосредственное или опосредованное влияние на продуктивность профессиональной подготовки, определяют значимость работы вуза;

- в вузах значительно возрастает доля самостоятельной работы студентов, их самообразование и самовоспитание требуют определенного построения воспитательно-образовательного процесса;

- студенческий возраст позволяет решать многие задачи воспитания главным образом в процессе обучения, профессиональной подготовки будущих профессионалов;

- учебная и производственные практики студентов направлены на полноценное профессиональное становление молодых специалистов.

Определим ведущие категории дидактики высшей школы. Цель (учебная, образовательная) – это то, к чему стремится обучение, будущее, на которое направлены его усилия; образование – система приобретенных в процессе обучения знаний, умений, навыков, способ мышления; содержание образования – система научных знаний, практических умений и навыков, способов деятельности и мышления, которыми обучающимся необходимо овладеть в процессе обучения; организация обучения – упорядочение дидактического процесса по определенным критериям, придание ему необходимой формы для наилучшей реализации поставленной цели; форма – способ существования учебного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания; метод – путь достижения цели и задач обучения; средства – предметная поддержка учебного процесса; результаты – то, к чему приходит

обучение, конечные следствия учебного процесса, степень реализации намеченной цели.

Учебный процесс – конкретный вид целостного педагогического процесса, который реализует цели образования, воспитания и общего развития личности в специфических организационных формах обучения, таких как лекция, учебное занятие, экскурсия и др. Он характеризуется активным взаимодействием, специально организованным общением преподавателей и обучаемых. Источником его развития являются противоречия, возникающие между выдвигаемыми к обучаемым требованиями и уровнем их реальных учебных возможностей в данный момент. Разрешение этих противоречий ведет к дальнейшему формированию личности.

Учебный процесс – это социально обусловленный процесс, вызванный необходимостью воспроизводства человека, как субъекта общественных отношений. Социальная функция обучения – формирование личности, соответствующей социальным требованиям. Источником создания личности служит мировая культура, отражающая все богатство накопленного человечеством опыта. Состав культуры по И.Я. Лернеру: знания, способы деятельности, опыт творчества, эмоционально-ценностное отношение к изучаемым объектам и реальной действительности (к другим людям, к самому себе, потребности и мотивы общественной, научной, профессиональной деятельности).

Процесс обучения – целенаправленный процесс развития личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, отражающими состав духовной и материальной культуры человечества. Это целенаправленное взаимодействие педагога и обучающихся, в ходе которого решаются задачи образования, организованное взаимодействие обучающего и обучаемого, направленное на достижение образовательных целей. Его репродуктивный уровень характеризуется восприятием фактов, явлений, их последующим осмыслением, что приводит к пониманию. Основное из понятого необходимо удержать в памяти, что требует особой деятельности. Запоминание понятого приводит к усвоению материала. Овладение связано с применением. Репродуктивный и творческий уровни имеют в основе учебные ситуации – задачи (задачи – цель, заданная в конкретной ситуации или

как требование, выражающее необходимость преобразования ситуации для получения искомых результатов) [47].

Преодоление противоречия между достигнутым и непознанным рождает интерес, стремление к деятельности, к активности и является движущей силой учебного процесса.

Процесс профессионального обучения – это организованное взаимодействие преподавателя и студентов, в ходе которого осуществляется профессиональное образование. Оно может рассматриваться в нескольких аспектах. Во-первых, как система педагогических воздействий на человека со стороны общества, которая направлена на формирование необходимых для данной профессии знаний, умений, качеств личности. Во-вторых, как содействие человеку в процессе его профессионализации. В-третьих, профессиональное образование понимается как процесс и результат овладения студентами профессией и соответствующей квалификацией, освоения научных знаний, умений и навыков, профессиональных компетенций, личностных способностей [60].

Компоненты процесса обучения: преподавание, учение, содержание изучаемого.

Преподавание – упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения (образовательных задач), обеспечение информирования, воспитания, осознания и практического применения знаний.

Учение – процесс, в ходе которого на основе познания, упражнения и приобретенного опыта возникают новые формы поведения и деятельности и меняются ранее приобретенные.

Эффективный процесс обучения предполагает установление субъект-субъектных отношений педагога и обучаемых. Под учением понимается целенаправленная, активная познавательная деятельность обучаемых (студентов), во время которой происходит овладение научными знаниями, приобретение умений и навыков, личностное развитие.

Преподавание – это упорядоченная деятельность педагога по формированию у студентов положительной учебной мотивации, восприятия и осмысления учебного материала, личностного развития [64].

Обучение – целенаправленное, упорядоченное, заранее спроектированное общение, в ходе которого осуществляется образование, воспитание и развитие обучаемого, усваиваются отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания. Как процесс оно

характеризуется совместной деятельностью преподавателя и обучаемых, имеющей своей целью развитие последних, формирование у них знаний, умений, навыков, т.е. общую ориентировочную основу деятельности.

Информация – жизнь знаний, их движение в обществе, совокупность фактических данных и зависимостей между ними. Является одним из ресурсов, используемых человеком в трудовой деятельности и в быту. Как продукт производства, информация обладает следующими особенностями: не уменьшается при потреблении, легко и быстро транспортируется на значительные расстояния, одновременно её могут использовать многие потребители, может производиться в неограниченных масштабах, так как потребность в ней не имеет пределов.

Знания – совокупность идей человека, в которых выражается теоретическое владение предметом; по мнению В.М. Вергасова, знания представляют собой ориентационную основу умений [19]; умение – овладение способами применения усвоенных знаний на практике; навыки – умения, доведенные до автоматизма, высокой степени совершенства [64]

Хотя содержание дидактических исследований постоянно развивается, структурные компоненты дидактической системы остаются неизменными и представляют собой:

1. Цели образования и обучения.
2. Содержание обучения (теории, законы, явления, понятия, фактологический материал, подлежащий усвоению).
3. Методы обучения (методы преподавания и учения).
4. Дидактические средства обучения (книги, учебные пособия, компьютерные обучающие программы и т.п.).
5. Методы контроля и оценки результатов обучения.
6. Результаты обучения (это те знания, умения, опыт познавательной и творческой деятельности, которых достигли студенты в обучении).
7. Преподавание – деятельность преподавателя.
8. Учение или учебная деятельность студентов.
9. Формы организации обучения (лекция, семинар и др.).
10. Дидактические принципы, которые задают определенную стратегию обучения.
11. Дидактические условия, характеризующие в целом процесс обучения.

2.2. Логика науки, учебного предмета и учебного процесса в профессиональной подготовке

В учебном процессе и научном поиске существуют проблемы установления границ определенного и неопределенного. Это особенно характерно для выяснения основного и вспомогательного, необходимого и случайного в содержании и методах обучения. Неизвестное и неопределенное всегда выражают объем не меньший, чем определенное, что обуславливается задачами высшего образования.

Учебный процесс – это система, не только связанная с людьми, с их деятельностью, но и с их внутренним миром. Он часто характеризуется неопределенностью состояния. В оценке этого состояния неизбежно применение моделирования и рассмотрения сочетаемых и исключаящих друг друга вариантов различных ситуаций. Эта оценка требует также средств объективной проверки.

В учебный процесс всегда включается определенная часть научного и учебного материала в ограниченных пределах. Ограничение и определенность исходят из полезности, соответствия определенным закономерностям и принципам установления причин и следствий и определения тенденций развития.

Показатели учебного процесса подразделяются на измеряемые и не измеряемые. Первые обладают достаточной определенностью (действительной или условной), вторые всегда условны и относительно. Количество студентов, предметов, недельная нагрузка – имеют абсолютную определенность. Оценка знаний имеет условную определенность: прилежание, старание, интерес могут оцениваться только по относительным признакам, по отношению к некоторым определенным действиям.

Логическое противоречие возникает там, где рассматриваются правильные и неправильные суждения по сущности развития того или иного объекта или процесса. Они характеризуют не объективную реальность, а только форму понимания процессов этой реальности, исходя из задачи исключения ложных, неправильных и неупорядоченных понятий.

Каждая область науки, любой предмет изучения требует конкретного использования своих понятий, их связи и отношений, четкого и строгого

выражения своих теоретических построений в определенной логически не противоречивой системе. Правильное и обоснованное разрешение логических противоречий позволяет выявлять наиболее характерные механизмы возникновения логических и понятийных ошибок и находить пути их исправления и предупреждения.

Логическая концепция выражает обоснованную оценку содержательности, формальной научной правильности созданных систем, путей их формирования и развития.

Историческая концепция объясняет возникновение и развитие явлений и событий. В учебном процессе – это появление и развитие определенных форм, средств, методов обучения, возникновение и развитие теоретических положений, выражающих сущность учебного процесса. Историческое в оценке явлений, фактов, событий дает обоснование появлению этих фактов и событий, позволяет констатировать и выявлять конкретные исторические условия их возникновения. Историческая концепция позволяет выявлять объективное, действительное в возникновении и развитии этих систем и в закономерной форме выражать их в теории обучения.

Учебный процесс в высшей школе – это не только сообщение и усвоение знаний, привитие навыков и умений, это сложная система организации, управления и развития познавательной деятельности студентов, это процесс многостороннего формирования специалиста высшей квалификации.

Традиционные условия дидактики высшей школы: отличное знание предмета и всех возможностей его приложения; увлеченность педагога своим предметом и умение увлечь им студентов; умелое владение экспериментом или практикой предмета изучения; научный кругозор и здравый смысл специалиста, широко образованного, интеллигентного человека, с включением сюда призвания к творческой педагогической деятельности. Дидактика высшей школы, используя положения преподаваемой науки, включает не столько теорию предмета изучения, сколько теорию процесса и способов изучения [64].

Преподавание в высшей школе требует обращения к рациональному творческому мышлению студентов, к организации их оптимальной мыслительной деятельности.

Для дидактики высшей школы необходимо единство учебной и научной деятельности. Учить студентов мыслить и действовать методами,

категориями науки, видеть свою область знаний и профессиональную деятельность глазами исследователя.

С этой точки зрения преподавание в высшей школе должно учитывать следующие закономерности: 1) методы и принципы организации мыслительной деятельности – логическая форма мышления организует систему приобретения знаний, определяет правила и процедуры научного поиска, направляет пути развития учебного процесса в единстве с развитием науки. Так формируется доказательный способ мыслительной деятельности; 2) принципы определения путей рационального научного поиска. Принцип соответствия – новое и старое в науке исходят из общих закономерных положений. Систематизация научного познания, оценка его путей. Принцип неопределенности – постоянное увеличение знаний студентов. Такая определенность синхронна с обучением и в движении оставляет следы достаточно определенных оценочных данных, характеризующих учебный процесс, но с известным отставанием от его динамики. Принцип дополнительности. Ограничение в решении познавательных задач в одной системе научного поиска позволяет находить дополнительные решения в другой системе научного поиска; 3) методы и формы выражения содержания и организации действия. Характерной для теории обучения является оценка явлений и путей развития через связь частей и целого – через специфику определенных состояний и динамику их превращения в активный процесс. Совокупность таких состояний создает активное пространство дидактических ситуаций, выражаемых через степень дискретного и непрерывного; 4) методы поиска оптимальных решений. С дидактических и психологических позиций поиск оптимальных решений учебной или научной задачи представляет собой творческий процесс обучающего действия, совершаемого на основе определенных знаний, навыков, умений и соответствующей направленной деятельности. Направленно-организованная умственная деятельность в процессе поиска оптимального решения позволяет отчетливо видеть ход решения поставленной задачи, анализировать данные в связях и отношениях, организовать свои действия, исходя из существа задачи.

Роль и функции студентов отличаются от роли и функций других учащихся степенью самостоятельности и связью с научным поиском.

Развитие науки не только изменяет содержание учебных предметов в высшей школе, но и указывает пути внедрения в учебный процесс новых

прогрессивных методов, средств обучения и научного исследования.

Для формирования научного содержания образования высшей школы в целом и отдельных её предметов выбираются направления: 1) рассмотрение науки как суммы понятий; 2) изучение науки как системы оперирования понятиями; 3) изучение науки как системы знаний о связях и отношениях предметов, явлений и их сущности; 4) рассмотрение науки как фактора совершенствования, развития практической деятельности человека; 5) рассмотрения науки как средства развития культуры и мировоззрения человека.

Информация рассматривается как отраженное разнообразие, как возникновение измененного состояния одного объекта в другом объекте в результате их взаимодействия. В ней находит выражение количественная и качественная определенность.

Сущность информации в учебном процессе высшей школы: количественная и содержательная стороны выражают степень абстрагирования изучаемого материала.

Содержательной основой самостоятельной переработки информации в знание, основой поиска знания, является отношение известного и неизвестного в сообщении. Оптимальным условием этого отношения служит оставление в процессе сообщения информации некоторой незавершенности излагаемой проблемы. Аксиоматичность и законченность сообщения в учебной информации затрудняет и даже прекращает самостоятельный поиск, необходимый для развивающегося познания [64].

Учебный процесс связывает многообразные психические состояния и свойства с целенаправленной деятельностью, выбором решений и методов действий.

Задачи учебного процесса не сводятся только к сообщению учебной и научной информации. Здесь столь же важны систематическое формирование творческого мышления студентов, направленная мобилизация их умственных способностей для эффективного решения всех задач обучения.

Учение в высшей школе можно рассматривать как особый, организованный вид психической деятельности студентов, направляемый сознательной целью подготовки всесторонне развитого, творческого специалиста высокой квалификации.

Зинченко П. И. полагает, что обучение наиболее продуктивно тогда,

когда содержание является главной целью для студентов и находится в связи со способами и средствами, которыми эта цель достигается [33].

В высшей школе необходимо, чтобы интересы студентов сочетались с высоким интеллектуальным содержанием, были тесно связаны с их мировоззрением, убеждениями, идеалами. Необходимо также, чтобы у каждого студента были свои основные интересы, направляющие его специальную и общественную деятельность. Как правило, устойчивые интересы студентов к своей будущей деятельности, предмету изучения возникают в процессе учебных и научных занятий, а это значит, что их развитие, прежде всего, зависит от того, насколько интересны сами занятия.

В учебном процессе, в научной работе систематическое обращение к направленному произвольному восприятию развивает наблюдательность.

Активное понимание связано с определенным мотивированным направлением мыслительной деятельности студентов и выражает собой процесс развития приобретенных знаний, использование их для анализа воспринятых образов и суждений. Оно является условием глубокого и прочного усвоения. Пассивное понимание свидетельствует об отсутствии интереса к познанию, отличается безразличием и отсутствием инициативы в приобретении и расширении знаний.

Метод науки определяет способы и средства достижения поставленной цели, которые, в свою очередь, служат инструментом изыскания и объектом приложения научных знаний в процессе их дальнейшего совершенствования.

Педагог-исследователь планирует появление событий, фактов, характеризующих процесс научного и педагогического поиска, ожидание появления результатов исследования и заданных показателей учебного процесса. Все это – в первом приближении моделирование научного поиска и учебного процесса, которые выступают в качестве наглядно выраженных и мысленно представленных отправных систем научно-педагогического поиска: анализа, синтеза, построения гипотез эксперимента и т.п.

Гносеологические основы обучения заключаются в следующем.

1. Познаваемость педагогических явлений.
2. Познание есть отражение реальной действительности в сознании человека, в том числе опережающее отражение.
3. Все педагогические явления находятся в развитии и изменении.

4. Результатом процесса обучения являются конкретные знания, которые могут быть выявлены в ходе их проверки (устной или письменной).

5. В процессе обучения рациональнее пользоваться методом восхождения от абстрактного к конкретному, что поможет лучше усваивать знания.

6. Гносеология помогает преподнести многие науки не только с философской точки зрения, но и определить их применение в реальном мире (на практике).

Исходные знания о мире даны человеку в чувственном познании – ощущениях, восприятиях, представлениях. Результаты мыслительной деятельности не только дают новое знание, непосредственно не содержащееся в данных чувственности, но и активно влияют на структуру и содержание чувств, познания. Поэтому те эмпирические данные, с которыми имеет дело наука, образуются в результате использования теоретических положений для описания содержания чувств, опыта и предполагают ряд теоретической идеализации. Наряду с этим чувственный опыт, выступающий в качестве исходной основы познавательного процесса, понимается не как пассивное запечатление воздействия предметов внешнего мира, а как момент активной практической, чувственно-предметной деятельности.

Теоретическое мышление руководствуется при воспроизведении объекта познания методом восхождения от абстрактного к конкретному, с которым неразрывно связаны принципы единства логического и исторического, анализа и синтеза. Формами отражения объективной действительности в познании являются категории и законы материалистической диалектики, выступающие также и как методологические принципы научно-теоретической деятельности.

Гносеологические основы обучения развивают идею о большей самостоятельности студента в процессе профессионального обучения.

Между процессом научного познания и процессом обучения существует много общего и есть особенное. Общность этих процессов заключается в следующем:

– идет восхождение от незнания к знанию, от неполных знаний к более полным и глубоким, идет развитие по «спирали», процесс приближения к истине;

– в том и другом случае имеют место противоречия, выявление и разрешение которых может выступать в качестве движущих сил развития.

Вместе с тем, процесс обучения называют специфическим процессом познания, так как по сравнению с научным познанием он имеет свои особенности:

– в процессе обучения студенты познают субъективно новое. Историческое познание – познание первооткрывателя, дидактическое – познание познанного. Успех обучения приходит тогда, когда дидактическое познание в миниатюре строится как историческое;

– в процессе обучения не повторяются, а лишь констатируются ошибочные взгляды и теории;

– в вузе изучается учебный предмет, то есть дидактически переработанные научные данные.

Определение сущности процесса обучения предполагает выявление его логики. Логика учебного предмета не совпадает с логикой той науки или сферы деятельности, которые составляют предметное содержание учебной дисциплины. Логика учебного предмета во многом определяет логику учебного процесса. Между тем логика учебного процесса не совпадает полностью с логикой учебного предмета. Логика учебного предмета предполагает постоянное движение от старого к новому. В логике учебного процесса часто, а подчас обязательно, происходит движение от нового к рассмотрению уже усвоенного материала под новым углом зрения. Логика учебного процесса определяется составом студенческой группы, уровнем их подготовки, методическим стилем преподавателя, оснащённостью техническими средствами обучения. Однако основными факторами, определяющими логику процесса обучения, являются элементы содержания образования (знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности и ценностно-эмоциональных отношений) и соответствующие способы их усвоения.

В соответствии с изложенным, И.Я. Лернер намечает следующую логику процесса обучения:

– предъявление информации для осознанного восприятия;

– воспроизведение способов деятельности и применение знаний в знакомой ситуации, по образцу;

– творческое применение знаний и умений в нестандартных, нетипичных ситуациях [47].

Вся эта деятельность сопровождается формированием ценностно-эмоциональных отношений к усваиваемым компонентам содержания образования.

Описанную логику учебного процесса можно схематически изобразить следующим образом: предъявление и воспроизведение информации – применение знаний и умений в типичных ситуациях – творческое применение знаний и умений – формирование ценностно-эмоциональных отношений. Эта общая схема в реальном процессе обучения может приобретать различные варианты:

а) применение знаний и умений в типичных ситуациях – предъявление новой информации – творческое применение знаний и умений – формирование ценностно-эмоциональных отношений;

б) творческое применение знаний и умений (создание проблемной ситуации и ее анализ) – предъявление новой информации – применение знаний и умений в типичных ситуациях (закрепление полученной информации в ходе упражнений) – формирование ценностно-эмоциональных отношений.

Поскольку учебный процесс длителен, то в ходе его представленные варианты сменяют друг друга в различных сочетаниях. Логика учебного предмета, какой она дана в программах и учебниках, не является догмой, она служит лишь обозначением общего порядка изучения учебного материала.

Подлинный ход его изучения зависит не только от логики предмета, но и от закономерностей его усвоения, от условий, в которых проходит обучение.

Целостный педагогический процесс имеет свою структуру, основными компонентами которой являются обучение и воспитание студентов, преследующие целевую установку на профессиональную подготовку будущих специалистов. Кроме того, в вузе реализуется научно-исследовательская деятельность преподавателей и студентов, которая рассматривается некоторыми учеными как компонент педагогического процесса.

Коротко говоря, задача состоит в том, чтобы привести логику науки, учебного процесса и учебного предмета к общему знаменателю. Решение этой проблемы находит своё выражение в работе преподавателя. На лекциях, при проведении практических занятий, при руководстве

производственной практикой преподаватель вуза всегда является методистом. Его методическая работа при подготовке к лекциям, проведении занятий и т.п. требует решения постоянно возникающих проблем методического характера. На этой стороне деятельности преподавателя мы остановимся ниже.

2.3. Принципы обучения в дидактике высшей школы

Как известно, противоречия при определенных условиях являются движущими силами развития, а значит, разрешение противоречий учебного процесса вуза стимулирует его движение и развитие.

Из многообразия противоречий основным является противоречие между новыми познавательными задачами, которые ставятся в процессе обучения, и имеющимися интеллектуальными возможностями студентов, не позволяющими в данный момент решить поставленные задачи.

Для высшей школы особую значимость приобретает противоречие между теоретическими знаниями, получаемыми студентами на занятиях, и невозможностью применить их в практической профессиональной деятельности по причине отсутствия необходимых для этого умений и навыков.

В процессе обучения нередко возникает противоречие между житейскими и научными знаниями.

В настоящее время приобретает актуальность группа противоречий, относящихся к мотивационной стороне учебной деятельности. Одним из них является противоречие между требуемым и имеющимся уровнем отношения студентов к учебной деятельности.

Достаточно важным с точки зрения организации преподавания является противоречие между фронтальным изложением материала и индивидуальным характером его освоения каждым студентом.

Центральным внутренним противоречием процесса обучения является противоречие между постоянно усложняющимися требованиями обучения и возможностями студентов (уровнем их знаний, развития; мотивами, способами деятельности, которыми они владеют): надо = могу / не могу = хочу / не хочу.

Это противоречие находит свое выражение и конкретизируется в противоречиях содержательной (знания, умения, навыки), мотивационной (побуждения) и операциональной (способы познания) сторонами обучения (В.И. Загвязинский). К ним относятся противоречия между:

- личным житейским опытом студента и научными знаниями;
- прежним уровнем знаний и новыми знаниями;
- знаниями и их применением;
- требуемым и достигнутым уровнем отношений студентов к учению и обучению в целом;
- более сложной познавательной задачей и наличием прежних, недостаточных для ее решения способов;
- между знаниями по отдельным предметам и цельным научным мировоззрением;
- содержанием учебного материала, преподаванием и учением;
- между фронтальным преподаванием и индивидуальным характером усвоения;
- между общей скоростью процесса обучения и темпом продвижения каждого ученика и др. [60].

В конструировании системы принципов обучения педагогика исходит из понимания противоречий процесса обучения и познания его закономерностей.

Рассмотрим основные закономерности процесса обучения студентов в вузе.

1. Учебно-воспитательный процесс, его содержание, методика и технологии организации детерминированы потребностями общества в разносторонне развитой, гибкой личности специалиста, способного быстро ориентироваться в изменяющемся мире. Эта закономерность определяет цель и задачи обучения в вузе, а через них – и содержание процесса подготовки квалифицированного специалиста.

2. Процесс обучения закономерно связан с воспитанием и развитием студентов, их профессиональной подготовкой, т.е. обучение студентов есть органическая составная часть целостного педагогического процесса вуза.

Данная закономерность требует реализации всех четырех функций (образовательной, воспитывающей, развивающей, профессиональной) в их единстве.

3. Учебно-воспитательный процесс, его продуктивность зависят от внешних и внутренних условий жизнедеятельности вуза: социально-культурных особенностей микрорайона, учебно-методической и материальной базы, гигиенических условий, морально-психологического микроклимата (духа), господствующего в вузе.

Эта закономерность ориентирует на проявление внимания, изменение, совершенствование внешних и внутренних условий работы вуза.

4. Все компоненты учебно-воспитательного процесса закономерно влияют на его результативность.

Именно поэтому необходимо правильно определять цель и задачи, содержание, отбирать методы, средства, обращаться к стимулированию познавательной деятельности студентов.

5. Преподавание и учение закономерно взаимосвязаны в целостном учебно-воспитательном процессе, его продуктивность детерминирована уровнем профессионализма преподавателей и уровнем подготовки студентов, их познавательными возможностями [62].

Руководствуясь данной закономерностью, следует проявлять заботу о профессиональном росте профессорско-преподавательского состава, а каждому преподавателю совершенствовать свое педагогическое мастерство. Одновременно необходимо расширять познавательные возможности студентов, развивать интеллектуальную, эмоциональную, волевою сферу их личности, заботиться о здоровье, повышать работоспособность.

В современной дидактике под принципами обучения понимается система важнейших требований, соблюдение которых обеспечивает эффективное и качественное развитие учебного процесса, основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями, основные требования, определяющие дидактическое поведение преподавателя и студента. Принципы обучения устанавливаются исходя из закономерностей эффективного обучения, выявляемых современной дидактикой и смежными с нею науками, а также из передового опыта обучения.

В содержании принципов обучения отражаются необходимые и важнейшие содержательные свойства: обобщение практики, критерии оценки и анализа, пути продвижения и развития системы обучения.

Дидактические принципы – это ступени, ведущие через все уровни знания теории обучения.

Это основные дидактические условия, определяющие педагогическую обоснованность всех действий по организации и проведению учебного процесса.

В принципах обучения заключен исторический педагогический опыт, общественный смысл, они выражают картину состояния процесса обучения. В то же время с позиций современной науки и требований высшей школы они могут быть декларативными, статичными, не иметь доказательной основы.

Принципы обучения – мост, соединяющий теоретические представления с педагогической практикой. Отражают зависимости между объективными закономерностями учебного процесса и целями, стоящими в обучении. Методическое выражение познанных законов и закономерностей, знания о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм педагогической практики:

- ориентированность высшего образования на развитие личности будущего специалиста;
- соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки и производства;
- оптимальное сочетание групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;
- рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов;
- соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются их профессиональной деятельностью, обеспечение их конкурентоспособности.

В основе принципов обучения лежат общие закономерности процесса обучения. Они имеют двоякую сущность: 1) объективные, возникшие в процессе развития общества; 2) сформированные, регламентированные исследователями учебного процесса в виде обобщенных, апробированных указаний, предписаний, оценивающих и направляющих развитие обучения.

Закономерности процесса обучения выражают основные, существенные, достаточно устойчивые связи и отношения между компонентами системы обучения, дидактическими явлениями и фактами.

Системный подход к учебному процессу высшей школы регламентирует пути приложения теории обучения к практике учебного процесса, теоретическое обоснование объема и содержания обучения, научной подготовки студентов, рациональной разработки выбора и применения методов, форм и средств обучения.

Как система исходных теоретических положений формируются следующие **принципы** обучения:

- ✓ научность,
- ✓ системность,
- ✓ связь теории с практикой,
- ✓ единство обобщений и обособлений,
- ✓ доступность и сознательность.

Как отражение научно-методологической основы теории и практики обучения в высшей школе формулируются следующие принципы обучения:

- ✓ познаваемости,
- ✓ объективности,
- ✓ историзма,
- ✓ единства теории и практики,
- ✓ детерминизма.

По мнению В. И. Андреева, принцип в гуманитарных науках – это руководящая идея, основное правило, основное требование к деятельности, поведению т.д. [4].

Принципами обучения (дидактическими принципами) в высшей школе принято называть положения, выражающие зависимость между целями подготовки специалистов с высшим образованием и закономерностями, направляющими практику обучения в вузе. Учеными в области дидактики они рассматриваются, по утверждению С.И. Архангельского, «как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей и условий протекания учебно-воспитательного процесса, как система общих и принципиально важных ориентиров, которые определяют содержание, методы, организацию обучения и способы анализа его результатов».

В. И. Андреев формулирует следующие принципы обучения:

- ✓ научности,

- ✓ системности,
- ✓ связи теории с практикой,
- ✓ сознательности обучения,
- ✓ единства конкретного и абстрактного,
- ✓ доступности,
- ✓ прочности знаний,
- ✓ соединения индивидуального и коллективного [4].

Таким образом, автор ориентирован на использование принципов, которые находят применение в виде правил, методов и форм организации и проведения учебной работы.

Р.С. Пионова исходит из того, что принципы обучения носят не умозрительный характер, а детерминированы закономерностями учебного процесса вуза. Они повышают эффективность процесса обучения, влияя на педагогическую квалификацию преподавателей, выбор средств, методов обучения и т.п. Она выделяет следующие принципы обучения:

- ✓ историзма;
- ✓ научности;
- ✓ систематичности и последовательности;
- ✓ связи теории с практикой при ведущей роли теории;
- ✓ наглядности и образности обучения;
- ✓ сознательности, активности и ответственности студентов;
- ✓ совместной деятельности (взаимодействия) преподавателей и студентов;
- ✓ соединения самостоятельной работы студентов с учебно-познавательной деятельностью в аудитории;
- ✓ профессиональной направленности обучения [62].

По мнению В. А. Кручинина принципы обучения – это основные руководящие положения, определяющие содержание, формы, методы обучения в соответствии с целями и закономерностями. Принципы реализуются через правила. Правило – это конкретное описание педагогической деятельности в определенных условиях для достижения поставленной цели [64].

К общедидактическим принципам относятся принцип научности, фундаментальности и прикладной направленности обучения, систематичности и последовательности, сознательности и активности, доступности, продуктивности и надежности, наглядности, учета

возрастных особенностей и социокультурного соответствия. Внедрение в педагогический процесс личностно ориентированных технологий обучения основывается на учете возрастных и индивидуальных особенностей.

Авторы выделяют принципы обучения, характерные только для высшей школы:

- ✓ развивающего и воспитывающего характера обучения;
- ✓ положительного эмоционального фона обучения;
- ✓ рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм;
- ✓ выбора индивидуальных образовательных траекторий;
- ✓ профессиональной направленности обучения;
- ✓ политехнического образования;
- ✓ сочетания педагогического управления с развитием самостоятельности обучаемых;
- ✓ единства учебной и научно-исследовательской деятельности;
- ✓ перехода от обучения к самообразованию [64].

Внедрение в высшую школу массового характера высшего образования привело к изменению контингента студентов, увеличению их возраста, иными словами, обучение перестало быть привилегией молодежи, что поставило преподавателей перед необходимостью разработки принципов обучения людей среднего и старшего возраста:

- главенство самостоятельного обучения, когда самостоятельная работа становится основным видом учебной деятельности взрослых;
- организация совместной работы, связанной с планированием, реализацией и оценением процесса обучения;
- опора на опыт обучающегося, который используется в качестве одного из источников обучения;
- индивидуализация обучения: каждый обучающийся с преподавателем или с однокурсниками создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности, учитывающую опыт, уровень подготовки, индивидуальные особенности;
- системность обучения, предполагающая соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов;
- контекстность обучения: обучение, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на

выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой стороны, строится с учетом профессиональной, социальной деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых условий;

- актуализация результатов обучения, предполагающая безотлагательное применение на практике приобретенных знаний, умений, навыков, качеств;

- эффективность обучения, означающая предоставление определенной свободы при выборе целей, содержания, форм, методов, сроков, времени, места обучения и оценивания результатов;

- развитие образовательных потребностей, когда оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения того минимума, без освоения которого невозможно достижение поставленной цели [64].

Принцип научности. В основе принципа научности обучения лежит закономерная связь между содержанием науки и учебной дисциплины: содержание современных курсов учебных дисциплин должно быть ориентировано на задачи, стоящие перед производством и требующие своего решения в настоящее время и предполагающие развитие в дальнейшем. Их новое освещение в процессе обучения призвано не только повысить мотивацию студентов к изучению дисциплины, но и способствовать обучению методам научного поиска и внедрению в учебный процесс элементов проблемности, необходимой привычки фиксировать и анализировать результаты наблюдений, вести научные и производственные дискуссии, доказывать преимущества предлагаемых решений, рационально использовать научную литературу, в том числе периодическую.

Данный принцип требует, чтобы содержание учебных дисциплин соответствовало современному состоянию науки. От реализации этого дидактического принципа зависят уровень профессиональной подготовки молодых специалистов, реальная возможность применения научных знаний на практике. Устаревшие знания либо не находят применения, либо дезориентируют студентов.

Реализации дидактического принципа научности способствуют следующие правила:

- обеспечивать ведущую роль теории в обучении;

- излагать достоверную современную научную информацию, одновременно не избегая гипотез;
- раскрывать перспективы, основные тенденции развития конкретной науки;
- пользоваться языком, научно-терминологическим аппаратом той науки, которая изучается.

Принцип систематичности и последовательности. Принцип опирается на следующие научные положения, играющие роль закономерных начал: человек только тогда обладает настоящим и действенным знанием, когда в его мозгу отражается четкая картина внешнего мира, представляющая систему взаимосвязанных понятий; универсальным средством и главным способом формирования системы научных знаний является определенным образом организованное обучение; система научных знаний создается в той последовательности, которая определяется внутренней логикой учебного материала и познавательными возможностями обучаемых; процесс обучения, состоящий из отдельных шагов, протекает тем успешнее и приносит тем большие результаты, чем меньше в нем перерывов, нарушений последовательности, неуправляемых моментов; если не приучать обучаемых к логическому мышлению, то они постоянно будут испытывать затруднения в своей мыслительной деятельности; если не соблюдать системы и последовательности в обучении, то процесс развития обучаемых замедляется.

Он органически связан с принципом научности. Дидактическая система предусматривает последовательное расположение учебного материала, опору на предыдущие знания, преемственность между ними.

Следующие дидактические правила конкретизируют принцип систематичности и последовательности:

- излагать содержание учебного предмета по определенной дидактической системе и логике, которая представлена в учебной программе;
- опираться на ранее усвоенные студентами знания;
- учитывать межпредметные связи, благодаря которым можно получить представление о характере рассмотрения того же вопроса другой близкой наукой.

Принцип связи теории с практикой при ведущей роли теории. Это один из современных принципов дидактики (в средневековых вузе и

школе, когда знания носили схоластический характер, он не функционировал). Данный дидактический принцип приобрел большую весомость в советской системе образования. Смысл его состоит в том, что изучение теории сопровождается опорой на практику. Теоретический анализ и осмысление фактов создают почву для сознательного и активного усвоения студентами учебного материала.

Практика является источником познания, критерием истины для каждой теории, сферой применения результатов познания. Практика помогает глубже понять теорию, она же – двигатель развития науки. При обучении, как известно, существует три формы связи теории с практикой: теория предшествует практическим занятиям, идет одновременно с ними, практические занятия проводятся до изучения теории. Выбор формы определяется дидактической целевой установкой преподавателя. Разумное соотношение теоретических и практических занятий помогает студентам осознать значение теории в жизни, в профессиональной деятельности, учит применять, использовать усвоенные знания, способствует разрешению возникающих вопросов и проблем. В условиях вуза особый интерес вызывают практические занятия и работы исследовательского характера: наблюдения, опыты, эксперименты, решение проблемных педагогических задач, педагогические игры.

Методический путь использования принципа связи теории с практикой при ведущей роли теории определяют следующие правила:

- излагать теоретические научные знания, корректно опираясь на возможность их применения на практике;
- раскрывать диалектическую связь науки и практики;
- учитывать имеющийся у студентов опыт, показывать реальные пути применения знаний при решении практических задач;
- учить студентов теоретически обогащаться на основе соответствующей практической деятельности.

Принцип наглядности и образности обучения. Это один из самых известных и интуитивно понятных принципов обучения, использующийся с древнейших времен. Закономерное обоснование данного принципа получено сравнительно недавно. В основе его лежат следующие строго зафиксированные научные закономерности: органы чувств человека обладают разной чувствительностью к внешним раздражителям, у подавляющего большинства людей наибольшей чувствительностью

обладают органы зрения. Органы зрения «пропускают» в мозг почти в 5 раз больше информации, чем органы слуха, и почти в 13 раз больше, чем тактильные органы; информация, поступающая в мозг из органов зрения (по оптическому каналу), не требует значительного перекодирования, она запечатлевается в памяти человека легко, быстро и прочно.

Новые возможности реализации данного принципа открылись в связи с научно-техническим прогрессом, появлением телевидения, введением в действие аудиовизуальных и мультимедийных средств обучения. Современная дидактика, исходя из единства чувственного и логического, полагает, что наглядность и образность обеспечивают связь между конкретным и абстрактным, служат опорой для развития абстрактного мышления, образной речи студентов. Наглядность обогащает круг представлений, делает обучение в вузе более конкретным и интересным, доступным, развивает наблюдательность и аналитическое мышление студентов. Преподаватели высшей школы могут использовать в работе следующие виды наглядности:

- ✓ словесно-образную;
- ✓ натуральную, или естественную;
- ✓ изобразительную;
- ✓ динамическую (опыты);
- ✓ условно-схематическую (чертежи, схемы);
- ✓ аудиовизуальную;
- ✓ мультимедиа.

При реализации принципа наглядности важно применять апперцепцию, т.е. опираться на те впечатления, которые уже присутствовали в жизненном опыте студентов. Тогда отпадет необходимость приносить на занятия те предметы или их изображения, которые студентам знакомы. Увлечение наглядностью, неверное ее использование может затруднить формирование понятий, особенно на младших курсах, так как будет отвлекать внимание от существенных признаков предметов. А чрезмерная образность, метафоричность речи преподавателя нередко увлекает студентов и отвлекает от смыслового содержания научной информации.

Дидактически правильному использованию принципа наглядности помогают следующие правила:

- использовать в меру наглядность и образность обучения;

- добиваться образности изложения научного материала словесным путем;
- опираться, когда это целесообразно, на апперцепцию;
- обращаться к средствам наглядности по мере необходимости, т.е. не сразу предоставлять студентам все наглядные пособия;
- привлекать студентов к изготовлению наглядных пособий (схем, чертежей, дидактических альбомов, презентаций, видеороликов, фильмов, мультфильмов и т.д.).

Принцип сознательности, активности и ответственности студентов.

В основе данного принципа лежат установленные наукой закономерные положения: подлинную сущность человеческого образования составляют глубоко и самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путем интенсивного напряжения собственной умственной деятельности; сознательное усвоение знаний студентами зависит от ряда условий и факторов: мотивов обучения, уровня и характера познавательной активности обучаемых, организации учебно-воспитательного процесса и управления познавательной деятельностью обучаемых, применяемых преподавателем методов и средств обучения и др.; собственная познавательная активность студента является важным фактором обучаемости и оказывает решающее влияние на темп, глубину и прочность овладения учебным материалом.

Сознательное отношение к вузовскому обучению, персонификация знаний и умений способствуют тому, что студенты получают возможность свободно и гибко оперировать ими, переносить в разные условия, применять в профессиональной деятельности.

Применяя данный принцип, преподаватели могут опираться на следующие дидактические правила:

- формировать у студентов понимание значимости вузовского образования, ценностное отношение к нему;
- использовать разнообразные методические средства активизации познавательной деятельности студентов;
- обеспечить ясное понимание целей и задач предстоящей работы, её перспективы;

- ставить обучаемых в ситуации, требующие от них обнаружения и объяснения расхождений между наблюдаемыми фактами и имеющимся знанием и др.

Принцип сознательности, активности и ответственности студентов.

В основе данного принципа лежат установленные наукой закономерные положения: подлинную сущность человеческого образования составляют глубоко и самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путем интенсивного напряжения собственной умственной деятельности; сознательное усвоение знаний студентами зависит от ряда условий и факторов: мотивов обучения, уровня и характера познавательной активности обучаемых, организации учебно-воспитательного процесса и управления познавательной деятельностью обучаемых, применяемых преподавателем методов и средств обучения и др.; собственная познавательная активность студента является важным фактором обучаемости и оказывает решающее влияние на темп, глубину и прочность овладения учебным материалом.

Сознательное отношение к вузовскому обучению, персонификация знаний и умений способствуют тому, что студенты получают возможность свободно и гибко оперировать ими, переносить в разные условия, применять в профессиональной деятельности.

Применяя данный принцип, преподаватели могут опираться на следующие дидактические правила:

- формировать у студентов понимание значимости вузовского образования, ценностное отношение к нему;
- использовать разнообразные методические средства активизации познавательной деятельности студентов;
- обеспечить ясное понимание целей и задач предстоящей работы, её перспективы;
- ставить обучаемых в ситуации, требующие от них обнаружения и объяснения расхождений между наблюдаемыми фактами и имеющимся знанием и др.

Принцип совместной деятельности (взаимодействия) преподавателей и студентов. Определяется характером современного понимания организации учебно-воспитательного процесса в вузе, роли и места в нем его субъектов.

Каждый преподаватель заинтересован в высокой продуктивности образовательного процесса, так как он обеспечивает необходимое качество профессиональной подготовки будущих специалистов. Добиваться этого можно различными путями, одним из которых является ориентация на принцип совместной деятельности преподавателей и студентов, взаимопонимания и взаимодействия между ними.

Взаимодействие между субъектами учебно-воспитательного процесса устанавливается в результате проявления желания и стремления к нему двумя сторонами. Для этого необходимо, чтобы преподаватели:

- обладали демократическим стилем деятельности;
- с уважением, принципиально и требовательно относились к студентам;
- развивали их активность, инициативу и самостоятельность;
- проявляли эмпатию, понимали внутренний мир студентов;
- оказывали студентам необходимую педагогическую поддержку; чтобы студенты:
- активно и заинтересованно относились к учебно-воспитательному процессу;
- участвовали в дискуссиях, в разрешении проблемных ситуаций, выполняли задания, ставили опыты;
- работали в предметных кружках, занимались учебными и научными исследованиями;
- профессионально решали задачи во время педагогической практики.

Более высоким уровнем взаимодействия является педагогическое сотрудничество. Оно может установиться между преподавателями и студентами на старших курсах, когда субъекты учебно-воспитательного процесса действуют «на равных» или почти «на равных», при выполнении студентами учебно-исследовательских или научно-исследовательских работ.

Ориентация на данный принцип меняет взгляд на студентов. Они становятся не только объектами, но и полноценными субъектами учебно-воспитательного процесса.

Раскрытию содержания принципа совместной деятельности преподавателя и студентов содействуют следующие дидактические **правила:**

- поставить перед собой цель: учитывая возрастные особенности и образовательный уровень, опираясь на эмпатию, установить и развивать взаимодействие со студентами;
- стремиться использовать разнообразные методы и технологии в учебно-воспитательном процессе;
- широко привлекать студентов к различным видам научно-исследовательской работы с младших курсов;
- разными путями и методическими средствами развивать познавательную активность, инициативу, самостоятельность и ответственность студентов.

Принцип профессиональной направленности обучения. Для деятельности высшей школы он имеет приоритетное значение. Суть его состоит в том, чтобы изучаемые в вузе учебные дисциплины были максимально приближены к будущей профессии; чтобы в процессе реализации воспитывающей функции обучения преподаватели обращали внимание на формирование и индивидуально, и профессионально значимых качеств, а реализация развивающей функции была направлена не только на общее развитие личности, но и на развитие профессиональных способностей.

Реализации принципа профессиональной направленности обучения помогает следование определенным дидактическим правилам:

- стремиться разнообразными методами и приемами придать обучению студентов профессиональную направленность;
- установить межпредметные связи для лучшей ориентации при реализации рассматриваемого дидактического принципа;
- не перегружать процесс обучения профессионально значимыми элементами.

Принцип гуманизации – это идея приоритета человеческих ценностей над технократическими, производственными, экономическими, административными и др. Гуманизация – основное звено проводимой ныне реформы высшей школы: перехода от экстенсивно-информационной модели учебного процесса к проблемно-аналитической системе обучения, преодоления разрыва между гуманитарными и негуманитарными дисциплинами и узкой специализации.

Гуманизация есть совокупность философских, социологических, гносеологических, психологических и педагогических взглядов,

определяющих цели и задачи высших учебных заведений в подготовке и совершенствовании будущего специалиста как субъекта и объекта общественных отношений, как целостного человека. Многообразие его профессиональных, интеллектуальных и социально-психологических качеств позволяют ему успешно решать задачи научно-технического и социального прогресса. Тем самым гуманизация выступает как теоретическая основа высшего образования. Принцип гуманизации образования реализуется через соблюдение следующих *правил* педагогической деятельности:

- педагогический процесс и воспитательные отношения в нем строить на полном признании гражданских прав воспитанника;
- постоянно осуществлять гуманистическое просвещение студентов и достаточное их гуманитарное образование;
- обеспечивать привлекательность и эстетичность педагогического процесса и комфортность воспитательных отношений его участников.

Принцип гуманизации образования обеспечивает определенную социальную защиту обучающихся в учебном заведении. Гуманизация высшего образования – проблема не региональная, а интернациональная, решаемая во многих цивилизованных странах и разрабатываемая в международных организациях. В Уставе ЮНЕСКО образование рассматривается как цель поддержания справедливости, свободы и мира. Международная конференция по образованию (1995 г.) провозгласила своей главной целью формирование человека, ибо «человек – не экономический фактор, не простое орудие, средство достижения цели», – в нем самом заложена самостоятельная цель развития».

Принцип гуманитаризации. Гуманитаризация есть претворение в жизнь принципов гуманизации, учебно-практическая деятельность вузов по созданию материально-вещественных, организационно-экономических и духовно-психологических условий для разностороннего развития личности студента, воспитания на основе общечеловеческих и национальных ценностей народа.

Гуманитаризация обеспечивает взаимодействие и взаимопроникновение естественно-научного, технического и гуманитарного образования как целостной совокупности знаний о человеке, природе и обществе.

Взаимодействие гуманизации и гуманитаризации отражает единство теории и практики. Реализуя принципы гуманизации, гуманитаризация совершенствуется и обогащает ее, выдвигая перед ней новые задачи, нерешенные вопросы, требующие дальнейшей разработки. Таким образом, гуманизация и гуманитаризация высшего образования образуют единую, целостную систему подготовки специалиста, преодолевающую отчуждение образования от личности.

Принцип региональности предполагает ориентацию на учет особенностей культурного наследия и культурного многообразия региона в учебно-воспитательном процессе, знакомство со сферами жизнедеятельности региона (общественная, культурно-досуговая, семейно-бытовая и др.). Этот принцип требует соотнесенности содержания и средств подготовки специалистов с реалиями социальных отношений в обществе, особенностями его культурной направленности, экономики, внешней и внутренней политики.

Принцип контекстного обучения. Он предполагает учет внешнего и внутреннего контекста личности в процессе профессиональной подготовки. При этом под внутренним контекстом понимаются индивидуально-психологические особенности, знания и опыт личности, а под внешним – социокультурные, пространственно-временные, предметные и другие характеристики ситуации, в которых человек действует [18]. Современные исследования показывают, что роль контекста является центральной в выборе человеком стратегии решения проблемы. Из этого следует, что решение практических проблем не может быть отделено от условий, в которых они проявляются. В то же время, процесс обучения в вузе строится без обращения к ситуации сегодняшнего дня в ее культурном и субкультурном, социальном, политическом, морально-этическом и других контекстах.

Изменившийся внешний (социальный) контекст определяет особенности мышления и восприятия студентов. Речь идет о влиянии информационного общества на усвоение содержания образования. В литературе фиксируется тенденция развития клипового, фрагментарного мышления современной молодежи. Все ярче проступает противоречие между когнитивным стилем обучающихся и стилем изложения информации в учебнике или преподавателем. Образно-эмоциональный, клиповый стиль мышления молодых людей, формируемый и

поддерживаемый за счет постоянного общения с массмедиа, идет вразрез с преимущественно вербальным, декларативным стилем изложения учебной информации. В триаде радио-эмоцио-интуицию в процессе обучения приоритет принадлежит радио. В противостоянии масс-медиа и традиционного обучения выигрывают первые, поскольку информация, получаемая молодежью из Интернета, телевидения, СМИ, отличается большей мотивированностью за счет ее самостоятельного выбора личностью, эмоциональным фоном, образностью. Таким образом, на внешний социальный контекст, выражающийся прежде всего в ускорении темпа жизни, технологиях подачи информации и приводящий человека к необходимости использования упрощенных, шаблонных, оперативных схем мышления, накладывается внутренний контекст, связанный с особенностями современной личности [60].

В последнее время высказываются идеи о выделении группы принципов обучения в высшей школе, которые бы синтезировали все существующие принципы:

- ориентированность высшего образования на развитие личности будущего специалиста;
- соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);
- оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;
- рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов;
- соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечение их конкурентоспособности.

Сказанное позволяет заключить, что в конструировании системы принципов обучения в высшей школе исследователи ориентируются на три тенденции:

1) общие принципы дидактики, устоявшиеся в науке; их содержание не вызывает сомнений и дискуссий (принцип научности, последовательности, систематичности и др.);

2) принципы, возникшие в относительно недавнее время и явившиеся следствием появления новых моментов в учебном процессе вуза (принцип

контекстного обучения, принцип проблемной интеграции и инновационной направленности профессиональной подготовки, принцип опережающего характера профессионального образования, принцип открытости образования, принцип сетевого взаимодействия, принцип андрогогики (обучение взрослых) и др.);

3) создание обобщенной системы принципов обучения, ориентированной на социальный и государственный заказ, региональные потребности.

Такой процесс, как справедливо заметил Ю. К. Бабанский, «вполне естествен, так как дидактические принципы не являются раз и навсегда установленными догмами, они синтезируют в себе достижения современной дидактики и обновляются под их влиянием» [7, С. 72–73].

2.4. Содержание образования в высшей школе

В определении содержания высшего образования дидактика исходит из единства задач обучения и воспитания, установления путей подготовки всесторонне развитых, диалектически мыслящих специалистов. Они должны иметь не только научный кругозор, но и уметь творчески, рационально применять знания на практике, непрерывно совершенствуя их.

Под содержанием образования современная дидактика понимает специально отобранную и признанную государством и обществом систему элементов объективного опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной сфере – конечный результат, к которому стремится учебное заведение, уровень и достижения, выражаемые в категориях знаний, умений, навыков, личностных качеств.

Методологическими основами целеопределения содержания образования выступают социальные и государственные заказы, образовательные стандарты, результаты маркетинговых исследований потребностей в специалистах с высшим образованием. Ю. К. Бабанский считает, что содержание образования – это система научных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие умственных и физических способностей обучающихся, формирование их мировоззрения, морали и поведения, подготовку к общественной жизни и труду [7].

Таким образом, содержание образования – это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность [45].

В такой модели цели, содержание и результаты подготовки выпускника формулируются в комплексном и интегрированном виде с учетом изменений в профессиональной деятельности и не ограничиваются узкопрофессиональной сферой их применения. Такая модель включает не только профессиональную квалификацию выпускника, определяющуюся системой знаний, умений и навыков, но и базовые личностные качества и системно сформированные универсальные умения и способности, которые в современной международной практике определяются как ключевые компетенции [60].

В педагогической науке компетенция рассматривается как единство знаний и опыта, способность и готовность выпускника действовать в складывающейся ситуации и решать профессиональные, социальные и личностные проблемы.

Многие исследователи проводят различия между категориями «компетенция» и «компетентность». Компетентность трактуется как актуальное личностное качество, как «компетенция в действии».

В самом общем виде под компетенцией следует понимать знания и опыт, необходимые для решения теоретических и практических задач, а под компетентностью – выраженную способность применять знания и опыт для решения профессиональных, социальных и личностных проблем.

Анализ литературы показывает, что пока в образовательной практике не существует единого подхода к классификации компетенций выпускника школы и вуза, в том числе и ключевых компетенций. На основе анализа ряда работ отечественных (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, В. Д. Шадриков и др.) и зарубежных исследователей можно заключить, что чаще всего в качестве ключевых компетенций используются следующие компетенции:

– социальные компетенции, обеспечивающие ценностно-смысловую направленность личности, сформированность гражданской, валеологической и психолого-педагогической грамотности и культуры, способность к социальному взаимодействию, а также психосоциальную адаптацию;

– профессиональные компетенции, связанные с овладением проективно-рефлексивными умениями, способностью и готовностью решать профессиональные задачи высокой степени неопределенности, осваивать и разрабатывать инновации в сфере профессии;

– коммуникативные компетенции, включающие культуру речевого поведения, языковую грамотность и способность к продуктивному общению и сотрудничеству;

– информационные компетенции, связанные с поиском, хранением, обработкой, представлением информации; владением компьютерной грамотностью и информационными технологиями;

– образовательные (или академические) компетенции, обеспечивающие способность и готовность к самостоятельной познавательной работе, постоянному самообразованию и самосовершенствованию, профессиональному росту, научно-исследовательской деятельности [60].

На основе анализа социального опыта И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин выделяют 4 типа элементов содержания образования.

1. Система знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании обучающихся естественно-научной картины мира, вооружает правильным методологическим подходом к познавательной и практической деятельности.

Это основные понятия и термины, факты повседневной действительности;

основные законы науки, раскрывающие связи и отношения между разными объектами и явлениями действительности; теории, содержащие систему научных знаний об определенной совокупности объектов, о связях между законами и о методах объяснения и предсказания явлений данной предметной области; знания о способах деятельности, методах познания и истории получения знания, истории науки; оценочные знания, знания о нормах отношений к различным явлениям жизни, установленных в данном обществе.

2. Система умений и навыков, т. е. приобретенный опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности как интеллектуального, так и практического характера, а также умений и навыков, специфических для того или иного учебного предмета, общих для

всех, формирующихся на базе полученных знаний и помогающих человеку сохранять и воспроизводить добытое человечеством.

3. Опыт творческой деятельности, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности. Последнее предполагает:

- ✓ самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- ✓ видение новой проблемы в знакомой ситуации;
- ✓ видение новой функции объекта;
- ✓ самостоятельное комбинирование известных способов деятельности и новых;
- ✓ видение структуры объекта;
- ✓ альтернативное мышление, т.е. видение возможных решений данной проблемы;
- ✓ нахождение принципиально нового способа решения, отличного от известных или не являющегося комбинацией известных способов решения.

4. Опыт и нормы эмоционально-волевого отношения к миру, друг к другу, являющиеся вместе со знаниями и умениями условиями формирования убеждений и идеалов, системы ценностей, духовной сферы личности.

В современных условиях цель, заложенная в содержании образования, рассматривается не как общественный идеал, а как 1) модель специалиста либо 2) система профессионально значимых качеств, отраженных в профессиограмме. Оба эти подхода требуют определенной конкретики. На её достижение направлена технологизация учебного процесса в высшей школе. Последнее предполагает диагностичность цели содержания образования. Она достигается при соблюдении следующих условий: определения и их признаки настолько точно описаны, что понятие всегда адекватно соотносится с его объективным проявлением; проявления и факторы, обозначаемые понятием, обладают категорией меры, то есть их величина поддается прямому или косвенному измерению; результаты измерений могут быть соотнесены с определенной шкалой оценки.

Описание целей обучения должны быть жизненно необходимыми, реально достижимыми, точными, проверяемыми, систематизированными и полными без избыточности, то есть диагностичны по всем основным свойствам личности.

Условия определения содержания образования: 1) установление

некоторого объема достаточно стабильных фундаментальных и инструментальных знаний, необходимых для понимания и усвоения развивающихся областей науки, а также для приобретения соответствующих навыков и умений; 2) выявление основных направлений идей и тенденций развития соответствующих областей науки и техники; 3) предъявление определенных требований к уровню общего и научного развития студентов, к их мировоззрению и кругозору.

Содержание образования в высшей школе объединяет научное и учебное начало. Научное начало в содержании обучения – основа формирования специалиста, отражает процесс развития науки и её приложимость. Учебное начало обуславливает все то, что формирует систему знаний, пути и методы их усвоения [60].

Преподавание в высшей школе должно быть основано на раскрытии сущности науки, её итогов, результатов, выводов в виде законов, взаимосвязей, закономерностей, гносеологической связи между объективным миром и трудовой практикой.

Учебный процесс – это постоянное и терпеливое приспособление определенных принципов к данному уровню развития науки и техники и к задачам современного обучения: определение содержания учебных дисциплин и других видов обучения происходит на основе объективных закономерностей науки с опорой на соответствующие факты; связь учебного процесса высшей школы не только с содержанием науки, её методами и техникой, но и с производством, культурой человечества и его социальными отношениями.

Еще одно требование к содержанию образования – это соединение текущей и перспективной задачи.

Приоритет здесь отдается повышению роли теоретической общенаучной подготовки, а эмпирика отходит на второй план. Все больше открытий делается на стыке наук. Поэтому необходимо акцентировать внимание на изучении общих фундаментальных дисциплин. Сегодня большая роль отводится гуманитарным наукам. Интеграция в науке выражает создание новой, более современной картины мира.

Содержание общего профессионального образования базируется на концепции системно-деятельностного подхода. Система высвечивает деятельность объекта, структура – дискретность, собранность их частей, которые находятся во взаимосвязях и взаимоотношениях, благодаря чему они образуют целостность.

Деятельностный подход заключается в выявлении специфических особенностей процесса приобретения индивидом культуры, накопленной человечеством, передачи ему общеисторического опыта, выработанного социальной практикой: знаний, навыков, способностей, видов и способов деятельности, а также в психологическом развитии индивидов.

Одним из критериев отбора образовательного материала является полнота и системность видов деятельности, нужных для развития интеллектуальных способностей личности и привития квалификационных умений, необходимых для выполнения главных видов деятельности на различном уровне её сложности. Учить нужно не предмету, а специальности.

Содержание образования высшей школы должно обеспечивать здравый смысл; способность предвидеть последствия поступков, отличать существенное от случайного или неважного; выбирать наиболее эффективное решение. Реализация этих подходов требует разработки новой образовательной парадигмы, направленной на развитие духовности и творческой сущности человека.

Образование должно быть пронизано общечеловеческими ценностями.

Деятельность, умение, задача – основные категории деятельностного подхода. Главным результатом учебной деятельности является формирование у студента теоретического сознания и мышления. От сформированности теоретического мышления, приходящего на смену мышлению эмпирическому, зависит характер всех приобретаемых в ходе дальнейшего обучения знаний. На основе знаний и понятий, полученных в ходе эмпирического обобщения, могут строиться лишь формальные действия без понимания содержательной стороны деятельности. Формирование теоретического мышления требует специальных педагогических приемов и способов построения учебной деятельности.

Различают содержание общего и профессионального образования. Содержание общего образования способствует формированию общей культуры личности, её мировоззрения, гражданской позиции, отношения к миру, труду, общественной жизни. Общее образование служит базой для профессионального образования. Содержание профессионального образования представляет совокупность знаний, практических умений и навыков, дающих возможность заниматься определенной

профессиональной деятельностью в различных отраслях производства, науки, техники, культуры [64].

Требования к отбору содержания профессионального образования предложены Е. П. Белозерцевым:

1. Содержание образования – один из факторов экономического и социального прогресса, оно должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развитие общества; укрепление и совершенствование правового государства.

2. Содержание образования призвано обеспечивать: соответствующий мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающихся картины мира, адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения), интеграции личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

3. Профессиональное образование любого уровня направлено на получение молодыми людьми профессии и соответствующей квалификации.

Для успешного усвоения содержания образования требуется большая самостоятельная работа учащихся и поиск интенсивных методов обучения со стороны педагога.

В последнее время в педагогике высшей школы завоевала популярность концепция личностно ориентированного подхода к содержанию образования. В соответствии с ней под содержанием образования понимается педагогически адаптированная система знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которых призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к сохранению и развитию материальной и духовной культуры общества. В дидактике выделяют три уровня формирования содержания образования: уровень общего теоретического представления, уровень учебного предмета, уровень учебного материала [60].

Кроме того, в стандарте определены циклы дисциплин: гуманитарный, социальный и экономический цикл, математический и естественнонаучный

цикл, профессиональный цикл. А также перечислены разделы: физическая культура, разные виды практик, итоговая государственная аттестация.

Каждый цикл изучаемых дисциплин имеет две части – базовую (обязательную) и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом. Вариативная (профильная) часть дает возможность расширить и углубить знания, умения и навыки, которые определены в базовой (основной) части конкретным перечнем дисциплин (модулей), что позволит студенту успешно заниматься профессиональной деятельностью или продолжить профессиональное обучение в магистратуре.

Принципы отбора содержания образования разработаны В. В. Краевским. Эти принципы вполне применимы к отбору содержания профессионального образования.

1. Соответствие содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры. Этот принцип требует, чтобы при отборе содержания образования были включены как традиционно устоявшиеся знания, без которых невозможно обучение, так и знания, отражающие современный уровень развития науки, культуры.

2. Принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения.

При проектировании содержания образования нужно учитывать не только содержание, но и технологии его передачи и усвоения.

3. Принцип структурного единства содержания образования. Он предполагает единство таких составляющих, как теоретическое представление, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность и деятельность учащихся. Поскольку знания необходимо сообщать, умения и навыки формировать, а личность развивать, то большое значение придается организации педагогической деятельности, а также сознательному присвоению, формированию, развитию, которые осуществляются в процессе учебной деятельности. Этот принцип приобретает особую актуальность при переходе от знаниево-ориентированного образования к личностно-ориентированному.

4. Принцип гуманитаризации содержания образования. Гуманитарная культура должна проникнуть во все учебные предметы. Этот принцип также предполагает, что в содержании естественнонаучных и гуманитарных дисциплин нужно сделать поворот в сторону человека, развития его личности.

5. Принцип фундаментализации образования нацеливает на интеграцию различных изучаемых дисциплин, установление межпредметных связей. Причем обучение должно предстать не только как сообщение знаний, формирование умений и навыков, но и как вооружение методами самостоятельного приобретения их, на личностное развитие. Этот принцип выводит и на педагогические технологии.

Итак, принципы позволяют с научной точки зрения осуществлять отбор содержания образования в соответствии с требованиями социального заказа общества, потребностями тех людей, которые обучаются, и уровнем развития науки, культуры [60].

Содержание образования в высшей школе в настоящее время претерпевает целый ряд изменений, связанных с такими образовательными тенденциями, как:

- фундаментализация, нацеливающая на предоставление научных, основательных и универсальных знаний из основополагающих и специальных научных областей; формирование общей культуры и развитие абстрактного мышления студентов на основе привлечения целостных, глобальных, объективных данных из научных исследований;

- теоретизация, которая связана с определением структуры образовательного содержания высшей школы, теоретико-методологическим статусом компонентов преподаваемых знаний и отдельных учебных дисциплин;

- гуманитаризация, направленная на приоритетное развитие общекультурных компонентов содержания образования и формирование личностной зрелости студентов;

- аксиологизация, нацеливающая на формирование у студентов ценностной ориентации на приобретаемую профессию, осознанного отношения к специфике будущей профессиональной деятельности, поскольку каждая специальность характеризуется общими и частными ценностными установками;

- профессионализация, проецирующая современный уровень развития научно-технического прогресса на подготовку высококвалифицированного профессионала соответствующего профиля;

- целостность и интеграция, ориентирующие на восприятие системноструктурированного знания на основе интеграции материалов

различных научных сфер, наличие междисциплинарных связей и зависимостей;

– вариативность, заключающаяся в гибком сочетании существующих учебных программ вузов, как обязательных, базовых, так и элективных, специализированных курсов. Так называемые дополнительные курсы (по выбору студентов) позволяют получить углубленные профессионально ориентированные знания по профилю учебного заведения (факультета), на основе многообразия алгоритмов обучения в соответствии с индивидуальными возможностями учащихся и их интересами, свободного выбора объема, темпов и форм учебной деятельности;

– многоуровневость и непрерывность, т. е. организация подготовки будущих специалистов на различных ступенях базового (бакалавриат), полного (магистратура) высшего образования, продолжения научно-исследовательской деятельности в рамках аспирантуры, соискательства и докторантуры;

– стандартизация, регламентирующая объем, уровень и характеристику осваиваемого содержания различных учебных предметов в соответствии с государственной нормативной документацией, выполняя функцию защиты от некачественных образовательных услуг. В связи с этим возникает возможность сделать основное содержание обучения единым для студентов однопрофильных вузов посредством создания единых учебных планов и программ с учетом возможности вариативных изменений в соответствии с инновационными технологиями.

Исходя из указанных изменений, при отборе содержания учебного материала и его организации целесообразно учитывать следующие принципы развития высшего профессионального образования:

– личностной ориентации образования (принцип предполагает выявление возможностей содержания для самовоспитания и самообразования);

– гуманитаризации (принцип определяет тенденции интеграции знаний в сфере человекознания и обоснования ценностных основ теоретических построений, диалогичность учебного материала, ориентацию студентов на сопоставление различных точек зрения, позиций, концепций);

– фундаментализации (принцип определяет концентрацию учебного материала вокруг «ядра» научной дисциплины как основы решения

профессиональных задач и «задачное построение» содержания, предполагающего активизацию исследовательской деятельности);

– практико-ориентированности (технологичности) (принцип направлен на реализацию методологической взаимосвязи науки и практики) [60].

В заключение заметим, что проблема содержания образования принадлежит к числу «вечных» педагогических вопросов. Каждый раз в соответствии с изменившимися общественными условиями она решается по-новому и с этой точки зрения она остается актуальной в сколь-нибудь обозримом будущем.

Вопросы и задания

1. Что такое дидактика? Каков ее предмет?
2. Назовите функции дидактики и важнейшие вопросы теории обучения.
3. Какова структура процесса обучения? Что такое учение и преподавание?
4. Что такое принципы обучения?
5. Назовите принципы обучения.
6. Что такое компетентность?
7. Какие теории являются определяющими при отборе содержания образования?
8. Охарактеризуйте принципы отбора содержания высшего профессионального образования.

Задание 1

Составьте план беседы на тему: «О трудностях внедрения в вузе личностно-ориентированного подхода к определению содержания образования».

Задание 2

Познакомьтесь с учебным планом по направлению подготовки бакалавра.

Задание 3

Проанализируйте учебную программу по любой дисциплине, обратите внимание на следующие вопросы: какие разделы включены в программу; содержание каждого раздела.

Задание 4

Проанализируйте методические рекомендации по любым дисциплинам и подготовьтесь к обсуждению требований, которые необходимо соблюдать при разработке методических рекомендаций для студентов по различным дисциплинам.



Глава 3

УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

3.1 Логика и структура современного учебного процесса в высшей школе, критерии его эффективности.

3.2 Сочетание аудиторных, внеаудиторных занятий и практики в подготовке современного специалиста.

3.3 Вузовская лекция, её организация и требование к ней.

3.4 Семинарские занятия, их значение в активизации познавательной деятельности студентов.

3.5 Лабораторные занятия

3.6 Самостоятельная работа студентов.

3.1. Логика и структура современного учебного процесса в высшей школе, критерии его эффективности

Научное содержание преподавания, поиск, постановка и решение новых задач, выбор оптимальных направлений развития науки и техники, широкое использование методов науки – основа преподавания в высшей школе и преподавания конкретного предмета.

Преподавание в вузе – система организации и управления познавательной деятельностью студентов при изучении ими соответствующих предметов. В изучении преобладает самостоятельное приобретение знаний, включая самостоятельное обращение к источникам научной информации. Поэтому в методах учебной работы вуза главное не сообщение студентам содержания предмета, а развитие у них способностей и навыков самостоятельного приобретения знаний и умений, использования этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач.

Такие задачи учебного процесса современного вуза ставят проблему организации исследовательской работы студентов. В современных

условиях студенты принимают участие в исследованиях двух типов: учебных и научных. Между ними есть сходства и различия. Общее заключается в том, что по своему характеру оба типа исследований являются научными. Но они играют разную роль в жизнедеятельности вуза, различаются способами организации, отношением студентов, массовостью. Значимость учебных и научных работ определяется глубиной проведенного исследования, весомостью теоретических материалов и практических выводов. Биографии великих ученых (Л. Д. Ландау, М. Б. Пиотровский и др.) свидетельствуют о том, что ведущие идеи, определившие научный поиск на всю дальнейшую жизнь, а часто и главные научные открытия сделаны в студенческие годы.

Учебно-исследовательская работа студентов предусмотрена учебным планом вуза, осуществляется преимущественно на старших курсах, носит обязательный характер, оценивается по принятой вузом системе оценки знаний. В вузах приняты следующие формы УИРС: курсовые работы (пишутся на II – IV курсах по ведущим учебным дисциплинам), дипломные (на выпускных курсах по профилирующему предмету или по 2-3 предметам профессиональной подготовки). Если курсовые работы являются обязательной формой УИРС, то дипломные работы в ряде вузов с учетом требований специальности могут не выполняться, а заменяться государственным экзаменом [62].

По отношению к преподаванию все деятельности более высокого уровня – рефлексивно-надстроечные, обслуживают её. Обобщение опыта обучения состоит в сопоставлении процедур обучения и выделении наиболее эффективных приемов и способов обучения. В этом состоит цель деятельности методиста, конструирующего приемы и методы обучения. Её основные компоненты: 1) деятельность, направленная на построение учебных средств и предметов; 2) синтез учебных предметов в единое целое. Для этого необходимо иметь более ясное представление о целях обучения. Ранее они формулировались политиками, сегодня педагогами, что требует более высокого уровня методологического мышления.

Первый принцип педагогической рефлексии состоит в выделении элементарных деятельностей и их трансляции.

Второй – проектирование и трансляция знаковых средств, позволяющих построить сложную деятельность из основных элементов. Педагогический акт – коммуникативный и диагностический акт.

Отличительные черты управления учебным процессом: сознательное и планомерное воздействие; наличие причинно-следственных связей между управляемой подсистемой и управляющей; при этом управляемая подсистема обладает динамичностью или способностью переходить из одного качественного состояния в другое. Это становится возможным благодаря усвоению учебной информации [64].

Информация – это не просто сообщение приемной стороной системы некоторых неизвестных сведений, это также динамический акт выражения оценки состояния явлений, процессов, предметов, акт причинного воздействия на изменения состояния системы и её компонентов, это мера организации системы и условие её функционирования.

Система управления обладает надежностью, т.е. способностью выполнять заданные функции при определенных условиях протекания процесса и устойчивостью – способностью системы сохранять движение по намеченной траектории, поддерживать намеченный режим функционирования, несмотря на различные внешние и внутренние воздействия.

Требования эффективного управления процессом обучения: 1) формулирование целей обучения;

2) установление исходного уровня управляемого процесса;

3) разработка программы действий, предусматривающей основные переходные состояния процесса обучения;

4) получение по определенным параметрам информации о состоянии процесса обучения (обратная связь);

5) переработка информации, полученной по каналу обратной связи, выработка и внесение в учебный процесс корректирующих воздействий [70].

Современная европейская культура синкретическая – диалогическая. Она базируется на обмене смыслами, что усиливает значение личности. Педагог не образец, а индивидуальность, личность, которая хочет, чтобы её поняли и использует все возможные средства для этого. Такая личность сама хочет понимать других, тоже как личностей, имеющих право на слово, на мышление.

Это последнее является средством педагогической работы, управления фактом самосознания.

Функции вузовского преподавателя: обучающая, воспитывающая, организаторская и исследовательская. Организаторские способности в

отличии от гностических и конструктивных снижаются с возрастом. Проектировочные способности развиваются с возрастом и по мере увеличения педагогического стажа.

Учебный процесс в вузе – сложное явление. К нему предъявляется большое количество требований и очень большое количество характеристик. Поэтому конкретное дидактическое выражение учебного процесса таким, каким он входит в жизнь современного вуза, невозможно представить как единообразное методическое воплощение.

Тип обучения – педагогическая категория, указывающая на имеющиеся общие характеристики, которые позволяют выделить его в самостоятельный подход к учебно-воспитательному процессу.

Говоря о типах обучения, не следует думать, что они полностью автономны, отдельные элементы одного типа обучения могут воспроизводиться в другом. В учебно-воспитательном процессе современного вуза наиболее распространены следующие типы обучения: традиционный, проблемный, программированный, алгоритмический, дифференциальный, модульный, контекстный.

Кроме названных типов обучения, отдельные ученые выделяют еще развивающее, инновационное и игровое обучение [62].

Согласно Н. Ф. Талызиной, первым шагом перехода от модели специалиста к модели его подготовки служит выделение и полное описание типовых задач, которые он должен будет решать в своей будущей профессиональной деятельности. Типовые задачи выстраиваются в иерархию, которая одновременно является иерархией целей высшего образования.

1. Верхнюю ступень в этой иерархии занимают задачи, которые должны уметь решать все специалисты, независимо от конкретной профессии или страны проживания. Они определяются характером данной исторической эпохи и могут быть условно названы задачами века. В наше время к числу таких задач можно отнести: экологические задачи (минимизация негативных воздействий на природу производственной и иной деятельности людей и т.д.); задачи непрерывного послевузовского образования (эффективный поиск, анализ и хранение информации, приложение ее к решению профессиональных проблем и т.д.); задачи, вытекающие из коллективного характера большинства видов современной деятельности (налаживание контактов с другими членами коллектива,

планирование и организация совместной деятельности, учет "человеческого фактора" при прогнозировании результатов работы и т.д.).

2. Второй уровень образуют задачи, специфичные для данной страны. В нашей стране сейчас особенно актуальны задачи, связанные с развитием рыночных отношений (экономическое обоснование проектов, проведение маркетинга, поиск надежных партнеров и финансовых источников, рекламирование товаров и услуг, выход на зарубежный рынок и т.п.). Другой по важности слой задач связан с проблемами межнациональных отношений (учет национальных традиций и обычаев, чуткое отношение к национальным чувствам, адекватное реагирование на любые проявления национализма и шовинизма). Наконец, современный специалист должен уметь решать производственные, управленческие и экономические задачи в условиях демократии, гласности, открытости и религиозной терпимости. Эти новые условия часто меняют сам характер задач по сравнению с тем, как они могли ставиться и решаться в тоталитарном обществе.

3. Третий уровень – собственно профессиональные задачи; он является самым большим по объему и разнообразию решаемых задач. В самом общем виде эти задачи могут быть разделены практически для любой специальности на три типа: исследовательские задачи (требуют умения планировать и проводить исследовательскую работу именно в данной области знания или сфере деятельности); практические задачи (направленные на получение конкретного результата – построить завод, издать книгу, вылечить больного и т.п.); педагогические задачи (преподавание соответствующего предмета в учебном заведении или в условиях производственного обучения) [75].

На развитие умственных сил, мышления студентов оказывает стимулирующее влияние обучение их умению делать самостоятельные выводы и намечать перспективы движения в учебном процессе, доводить их до логического завершения. Дидакты и психологи стремятся усовершенствовать способы обучения студентов различным приемам умственной деятельности, что является важным условием развития их логического мышления. Посредством приемов связывается усвоение знаний с их самостоятельным применением. Для того чтобы студент умел решать задания, требующие применения знаний, он должен овладеть определенным кругом приемов умственной деятельности. При этом одним из важных признаков умственного развития студентов является, по общему признанию

психологов, не простое обучение приемам умственной деятельности, а широкое применение их в разнообразных условиях, перенос применения того или иного приема на все более широкий круг задач.

Вместе с тем процесс обучения представляет собой целостную систему, в которой все его стороны и звенья выступают в сложном взаимодействии и подчиняются в своем развитии закономерностям учебного процесса как целого. Характерными чертами этой системы является ярко выраженный идеал личности как социальный заказ современного гуманного демократического общества, тесное взаимодействие обучения и воспитания, перспективность, связь обучения с жизнью, профессиональной деятельностью. Гуманистическая направленность функционирования этой системы выражается в осуществлении процесса обучения как непрерывного становления личности каждого ученика на основе все более глубокого усвоения знаний и применения их в жизни.

Проблемы, познавательные задачи в учебном процессе выдвигаются не случайными обстоятельствами, а в определенной последовательности, обусловленной логикой учебного процесса. Необходимо раскрыть смысл этого понятия. Дидактика как теория образования и обучения соотносится с науками, основы которых изучаются в вузе. Она учитывает науку в целом, как она сложилась в своем историческом развитии. При этом особенно важную роль для дидактики имеет логическая структура науки, хотя она не переносится механически в логическую структуру учебного предмета. Дидактика и методики подвергают, содержание и структуру науки переработке в целях обучения: определяют содержание и объем знаний, умений и навыков, образующих учебный предмет, и логическую последовательность его изучения. В логике учебного предмета раскрываются ведущие идеи науки и то ее содержание, которое представлено в учебных программах. Логика учебного предмета – исключительно важная категория, определяющая общее направление, т. е. «стратегию» изучения основ науки во всех вузах. Однако логика учебного предмета не определяет конкретного пути реального процесса обучения в том или ином студенческом коллективе, так как не учитывает особенностей его состава, уровня знаний и развития студентов. Конкретный путь обучения определяется логикой учебного процесса, которая выражает последовательность шагов обучения, обеспечивающую оптимально эффективные результаты как в отношении усвоения знаний, так и в отношении развития познавательных способностей студентов.

В логике учебного процесса получают обоснованное решение вопросы о том, как поставить познавательную задачу перед студентами, чтобы она была принята ими, какой фактический материал, в каком плане и в каком объеме нужно подать, какие вопросы поставить, какие задания для наблюдения и продумывания организовать и какие самостоятельные работы предложить, чтобы учебный процесс был оптимально эффективным как в отношении усвоения знаний, так и в отношении развития студентов. Суть правильной логики учебного процесса в том, что учебный материал и задания преподавателя предстают перед студентами не как нечто внешнее и застывшее, а в процессе своего движения, в котором единичные факты, конкретные представления выступают в неразрывной связи с обобщениями, понятиями и общими концепциями, а последние – в единстве с умениями и навыками применения в практике. Логика учебного процесса находится в теснейшей связи с логикой учебного предмета, но не тождественна ей. Логика учебного процесса более подвижна, извилиста, противоречива. Она не является простой проекцией логики учебного предмета, его программы и содержания учебника. Логика учебного процесса есть сплав логики учебного предмета и психологии усвоения студентами преподаваемого учебного материала.

Раскрытие логики учебного процесса дает возможность найти оптимальное решение вопроса о последовательности изучения учебного материала в связи с задачей сознательного его усвоения и развития мышления студентов. Поиски наиболее эффективной последовательности изучения учебного материала занимали умы многих дидактов и методистов. Эти поиски обычно шли по укоренившемуся с давних пор способу линейной последовательности, когда изучение знаний происходит так, что каждое понятие, закон, правило изучается как нечто самостоятельное, обособленное. Такой порядок изучения новых понятий обосновывался тем, что он позволял сосредоточить внимание студентов на определенном отрезке учебных занятий только на одном понятии, что предотвращает смешение этого понятия с другими. Однако это далеко не всегда подтверждается. Самое отрицательное следствие этого подхода заключается в тенденции дробления учебного материала и измельчения тех его порций, которые предлагаются для усвоения.

Исследования дидактов, психологов и методистов, проведенные в последние годы, приводят к выводу о том, что одновременное

(параллельное) усвоение логически связанных между собой понятий оказывается более эффективным, чем их раздельное изучение.

Разработка принципиальных основ логики учебного, процесса составляет, в сущности, одну из самых важных задач педагогической науки. Постановка этой задачи в той или иной форме проявлялась на каждом этапе исторического развития теории и практики обучения.

Мы исходим из того положения, что программа учебного предмета, рассчитанная на определенный курс обучения, является определяющей координатой логики учебного процесса, в то время как уровень знаний, умений и навыков студентов и достигнутая ступень их познавательных интересов, творческого мышления и слаженности учебной группы как познающего коллектива составляют ее отправное начало.

Преобразование учебного процесса на основе новых программ реализуется прежде всего в логике учебного процесса. Именно в ней проявляются идеи, заложенные в новых программах. Имеются основания рассматривать логику учебного процесса в трех аспектах: а) как основную линию развертывания процесса обучения по курсу в целом; б) как логику процесса обучения, ограниченную определенной темой; в) как логику учебного процесса в масштабе единицы усвоения.

Логике учебного процесса по курсу в целом разрабатывают прежде всего представители соответствующей науки при участии методистов и дидактов. И это понятно: логика в этом масштабе определяется идеями современной науки. Логика учебного процесса в масштабе учебной темы требует уже тесного взаимного действия методистов и дидактов. Логика учебного процесса в масштабе единицы усвоения, которые в конце концов и создают ткань учебного процесса, является задачей, решение которой требует совместных усилий методистов, дидактов, психологов и, конечно, производственников и преподавателей.

Не создавать неизменную схему учебного процесса, а изыскивать его различные варианты, с тем чтобы прийти к наиболее эффективному и теоретически обоснованному пути движения студентов от незнания к знанию, вот в чем суть задачи вузовской дидактики. Решение этой задачи связано с раскрытием структуры процесса обучения, с выявлением различных составных частей – звеньев учебного процесса с их специфическими функциями. Разумеется, в любом звене реализуются общие задачи обучения: усваиваются знания, развиваются мышление и

речь студентов, воображение, память и т. д. Однако каждое звено выполняет в то же время специфические функции. Например, на определенном отрезке учебного процесса главная задача заключается в объяснении преподавателем, восприятии и понимании студентами нового материала, на другом – преобладающей функцией становится анализ усвоения и оценка знаний студентов. Но это не исключает выполнения в данном звене общих функций обучения. При правильной постановке проверки и оценки знаний все студенты активны, каждый воспроизводит мысленно необходимые знания, критически выслушивает ответ вызванного, внимательно следит за выполнением опыта, сам готов включиться, продолжить в любой момент этот опыт и т. д. Таким образом, в каждом звене оказывается своеобразным сочетание общих и специфических функций обучения.

Звено – отдельная составная часть учебного процесса, представляющая собой как бы виток спиралеобразного его движения. Звено характеризуется особым видом познавательной деятельности студентов в соответствии с его специфическими функциями. Высокие и плодотворные результаты обучения, т. е. полноценные знания, умения и навыки, высокий уровень общего развития студентов и их идейная направленность достигаются в работе тех преподавателей, которые овладели полной структурой учебного процесса и оперируют целесообразными вариантами сочетания его звеньев. Учебный процесс в целом оказывается бесплодным при неполноценности отдельных звеньев, но и совершенное выполнение отдельных процессов обучения, расположенных случайно, хаотично, не приносит эффекта как в отношении усвоения знаний, так и общего развития учащихся.

Классическая дидактика ставила во главу угла прочность усвоения и непременно плавный переход от известного к неизвестному, от старого к новому. В практике обучения это приводило к тому, что новое всегда изучалось на базе закрепления и повторения ранее изученного. Учащиеся при такой постановке обучения к каждому новому положению, теореме, правилу и т. п. идут от старого. Они в этих условиях изучают текущий материал, не видя его дальнейшего развития, т. е. перспективы своей работы. На это обратили внимание методисты и выдвинули положение о вооружении школьников учебной перспективой.

Систематическое изучение основ наук в свете ведущих идей

современного знания закладывает объективную основу для постановки перспективных линий в обучении. Эти идеи окрашивают определенным образом весь ход обучения и, как маяки, указывают путь преподавателю и студентам. В период подведения к ведущей идее приобретает особый смысл вещественно индуктивное обучение, а в дальнейшем, когда идея уже осознана учащимися, ею пользуются для более глубокого освещения изучаемого материала и для постепенного введения дедуктивных методов познания предметов и явлений. Конечно, здесь еще много не раскрытого и не проверенного опытом. Но ясно одно: разумное введение идей современной науки в содержание различных предметов приведет к более глубокой систематизации учебного материала и к повышению качества знаний студентов и их умственного развития.

Динамика учебного процесса в вузе выражается в последовательно усложняющихся уровнях обучения. Уровни обучения – это степени последовательно повышаемого содержательного познания в процессе изучения дисциплин учебного плана. Уровни обучения соотносятся с уровнями восприятия, организации, преобразования учебной информации. Качество обучения рассматривается как способность студентов выполнять определенные требования, поставленные перед ними на основе целей и задач обучения, в конкретных случаях – на основе целей и задач изучения конкретного предмета.

Количественная определенность одновременно выражает степень качества обучения, затраченное время, количество и качество занятий, условные числовые показатели успеваемости и другие признаки.

О качестве и эффективности процесса обучения в вузе можно судить по уровню образованности студентов. Предлагаем следующее: критериями образованности могут считаться ясность и четкость понятий, которыми оперирует человек; определенность и конкретность мышления; умение видеть необходимость и находить её причины; осознание связей между предметами и явлениями; способность предвидеть развитие событий на основе тщательного анализа наличных тенденций; количество и качество продуктов труда; социализированность.

3.2. Сочетание аудиторных, внеаудиторных занятий и практики в подготовке современного специалиста

В главе 1 мы отмечали основные тенденции современного вузовского образования. Здесь конкретизируем их в дидактический процесс высшей школы и проследим их личностные последствия.

Взаимосвязь аудиторных занятий, самостоятельной работы студентов и их производственной практики обеспечивает всестороннее интеллектуальное развитие личности обучающихся, их мировоззрения, профессиональных знаний, навыков и умений. Деятельность учения предполагает, таким образом, самоизменение, саморазвитие студента, превращение его из не владеющего определенными знаниями, умениями и навыками во владеющего ими. Эта задача может быть решена в том случае, если предмет учебной деятельности выступает исходный образ мира, который уточняется, обогащается или корректируется в ходе познавательных действий.

Координация всех видов профессиональной подготовки должна иметь задачей создание оптимальных условий для познавательной деятельности студентов. Последняя невозможна без создания положительного эмоционального климата, организации целенаправленного восприятия и активизации их интеллектуального развития.

Восприятие зависит от эмоционального состояния человека, от впечатлений и воображения. Характерным для восприятия является субъективный момент по отношению к предметам и явлениям внешнего мира. В то же время в учебном процессе субъективное восприятие чаще всего приобретает характер объективного и зависит это от того, как оценивается воспринимаемое, какими являются установка и направление восприятия.

Существенно важной является связь процесса познания с такими формами психической деятельности как воображение, творческая фантазия, предвидение. Познание в учебном процессе включает: конкретное наблюдение, анализ и синтез признаков, теоретическое обобщение, абстракцию и применение знаний на практике.

Мышление в учебном процессе и научном познании – это главное средство всей познавательной деятельности студентов в обучении, в

исследовательском поиске, в формировании и выражении своего миропонимания.

Для теории обучения большое значение имеет рассмотрение мышления как активного процесса отражения объективной реальности в представлениях, понятиях, обобщениях и суждениях

Мышление формируется в результате многочисленных влияний на человека окружающей среды, опыта, воздействия социальных условий и организованной мыслительной деятельности. Мыслительная деятельность – процесс обработки информации, т.е. процесс отбора и анализа всех воздействий и отражений внешней среды.

Наука и высшее образование в свою очередь организуют мышление. Обучение – это важнейший путь систематизации науки и определения методов её применения.

Все положения гносеологии должны рассматриваться не как отвлеченные идеи, а в совокупности законов познания, логики, современных данных развивающейся науки и практики подготовки специалистов.

Практическая производственная подготовка студентов предполагает: установление последовательности изучаемых дисциплин, прочных связей и взаимоотношений между предметами и видами обучения, участие студентов в научных исследованиях.

Синтез всех видов учебной деятельности студентов должен формировать профессиональное мышление. Его основная характеристика – системное мышление – способность видеть предмет изучения с разных позиций, решать связанные с его усвоением задачи творчески, самостоятельно на уровне ориентировки во всем комплексе связей и отношений. Системное раскрытие предмета существенно повышает мировоззренческий аспект предметных знаний. Изучаемая система выступает не сама по себе, а в совокупности существенных связей с другими системами.

В живом учебном процессе вуза все виды учебной деятельности и организационные формы учебного процесса представлены как система. Это поднимает вопрос о временном соотношении лекционных и практических занятий. Оно зависит главным образом от двух условий: практической значимости полученных знаний и количества часов, отведенных учебным планом на лекционный курс и практикум «по его следам». Но в конечном

итоге решение о временной соотнесенности лекций и практических занятий в каждом конкретном случае – компетенция самих преподавателей. И здесь допустимы разные решения, которые определяются педагогическими, методическими и научными воззрениями преподавателя.

Это частное обстоятельство позволяет определить новые функции системы учебно-организационных форм дидактической системы. Она стремится к моделированию в учебном процессе форм и задач будущей профессиональной деятельности. С нашей точки зрения это не только целенаправляет учебную деятельность студентов, расширяет мотивационную сферу, удовлетворяет культурные и профессиональные потребности студентов, но и способствует адаптации и социализации молодого специалиста на современном производстве.

В современных условиях большое значение приобретает профессиональная ориентация в ходе профессиональной подготовки. Она корректирует содержание образования, самостоятельной работы и практической подготовки студентов, предъявляя следующие требования к преподаванию дисциплин: отбор и подача материала должны обеспечивать достижение целей, изложенных в квалификационной характеристике, понимание прикладного значения данной дисциплины для своей профессии; материал заданий должен быть методологичен, осознаваем, служить средством выработки обобщенных умений; в теоретической части любой дисциплины должно быть выделено фундаментальное ядро знаний, выявление и демонстрация множественных связей между ядрами помогут создать в сознании студентов научную картину мира и современную методологию познания; при составлении задач и заданий следует формулировать их содержание в контексте специальности, а также учить студентов формированию мысленной модели объекта и обоснованию выбора расчетной схемы.

Реализация этих требований становится возможной при условии ориентации всей системы подготовки специалиста на профессиограмму. Под ней понимается документ, регламентирующий технологию построения требований, предъявляемых профессией к личностным качествам, психологическим способностям, психолого-физическим возможностям человека. В ней отражены все аспекты профессиональной деятельности: социальный, социально-экономический, исторический,

технический, технологический, правовой, гигиенический, психологический, психофизиологический и социально-психологический.

Профессиограмма корректирует основные дисциплины учебного плана подготовки специалиста, предлагая следующие принципы:

- **гуманистическая направленность**, ориентированная на удовлетворение образовательных запросов личности, воспитание высоконравственных общечеловеческих качеств будущего специалиста;

- **научность** – соответствие содержания образования уровню и перспективам развития науки, формирование у студентов научного мировоззрения на основе правильных представлений об общих и специальных методах научного познания;

- **систематичности и последовательности расположения учебных дисциплин** с учетом логики изучаемой системы научных знаний и закономерностей развития научных понятий в сознании студентов;

- **доступности**, учитывающий уровень подготовки студентов;

- **единства обучения, воспитания и развития**, предполагающий неразрывную связь обучения с формированием мировоззренческих, поведенческих и творческих качеств личности;

- **гуманитаризации** – включения в содержание всех учебных курсов сведений о роли и месте человека в социальном, экономическом и научно-техническом прогрессе, его ответственности за будущее цивилизации и духовных ценностей;

- **связи теории с практикой при ведущей роли теории**, предполагающий подведение студентов к пониманию значения теории в жизни, практике, производительном труде;

- **политехнический**, обеспечивающий профессиональную мобильность специалиста, его способность ориентироваться в системе общественного производства, адаптироваться в изменении содержании труда;

- **профессиональной направленности**, обеспечивающий общую ориентацию изучаемых дисциплин на конечные результаты обучения студентов;

- **стабильности и динамичности**, обеспечивающий наличие стабильной базовой части учебных предметов и динамичной, специальной, изменяемой с учетом требований производства к подготовке специалистов;

- **унификации и дифференциации**, обусловленный объективными

особенностями и закономерностями характера и содержания труда специалистов данного профиля и квалификации, учитывающий индивидуальные особенности студентов;

- **преимущества содержания образования** данной ступени с предшествующей и последующей;

- **информационной технологичности обучения**, ориентированной на применение в воспитательно-образовательном процессе педагогически оправданных средств информационной и компьютерной техники.

3.3. Вузовская лекция, её организация и требование к ней

Лекция как одна из организационных форм и один из методов обучения – устное систематическое последовательное монологическое изложение преподавателем учебного материала, как правило, теоретического характера. Лекция традиционна для высшей школы, где на её основе формируются курсы по многим предметам учебного плана.

Лекция была и остается ведущей формой организации учебного процесса в вузе. Её основные **функции**: **ориентирующая** (в проблеме, в литературе), разъясняющая (направленная, прежде всего, на формирование основных понятий науки), **убеждающая** (с акцентом на системе доказательств), систематизирующая и структурирующая весь массив знаний по данной дисциплине, **информационная** (излагает необходимые сведения), **стимулирующая** (пробуждает интерес к теме), **воспитывающая и развивающая** (дает оценку явлениям, развивает мышление).

В современных дидактических исследованиях отмечается, что лекция призвана формировать и развивать методологическое, научно-профессиональное мышление студента и его общую культуру. **Цель** лекции – формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала [23].

К положительным особенностям лекции можно отнести следующее: за короткий отрезок времени излагается значительное количество обобщенного, систематизированного материала сравнительно большому количеству студентов, в связи с этим она признается экономным способом сообщения информации, позволяет оперативно сообщить новые знания,

например, когда по вновь разрабатываемой научной проблеме еще недостаточно публикаций или они доступны лишь узкому кругу специалистов. Бесспорным достоинством является то, что на лекции происходит непосредственное общение преподавателя и студентов. Противники лекции отмечают её ориентацию на среднего студента, когда он успевает только записать, часто механически, лишь основные положения.

На каждой лекции должны быть реализованы четыре взаимосвязанные функции обучения: информационная (изложение необходимых сведений), стимулирующая (формирование интереса к теме), воспитывающая и развивающая (оценка явлений, развитие мышления). Иногда выделяют такие функции, как ориентирующая (в проблеме, в литературе), разъясняющая (направленная на формирование основных понятий науки), убеждающая (с акцентом на системе доказательств). Незаменима лекция и в функции систематизации и структурирования всего массива знаний по данной дисциплине.

Это означает, что во время лекции формируется система знаний, развиваются такие психические процессы, как внимание, память, мышление, познавательные интересы, осуществляется воспитание различных личностных качеств у студентов: ответственности, дисциплинированности, самостоятельности, инициативности и других [42].

В 30-е годы XX века в порядке эксперимента в некоторых вузах прекратили читать лекции. Эксперимент себя не оправдал. Резко снизился уровень знаний у студентов.

Функции лекции: постановка и обоснование задач обучения; сообщение и усвоение новых знаний; привитие интеллектуальных умений и навыков; мотивирование дальнейшей учебной деятельности; интегрирование преподаваемой дисциплины с другими предметами; выработка интереса к теоретическому анализу.

Одно из методических требований к лекции – сообщение плана лекции и строгое ему следование. В план включаются наименование основных узловых вопросов лекции, которые могут послужить для составления экзаменационных билетов и вноситься в тематику семинарских занятий. Полезно напомнить содержание предыдущей лекции, связать его с новым материалом, определить место и назначение в дисциплине, в системе других наук.

По каждому из анализируемых положений следует делать вывод, выделяя его повторением и интонацией. В конце лекции полезно подвести итог услышанному. Полезно также сообщать список основной и дополнительной литературы по теме лекции, если есть возможность, сообщить отражение тематики лекций в художественной литературе и других видах искусства.

Методика чтения лекции предполагает четкую её структуру и логику изложения, доказательность и аргументированность, новые понятия и их разъяснение, выделение главных мыслей и выводов, использование приемов закрепления. В ходе чтения лекции лектор должен демонстрировать знание предмета, свою эмоциональность, владение голосом, дикцией, то есть ораторское мастерство, культуру речи, сформированность коммуникативной культуры, чувство юмора, умение вносить разрядку в аудиторию, лектор должен обращать внимание на свой внешний вид (А. С. Макаренко, говоря о коммуне имени Горького, отмечал, что у него свинари ходили на работу как франты).

Сложной методической проблемой является вопрос о необходимости конспектирования лекции. Сторонники конспектирования отмечают, что конспект способствует лучшему запоминанию. Противники – что нельзя одновременно делать два дела: слушать и конспектировать – часть информации неизбежно теряется. Жизнь предложила следующий выход: преподаватель составляет короткий конспект лекции (1-3 страницы), который раздается студентам перед лекцией. Студенты следят за лектором по конспекту. Вопросы, мысли и соображения и др. могут здесь же записываться.

Аргументы против лекции: приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление; отбивает вкус к самостоятельным занятиям; нужны, если нет учебников или их мало; одни успевают осмыслить, другие механически записывают слова лектора.

Отказ от лекции снижает научный уровень подготовки: нарушает системность и равномерность работы в течение семестра.

Преимущества лекции: творческое общение лектора с аудиторией, сотворчество, эмоциональное взаимодействие; экономный способ получения в общем виде основных знаний; активизирует мыслительную деятельность, если хорошо понята и внимательно прослушана, поэтому задача лектора – развить активное внимание студентов, вызывать движение их мысли вслед за мыслью лектора.

Требования к лекции: нравственные аспекты лекции и преподавания

(лектор подчеркивает культурное и нравственное значение изучаемого, демонстрирует положительные образцы общения с аудиторией и отдельными студентами); научность и информативность (наличие достаточного количества ярких, убедительных примеров, фактов, обоснований, документов и научных доказательств, эмоциональность формы изложения, активизация мышления слушателей, постановка вопросов для размышления); четкая структура и логика раскрытия последовательно излагаемых вопросов; методическая обработка (выведение главных мыслей и положений, подчеркивание выводов, повторение их в различных формулировках; изложение доступным и ясным языком, разъяснение вновь вводимых терминов и названий); использование по возможности аудиовизуальных дидактических материалов [42].

В лекции можно выделить отдельные аспекты, или уровни:

1. Организационный уровень (количество часов, соотношение лекций, семинаров и практических занятий).

2. Дидактический уровень (разработка плана лекции, выбор типа лекции (вводная, обзорная, проблемная, обобщающая), ввод демонстраций, экспериментов, технических средств, учет уровня подготовки слушателей и др.).

3. Методический уровень (разработка отдельных лекций, постановка учебных и воспитательных задач, подбор конкретного материала, определение логического аппарата, разработка методики демонстрации эксперимента, использование наглядности, технических средств, введение фактов из практики, учет отражения лекций на семинарских занятиях и практических работах и др.).

Логико-педагогическая структура лекции.

Вводная часть. Называется тема, формулируются задачи, дается краткая характеристика проблемы, освещается состояние вопросов, называется литература к лекции, устанавливается связь с предыдущими занятиями.

Изложение материала лекции. Преподаватель анализирует факты, сообщает информацию, обобщает сложившийся опыт, определяет свою позицию, дает оценку сложившейся практике и научным исследованиям, устанавливает связь с практикой, жизнью, раскрывает перспективы развития, возможные научные поиски по данному вопросу и др.

Заключение. Формулируются выводы, предлагаются указания к дальнейшей самостоятельной работе, методические советы.

В качестве общих требований к лекции можно назвать следующие:

- научность и информативность, т.е. сообщение студентам определенной научной информации, раскрываемой на современном научном уровне;
- доказательность и аргументированность, наличие достаточного количества ярких и убедительных примеров, фактов, обоснований, документов и научных доказательств; эмоциональность формы изложения; активизация мышления слушателей, постановка перед ними вопросов для размышления;
- четкая структура и логика раскрытия последовательно излагаемых вопросов;
- методическая обработка – выделение главных мыслей и положений, подчеркивание выводов, повторение их в различных формулировках;
- изложение доступным и ясным языком, разъяснение всех вновь вводимых терминов и названий;
- использование мультимедийных дидактических материалов [70].

В зависимости от выбранных критериев можно выделить следующие виды лекций.

1. *По общим целям*: учебные, агитационные, воспитывающие, просветительские, развивающие.
2. *По научному уровню*: академические и популярные.
3. *По дидактическим задачам*: вводные, текущие, заключительно-обобщающие, установочные, обзорные, лекции-консультации, лекции-визуализации (с усиленным элементом наглядности).
4. *По способу изложения материала*: бинарные или лекции-дискуссии (диалог двух преподавателей, защищающих разные позиции), проблемные, лекции-конференции и т.п. [36, 13].

Традиционная вузовская лекция обычно называется информационной, имея несколько разновидностей.

Вводная лекция предваряет изучение новой дисциплины, знакомит с целью и назначением курса и основными научно-теоретическими положениями данной науки. Завершается изучение курса заключительной или обобщающей лекцией, на которой происходит систематизация

полученных знаний, подводятся итоги, выделяются главные, существенные проблемы, подчеркивается их теоретическое и прикладное значение.

Выделяют обзорные лекции, они обязательно читаются, когда материал дается на самостоятельное изучение. Через некоторое время после выполненной студентами самостоятельной работы проводится консультативная лекция, на ней обсуждаются возникшие вопросы. Обзорные или установочные лекции обычно читают студентам, обучающимся по заочной форме. Обзорные лекции проводятся также перед междисциплинарными испытаниями, государственными экзаменами, в этом случае преподаватель анализирует центральные проблемы дисциплины, побуждает к установлению межпредметных связей, сообщает новые научные сведения. Обзорная лекция – систематизация знаний на более высоком уровне. Конспект помогает внимательно слушать, лучше запоминать в процессе записи, обеспечивает наличие опорных материалов при подготовке к семинару, экзамену. Задача лектора – дать студентам возможность осмысленного конспектирования.

Информационные или традиционные лекции стали самыми распространенными в высших учебных заведениях. Причем каждая информационная лекция является тематической, т.к. на ней сообщается материал по определенной теме.

Наряду с безусловными достоинствами, информационные лекции имеют ряд недостатков. На подобных лекциях преподаватель излагает материал, а студенты, к сожалению, пассивно его воспринимают, что не способствует хорошему усвоению знаний. Иногда лектор начинает диктовать текст, тем самым побуждая студентов дословно записывать все то, что говорит, это приводит к быстрому утомлению, потере интереса.

В результате развития лекционной формы в системе вузовского обучения появились проблемные лекции и лекции-пресс-конференции. Они помогают активизировать студентов на лекции и тем самым исключить пассивное восприятие материала. Наиболее простым вариантом проблемной лекции является лекция-беседа. На ней, наряду с сообщением готовой информации, происходит постепенное вовлечение студентов в обсуждение.

Таким образом, на лекции-беседе осуществляется обратная связь,

студенты активно работают, а у преподавателей нет искушения диктовать материал.

В качестве варианта проблемной лекции можно рассматривать лекцию-дискуссию. В дискуссии могут принимать участие два преподавателя, в этом случае речь идет о таком виде, как лекция вдвоем. Это сложная форма организации учебного процесса. Лекция вдвоем состоялась, когда в ходе лекции организовано взаимодействие между преподавателями. На ней в ходе диалога двух преподавателей дается пример решения проблемы, моделируются реальные ситуации обсуждения теоретических вопросов двумя специалистами, например представителями разных научных школ, смежных наук, научным работником и специалистом-практиком.

На лекции-визуализации в полной мере реализуется принцип наглядности. Устная информация преобразуется в визуальную форму, причем наглядный материал должен стать не только дополнением к словесной информации, но и сам выступать носителем содержания.

Своеобразным и интересным видом являются лекции с заранее запланированными ошибками.

Развитию активности, инициативности студентов будет способствовать использование лекции-пресс-конференции. Форма проведения такой лекции близка к форме проведения обычной пресс-конференции. Необходимость сформулировать вопрос активизирует мыслительную деятельность. Затем преподаватель оперативно знакомится с вопросами студентов и в ходе лекции отвечает на них. Ожидание ответа на свой вопрос способствует концентрации внимания. Следует предупредить, что лекция-пресс-конференция читается как связный текст, в процессе которого освещаются заданные студентами вопросы. В заключительной части лекции-пресс-конференции преподаватель обязательно оценивает вопросы студентов с точки зрения знаний, интересов, оригинальности [60].

Лекция-диалог – содержание подается через серию вопросов, на которые слушатели отвечают в ходе лекции.

Лекция с применением дидактических методов (мозговой атаки, конкретных ситуаций) – слушатели сами формулируют проблему и сами пытаются её решить.

В практике работы современного вуза соседствуют традиционные и

нетрадиционные виды лекций: мотивационная – возбуждение интереса у студентов, создание стимула для всей дальнейшей деятельности; подготовительная – подготовка к более сложным мыслительным процессам, закладка основ использования остальных методов и форм обучения; интегрирующая – представление науки в системе и развитии как единого целого, выход к дальнейшему теоретическому анализу за пределами первоначального понимания; установочная – ориентация студентов к источникам информации, указание для самостоятельной работы, практические рекомендации, выделение наиболее важных и трудных частей материала, бинарная лекция – читается двумя преподавателями; её успех зависит от того, насколько будет организовано взаимодействие между ними.

Нетрадиционные лекции: *проблемная лекция* – моделирование противоречий реальной жизни через их выражение в теоретических концепциях. Цель – приобретение знаний слушателями как бы самостоятельно.

Интерактивная лекция. Интерактивная лекция объединяет в себе аспекты традиционной лекции и тренинговой игры, вовлекая участников в учебный процесс, при полном контроле со стороны педагога-лектора. В интерактивной лекции может принимать участие любое количество студентов – от 3 человек до 100 и более.

Интерактивный лекционный формат характеризуется высокой степенью гибкости, которая достигается постоянным отслеживанием реакций участников и переключений с режима пассивной лекции в режим активного участия.

Характеристики интерактивной лекции:

- интерактивность: участникам предлагается, а иногда даже требуется разговаривать друг с другом и с лектором;
- содержательность: предполагает презентацию со стороны лектора;
- активность: требует от участников активного участия и постоянной обработки информации;
- двусторонность: наличие частой обратной связи как от лектора, так и от аудитории;
- регулируемость: педагог полностью контролирует уровень взаимодействия между участниками;
- эффективность: информация, поступающая через интерактивную

лекцию, активно обрабатывается и может быть легко извлечена из памяти по истечении долгого времени.

Интерактивные лекции можно использовать при изучении различных тем:

- информационных, например, характеристика педагогической деятельности или будущее информационных технологий;
- процедурных, например, составление графика Парето или написание рекламного объявления;
- концептуальных, таких как стили принятия решений или типы межличностных отношений;
- интерперсональных, например взаимодействие с субъектами образовательного процесса или управление жалобами клиентов;
- аффективных, например, политкорректность или национальные стратегии образования и др. [60].

М. О. Леонова, рассматривая интерактивную лекцию, выделяет следующие ее возможности.

Интерактивная лекция дает возможность студентам работать индивидуально, в парах или небольшими группами. Таким образом организованная лекция позволяет преподавателю понять, насколько хорошо и быстро студенты усваивают предлагаемый им учебный материал.

Например, вместо того, чтобы задавать вопрос и спрашивать первого поднявшего руку, преподаватель может попросить всех подумать, обсудить свои мысли с соседом, и лишь затем позволяет желающему ответить на вопрос, включая, таким образом всех присутствующих принять участие в обсуждении заданного вопроса. Задавая вопрос, необходимо точно определить критерии ответа: «Приведите 2-3 примера для того, чтобы доказать свое мнение» или «Представьте, что вы убеждаете родителей ученика – приведите 4-5 предложений». Такого рода упражнения хороши тем, что:

- не требуют много времени для подготовки;
- личное участие мотивирует даже тех, кто не очень заинтересован предметом;
- позволяют педагогу задавать вопросы разного уровня;
- вовлекают в процесс обсуждения всех студентов, позволяя им отвечать, не покидая своего места, что очень важно для робких участников;

- можно быстро оценить, насколько хорошо усвоен новый материал;
- подобные упражнения можно проводить несколько раз в течение лекции.

Во время лекции преподаватель может использовать разнообразные интерактивные виды деятельности, чтобы заинтересовать студентов: они могут описывать предложенные им миниатюры, интерпретировать диаграммы, производить самостоятельные вычисления, принимать совместные решения по заданной проблеме. Такие виды деятельности не только вовлекают студентов в учебный процесс, но и способствуют развитию критического мышления и умения работать в группе.

Еще одним преимуществом интерактивной лекции является возможность для преподавателя незамедлительно получить ответную реакцию от присутствующих, то есть оценить, насколько хорошо они усвоили новый учебный материал. Если проведенный опрос позволяет судить, что большинство поняли тему, тогда можно двигаться дальше, если же нет – самое время повторить материал еще раз, но уже в другом темпе, и используя другие, более доступные примеры.

Опрашивать присутствующих на лекции можно и индивидуально, предварительно предупредив, оценивается опрос или нет. Для этого раздаются карточки с разными вариантами ответов, одну из которых студенты должны поднять одновременно после того, как прослушали вопрос. Или же предложить им заполнить пропуски в заранее подготовленных карточках. Такое упражнение можно предложить в конце лекции, с целью оценки понимания материала, а можно – в течение лекции, позволив забрать карточки, чтобы потом они могли восстановить в памяти прослушанную лекцию. В конце лекции можно предложить письменно ответить на несколько вопросов по пройденному материалу, а следующую лекцию начать с обсуждения полученных ответов.

Можно предложить следующие вопросы:

- «Какова основная мысль лекции?»
- «Какая часть лекции оказалась наиболее трудной для понимания?»
- «Какие вопросы у вас возникали по мере прослушивания лекции?»
- «Какую часть лекции вы находите излишней, ненужной?»
- «Какие важные вопросы, по вашему мнению, остались неотмеченными?»

Типы интерактивных лекций.

Викторина. Основной идеей этого типа является использование тестовых включений. В командной викторине, например, лекция читается, как обычно. По сигналу таймера (от 7 до 15 минут) лекция останавливается, участники делятся на команды по 3-5 человек, членам команд предлагается сравнить свои записи и придумать три вопроса, основываясь на услышанном во время последнего фрагмента лекции. По истечении некоторого времени выбирается одна команда, представитель которой зачитывает вопрос, а представитель другой команды дает ответ.

Вкрапленные задания. Основной идеей этого типа является периодическая деятельность участников по обработке представленной ранее информации. В интеллектуальных паузах лектор останавливает презентацию и делает 30 секундную паузу. В это время участники могут выдать идею по применению информации, выразить несогласие, проиллюстрировать сказанное реальным или вымышленным примером, перефразировать или задать вопросы.

Активное резюмирование. Основной идеей этого типа является периодическое суммирование ключевых элементов презентации лекции. В лучших резюме педагог делает серию 10-минутных презентаций. В конце каждого блока педагог раздает пустые карточки и просит каждого участника написать краткое резюме блока на одной стороне карточки. Затем участники делятся на команды и педагог собирает резюме от каждой группы. Карточки первой группы даются второй группе, карточки второй группы – третьей группе и т.д. Члены каждой группы совместно просматривают все резюме и выбирают лучшее из них.

Диагноз и предписание. Основной идеей этого типа является управление измерительным инструментом, позволяющим определить характеристики участников или пробелы в их знаниях. В анализе опросников (например, участники заполняют опросники по определению типа личности Майерс – Бриггс и определяют свой тип, а педагог делает презентацию четырех дихотомий и отвечает на вопросы участников).

Командная работа. Основной идеей этого типа является совместная деятельность участников. В карте идеи, например, педагог учит участников делать графические заметки. Начинает презентацию и предлагает участникам делать записи, пользуясь техникой карты идей. Время от времени педагог останавливает презентацию и просит команды участников в течение пяти минут совместно составить карту представленных до сих пор идей.

Контроль участников. Основной идеей этого типа является то, что

содержание и последовательность презентации определяют сами участники. В предметном списке, например, педагог обеспечивает участников перечнем рекомендаций, правил или принципов по теме лекции; затем просит участников независимо просмотреть этот список и отобрать несколько пунктов, требующих объяснения; выбирает любого участника и просит его определить пункт.

Педагогу необходимо дать краткое и ясное объяснение, используя примеры.

Следующие пункты для прояснения педагог просит определить еще нескольких участников.

Дебрифинг. Основной идеей этого типа является то, что ему предшествует некий опыт. Лекцию-встряску, например, педагог может начать с краткого экспериментального вида деятельности: например, педагог просит команды выработать предложения по организации какого-то вида педагогической деятельности – и меняет характеристики детей и условия деятельности каждые 3 минуты. После изрядной «нервотрепки», педагог проводит дебрифинг, обсудив стратегии работы в быстро меняющейся среде.

Перевод. Педагог предупреждает студентов, что время от времени будет в случайном порядке выбирать участников и просить их перевести то, что сказал, на простой язык. Педагог начинает лекцию и останавливает ее примерно через 5 минут. Необходимо сделать краткую паузу, чтобы участники могли подготовиться к интерпретации фрагмента. Один из участников лекции своими словами пересказывает то, что рассказал педагог. После «перевода» остальные добавляют детали. Такую процедуру нужно повторять примерно через 5-минутные интервалы.

Пресс-конференция. Педагог делает краткий обзор основной темы и определяет три или четыре подтемы; раздает участникам карточки и просит написать хотя бы по одному вопросу на каждую из подтем. Затем собирает карточки, делит участников на команды по количеству подтем; каждой команде дается набор вопросов по одной из подтем. Члены команды должны организовать вопросы в логической последовательности, избегая дубликатов.

После адекватной паузы педагог играет роль эксперта и предлагает одной из команд «помучить» его вопросами в течение 10 минут. В конце этой пресс-конференции педагог просит членов каждой команды

просмотреть свои записи и определить, какие два момента из его ответов были самыми важными; повторяет процедуру с другими командами.

Таким образом, можно выделить *следующие преимущества*, достигаемые при применении интерактивных приемов:

- для студентов – воспроизводя суть лекции, они лучше и на более длительный период запоминают учебный материал, а то, как преподаватель оценивает их работу, позволяет понять, что они поняли, а что нет по новой теме;

- для преподавателей – обратная связь со студентами позволяет улучшить лекцию, сделать ее более понятной. Это может быть и прямой вопрос: «Вы хотите, чтобы я говорил медленнее?», и вопросы по существу материала, когда ответы дадут понять, какой аспект лекции требует большего внимания;

- для образовательного процесса – возникновение взаимодействия, когда преподаватель не только анализирует деятельность студентов, но и изменяет свою деятельность в соответствии со сделанными выводами, а затем и студенты начинают вести себя по-другому, не желая быть пассивными слушателями, что ускоряет и улучшает образовательный процесс.

В процессе интерактивной лекции студенты должны прийти к выводу, что преподавателя можно и нужно спрашивать (не выходя за тематические рамки лекции, конечно), что преподаватель будет строить свою лекцию в соответствии с их требованиями, что все непонятные аспекты лекции будут объясняться и, при необходимости, неоднократно, что, в конечном итоге, лекция направлена на студентов. Такое понимание создает атмосферу сотрудничества во время лекции [60].

В последнее время появились лекции, которые условно можно назвать новыми: лекция-презентация, на которой преподаватель выражает подчеркнуто-личностное отношение к теме, как бы дарит её студентам и приглашает их активно включаться в исследования; лекция-эссе – подчеркнуто-личностное отношение преподавателя к теме, выражающее его суждения, умозаключения, степень разработки проблемы и её практические приложения; лекция-погружение – формирование эмоционального отношения к теме на основе её всестороннего теоретического и практического исследования и применения. Скептики отмечают снижение научного характера лекций данных типов. Однако последнее слово останется за жизнью и работой вуза.

3.4. Семинарские занятия, их значение в активизации познавательной деятельности студентов

Значение практических, семинарских занятий определяется тем, что в учебном процессе высшей школы практика выступает в качестве источника знаний и в качестве средства проверки правильности знаний. Они логически продолжают работу, начатую на лекции. Цель семинара – синтез изученной студентами литературы, соотнесение ее с материалом лекций, формирование умений анализировать и критически оценивать различные источники знаний, развитие креативности и поисково-исследовательских способностей студентов. Семинары развивают научное мышление и речь, позволяют проверить знания студентов, выступают как средство оперативной обратной связи.

Собственно семинары и другие практические занятия выполняют несколько важных функций, которые невозможно реализовать в лекционной форме работы:

1) текущий контроль результатов самостоятельной работы студентов, их умение работать с первоисточниками, составлять конспекты и пр.;

2) овладение студентами навыками самостоятельного выступления с устными докладами, обоснования и защита собственной точки зрения;

3) обучение студентов правилам ведения дискуссии и умению слушать партнера;

4) выявление индивидуальных трудностей в обучении у отдельных студентов, возможных недостатков их мышления или некоторых мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и др.);

5) выявление личностных особенностей студентов, могущих позитивно или негативно сказаться на всем процессе обучения и требующих поэтому учета или даже коррекции.

Семинарские занятия обладают большими возможностями в формировании познавательных интересов студентов. Как известно, существует четыре соотношения теоретического субъективного интереса и объективных условий:

1) объективные условия, цели и задачи учебного процесса совпадают с субъективным интересом студентов, их целями и задачами – оптимальное состояние учебного процесса;

2) объективные условия, цели и задачи обеспечивают все условия для единства с интересами студентов, но субъективного интереса у студентов или части их нет;

3) есть субъективный интерес на основе идей обучения, но нет условий для их выполнения;

4) нечетко определены цели и задачи обучения, не созданы условия для проведения учебного процесса, а у студентов не возникает интереса к собственному обучению.

В практике работы современного вуза представлены две классификации видов семинаров. Первая из них выделяет:

Междисциплинарный семинар. На занятие выносятся тема, которую необходимо рассмотреть в различных аспектах: политическом, экономическом, научно-техническом, юридическом, нравственном и психологическом

Проблемный семинар. Перед изучением раздела курса преподаватель предлагает обсудить проблемы, связанные с содержанием данного раздела. Накануне студенты получают задание отобрать, сформулировать и объяснить проблемы.

Тематический. Этот вид семинара готовится и проводится с целью акцентирования внимания студентов на какой-либо актуальной теме или на наиболее важных и существенных ее аспектах.

Ориентационный. Предметом этих семинаров становятся новые аспекты известных тем или способов решения уже поставленных и изученных проблем, опубликованные официально материалы, указы, директивы.

Исследователи выделяют также *просеминар, собственно семинар и спецсеминар*. Просеминар – вид практических занятий, который подготавливает студентов к собственно семинару. Основная его цель – показать специфику, особенности самостоятельной работы в области изучаемой проблемы, дисциплины в целом или учебного предмета; проводится со студентами-первокурсниками с целью их адаптации к лекционно-семинарской форме обучения в вузе. Главной задачей просеминарских занятий является формирование у студентов умений работать с учебниками, первоисточниками, выполнять реферативные исследования, готовить тезисы, доклады и научные выступления. Просеминары являются своеобразными практикумами для подготовки

первокурсников к учебно-познавательной деятельности на лекциях, в процессе практических занятий и самостоятельной работы.

Такое разграничение на виды условно, оно осуществляется по ряду критериев:

- по уровню психологической и теоретической подготовленности студентов к участию в семинаре;
- по жесткости управления учебной работой студентов со стороны преподавателя;
- по разнообразию видов деятельности студентов на занятиях;
- по уровню проблемности заданий и в связи с этим преобладанием репродуктивной или творческой активности студентов и т.п.

Современный вуз предлагает разнообразные формы проведения семинарских занятий. Семинары можно проводить в виде конференций. Отличительная особенность в том, что студенты выступают с докладами по различным проблемам. Разновидностью проблемного семинара считается семинар-дискуссия, который проводится в том случае, если по обсуждаемой проблеме нет однозначного мнения.

В настоящее время преподаватели все чаще используют формы обучения, приближенные к производству, примером является семинар-моделирование и имитация профессиональной деятельности, который обычно проводится в форме деловой игры.

Участвуя в деловой игре, студенты выполняют квазипрофессиональную деятельность, которая несет в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной. Знания в этом случае перестают быть абстрактными, они востребованы в данный момент при решении конкретных профессиональных задач. Значение деловой игры еще и в том, что студенты включаются в совместную деятельность, они коллективно обсуждают вопросы, при этом возможна взаимная поддержка, оценка различных вариантов решения проблемы.

При разработке и проведении деловых игр учитываются психолого-педагогические принципы (Вербицкий А. А.):

1. Принцип имитационной модели производства, игровой модели профессиональной деятельности;
2. Принцип проблемности, предусматривающий наличие противоречий в предлагаемых учебных заданиях;

3. Принцип совместной деятельности, проявляющийся в ролевом взаимодействии во время решения проблем;

4. Принцип диалогического общения, когда участники игры в процессе общения постепенно продвигаются к решению проблемы;

5. Принцип двуплановости, выражающийся в том, что серьезная профессиональная деятельность в учебном процессе осуществляется в несерьезной игровой форме, что позволяет участникам быть более раскрепощенными.

Следующим видом семинаров являются спецсеминары, на них студенты включаются в научно-исследовательскую работу, это становится возможным на старших курсах, когда у студентов достаточно высокая теоретическая и профессиональная подготовка.

От преподавателя требуется свободное владение материалом, быстрая реакция на ответы студентов, внимание к каждому студенту, организаторские способности, т.к. нужно руководить совместной познавательной деятельностью студентов.

Семинарским занятиям присущи следующие основные функции:

– углубление, конкретизация и систематизация знаний, полученных студентами на предыдущих этапах учебы;

– развитие умений и способностей самостоятельной учебно-познавательной и научно-исследовательской работы;

– формирование аналитического мышления, развитие рефлексии;

– привитие умений вести дискуссию, пропагандировать, отстаивать свою точку зрения; развитие устной речи;

– контроль за степенью и характером усвоения учебного материала.

Об эффективности семинарских занятий можно судить по следующим критериям:

- степень активности студентов;
- уровень дискуссионности;
- глубина обсуждения темы;
- весомость коллективно сформулированных выводов;
- удовлетворенность студентов и преподавателя проведенным занятием.

Семинарские занятия позволяют дифференцировать процесс обучения в высшей школе, создают положительную эмоциональную атмосферу научного поиска и решения учебных задач.

Семинар – один из основных видов учебных практических занятий, состоящий в обсуждении студентами сообщений, докладов, рефератов, выполненных ими по результатам учебных исследований самостоятельно под руководством преподавателей.

Семинары видоизменялись в зависимости от характера предмета, цели учебных заданий и состава учащихся. Получили широкое распространение.

В современной высшей школе семинар предназначается для углубленного изучения студентами той или иной дисциплины. В процессе семинарских занятий студенты овладевают методологией применительно к изучаемой отрасли науки, приобретают навыки проведения научных исследований и их оформления, учатся защищать развиваемые научные положения и выводы.

Существуют три основных типа семинара: семинар, имеющий основной целью углубленное изучение определенного систематического курса, семинар, предназначенный для изучения отдельных, основных или наиболее важных тем курса и семинар исследовательского характера с независимой от лекции тематикой.

Одним из основных условий проведения семинара является наличие доступных для каждого студента источников.

Тематика семинара утверждается кафедрой.

Часто студентам предоставляется право самим выдвигать на семинар интересующие их темы. Руководитель семинара проводит со студентами беседы или лекции-беседы, в которых разъясняет цель, тематику и содержание предстоящей в семинаре работы, в частности, библиографические и другие справочные пособия.

Результатом работы студентов в семинаре, как правило, являются рефераты, которые заслушиваются и обсуждаются на семинаре.

Для обсуждения на семинаре обычно отбираются законченные рефераты, удовлетворяющие примерно следующим основным требованиям: соответствие содержания реферата поставленной теме, полнота её разработки, методологичность, выдержанность, стройность логической структуры, научная точность, обоснованность и самостоятельность суждений и выводов, связь их с практикой, владение необходимым научным аппаратом и т.п.

При обсуждении реферата главной задачей руководителя является организация свободного товарищеского обмена мнениями,

способствующего выявлению всех возникших у студентов вопросов.

В заключительном слове руководитель семинара вносит необходимые поправки и уточнения в высказывания, оценивает представленные работы.

На основе семинарских рефератов студенты нередко выполняют курсовые и дипломные работы.

Формы семинарских занятий: развернутая беседа по заранее известному плану; небольшие доклады студентов с последующим обсуждением участниками семинара.

На спецсеминаре предпочтительно обсуждать: 1) узловые темы курса, усвоение которых определяет качество профессиональной подготовки; 2) вопросы, наиболее трудные для понимания и усвоения.

3.5. Лабораторные занятия

Важным видом практических занятий являются лабораторные работы. Данная форма учебной деятельности широко распространена во всех вузах, а по некоторым предметам (иностранному и родному языку) является доминирующей. Цель практических занятий – углубление и закрепление знаний, формирование умений интеллектуально-познавательной, трудовой, профессиональной деятельности. Лабораторно-практические занятия проводятся в кабинетах, лабораториях, мастерских, учебных хозяйствах и, как правило, предусматривают использование учебного оборудования, современной аппаратуры и приборов, электронно-вычислительной техники. Цель лабораторных работ – овладение методами экспериментального исследования, развитие творческих исследовательских способностей, расширение возможностей использования теоретических знаний для решения профессиональных практических задач.

Лабораторные занятия – метод обучения, при котором студент под руководством преподавателя или самостоятельно выполняет практическую работу и исследования с целью углубления и закрепления теоретических знаний, развития навыков самостоятельного экспериментирования.

Лабораторная работа выполняет функцию развития навыков исследовательской работы и должна удовлетворять требованиям совместной трудовой деятельности; организации упражнений, пример которых разбирается, развития лекционного материала. Дидактическая

задача формирования конкретных умений и навыков является существенной целью лабораторных занятий.

В ходе проведения лабораторной работы студенты учатся: целенаправленной логике рассуждения на материале отдельного предмета; правилам и логическим требованиям формирования понятий.

Цель лабораторного практикума – практическое освоение научно-теоретических положений, новейшей техники экспериментирования, инструментализации полученных знаний, т.е. превращению их в средство для решения учебно-исследовательских, а затем реальных экспериментальных и практических задач, установлению связи теории с практикой.

Типы лабораторных занятий:

- ознакомительное – изучение образцов;
- экспериментальное – определение отдельных характеристик на достоверность эксперимента расчетным данным;
- проблемно-поисковое – формирование и развитие самостоятельности, творческого мышления.

Непосредственно выполнению лабораторной работы иногда предшествует краткий опрос студентов преподавателем для выявления их готовности к занятию. При выполнении лабораторной работы, как правило, необходимы следующие операции:

- подготовка оборудования и приборов, сборка схемы;
- воспроизведение изучаемого явления (процесса);
- измерение физических величин, определение параметров и характеристик;
- анализ, обработка данных и обобщение результатов.

Студент, имеющий хорошую теоретическую подготовку, обычно составляет отчет о работе непосредственно в ходе занятия. В отчете при анализе результатов работы указывается, какие закономерности подтверждены или выявлены, какие погрешности имеют место, что было причиной появления погрешностей.

При защите отчета преподаватель беседует со студентом, выявляя глубину понимания им полученных результатов.

Лабораторные работы способствуют лучшему усвоению программного материала, так как в процессе их выполнения многие расчетные формулы, казавшиеся отвлеченными, становятся вполне

конкретными; выявляется множество деталей, способствующих углубленному пониманию изучаемой дисциплины [60].

Каждое практическое занятие имеет следующую структуру: вступительную часть, плановую практическую часть и заключительную часть.

Например от заданий по образцу переходить к реконструктивно-вариативным, затем к частично поисковым, а потом и к исследовательским.

Показателями сформированности такого отношения является критичность мышления, наличие собственного мнения, умение аргументировано вести дискуссию, обосновывать свою позицию, ставить вопросы, появляется потребность в самообразовании

Эффективность занятия может быть проверена по следующим критериям:

- уровень самостоятельности и активности студентов;
- степень отработки (сформированности) умений в соответствии с целью занятий;
- уровень и характер поисково-исследовательской и творческой деятельности студентов;
- удовлетворенность студентов и преподавателей состоявшимся занятием [62].

3.6. Самостоятельная работа студентов

Самостоятельная работа студентов – это планируемая работа, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Безусловным достоинством самостоятельной работы является то, что знания, добытые и приобретенные самостоятельно, сохраняются более длительное время и связаны с умениями ориентироваться в информации. В этой связи хочется вспомнить интервью В. Цоя, который выразился в том смысле, что ему нравится учиться, читать книги, «выискивать информацию, вырезать, рисовать» и т.д., но он плохо представляет себя учеником, учащимся за партой и все делающим по требованию учителя. С этой точки зрения самостоятельная работа способствует развитию профессиональных качеств, необходимых специалисту высокой квалификации. Таким образом, самостоятельная работа

рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, и как основа самообразования, толчок к дальнейшему повышению квалификации, а с другой – как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов.

Самостоятельная работа как педагогическое явление в высшей школе имеет следующие характерные черты:

- она определяется большинством исследователей как вид познавательной деятельности обучаемых на уроке и дома; ее выполнение осуществляется по заданию учителя, но без его непосредственного участия;

- она способствует формированию таких важных черт личности, как самостоятельность, познавательная активность, творческое отношение к труду и др.;

- при самостоятельной работе цель каждого задания должна быть осознана, т. е. для выполнения учащиеся опираются на свои знания, предметные умения, опыт в изучении данной дисциплины, а также умения пользоваться средствами обучения;

- она требует наличия у студентов некоторых общеучебных умений, способствующих ее рациональной организации:

- умение планировать эту работу, четко ставить систему задач, вычленять среди них главные;

- уметь избирать способы наиболее быстрого, экономного решения поставленных задач;

- осуществлять оперативный контроль за выполнением задания;

- своевременно вносить коррективы в самостоятельную работу;

- анализировать общие итоги работы;

- сравнивать результаты с намеченными в начале ее, выявлять причины отклонений и намечать пути их устранения в дальнейшей работе.

А.Г. Молибог сформулировал принципы организации самостоятельной работы студентов:

- регламентация всех самостоятельных заданий по объему и по времени;

- обеспечение условий самостоятельной работы студентов и управление этой работой [53].

Основными стимулами, способствующими активизации самостоятельной работы можно считать следующие:

1. Полезность выполняемой работы. Если студент знает, что результаты его работы будут использованы в лекционном курсе, в методическом пособии, в лабораторном практикуме, при подготовке публикации или иным образом, то отношение к выполнению задания существенно меняется в лучшую сторону и качество выполняемой работы возрастает. При этом важно психологически настроить студента, показать ему, как необходима выполняемая работа.

Другим вариантом использования фактора полезности является активное применение результатов работы в профессиональной подготовке. Так, например, если студент получил задание на дипломную (квалификационную) работу на одном из младших курсов, он может выполнять самостоятельные задания по ряду дисциплин читаемых циклов, которые затем войдут как разделы в его квалификационную работу.

2. Участие студентов в творческой деятельности. Это может быть участие в научно-исследовательской, опытно-конструкторской или методической работе, проводимой на той или иной кафедре.

3. Важным мотивационным фактором является интенсивная педагогика.

Она предполагает введение в учебный процесс активных методов, прежде всего игрового тренинга, в основе которого лежат инновационные и организационно-деятельностные игры. В таких играх происходит переход от односторонних частных знаний к многосторонним знаниям об объекте, его моделирование с выделением ведущих противоречий, а не просто приобретение навыка принятия решения. Первым шагом в таком подходе являются деловые или ситуационные формы занятий.

4. Участие в олимпиадах по учебным дисциплинам, конкурсах научно-исследовательских или прикладных работ и т.д.

5. Использование мотивирующих факторов контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры), которые при определенных условиях могут вызвать стремление к состязательности, что само по себе является сильным побудительным мотивом самосовершенствования студента.

6. Поощрение студентов за успехи в учебе и творческой деятельности (стипендии, премирование, поощрительные баллы) и санкции за плохую учебу.

Например, за работу, сданную раньше срока, можно повышать оценку, а в противном случае – ее снижать.

7. Индивидуализация заданий, выполняемых как в аудитории, так и вне ее, постоянное их обновление.

8. Мотивационным фактором в интенсивной учебной работе и, в первую очередь, самостоятельной является личность преподавателя. Преподаватель может быть примером для студента как профессионал, как творческая личность [60].

Для эффективности СРС необходимо выполнить ряд условий:

1. Правильное сочетание объемов аудиторной и самостоятельной работы.
2. Методически правильная организация работы студента в аудитории и вне ее.

3. Обеспечение студента необходимыми методическими материалами с целью превращения самостоятельной работы в процесс творческий.

4. Контроль за организацией и ходом самостоятельной работы и определение мер поощрения студента за ее качественное выполнение.

Организация СРС должна представлять единство трех взаимосвязанных форм:

1. Внеаудиторная самостоятельная работа.
2. Аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя.
3. Творческая, в том числе научно-исследовательская работа.

В основу самоорганизации СРС могут быть положены следующие принципы:

Во-первых, это принцип прообраза будущей профессиональной деятельности студентов.

Во-вторых, важный принцип самоорганизации СРС – равновесие ролевого и автономного поведения обучающихся.

Обучение самоорганизации СРС хотя и относительно, но подразделяется на определенные периоды.

Первый (фундаментальный) нацелен на выработку у студента навыков продуктивной деятельности и творческого мышления.

Второй период (специальный) – непосредственное углубленное изучение тех специальных дисциплин, которые необходимы для будущей профессиональной деятельности студента.

Третий период обучения. Это не только время практики, поскольку практические навыки будут прививаться уже в первый период обучения. Это, прежде всего, период «отшлифовки» полученных фундаментальных и

специальных знаний, что возможно достигнуть путем участия студентов в формировании учебного плана [60].

Еще одним из эффективных путей активизации самостоятельной работы является применение современных информационных технологий (ИТ). Можно выделить следующие области использования ИТ в самостоятельной деятельности студентов.

1. Непосредственное изучение средств ИТ для решения поставленных практических и научно-исследовательских задач, реализации творческих коллективных и индивидуальных проектов.

2. Подготовка и проведение олимпиад, подготовка к проведению учебных занятий (информационные технологии выступают в качестве источника информации). Информационные ресурсы, предоставляемые в распоряжение студента сетью Интернет огромны и очень важно при этом выбрать свой, наиболее оптимальный «информационно-знаниевый» маршрут.

3. Использование информационных технологий в качестве средства деятельности, где они выступают в различных видах внеаудиторной деятельности студентов: при выполнении конкурсных работ для смотров профессионального творчества, издании электронной Интернет-газеты, выполнении исследовательских проектов в рамках изучения тем учебных дисциплин и др.

4. Использование освоенных ИТ при подготовке рефератов, отчетов, при выполнении курсовых и дипломных работ (проектов) и другие.

Таким образом, руководство и контроль СРС подразумевает решение двух групп дидактических задач. Во-первых, это задачи, характеризующие логические операции учебной деятельности студентов (приемы учебной деятельности студентов: слушание, наблюдение, рассматривание, переписывание, конспектирование, заучивание, пересказ, зарисовывание, сравнение, анализ, объяснение, словесное описание, формулировка вопросов, проблем и определений, решение учебных проблем, моделирование, конструирование, измерение и т.д.). Во-вторых, задачи, характеризующие логические операции педагогической деятельности преподавателя (обобщение, повторение, формирование новых знаний и умений, усвоение, проверка уровня знаний и умений).

Основная функция самостоятельной работы состоит в организации и проведении отработки (интериоризация) учебного материала и формировании у студентов умений и навыков по применению знаний на практике,

самостоятельного их приобретения и углубления.

Она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации.

Пронизывая все виды аудиторных и внеаудиторных занятий, самостоятельная работа студентов включает все многообразие коллективной и индивидуальной учебной деятельности. В ходе выполнения самостоятельных заданий студенты приучаются к самоконтролю, у них формируется ответственное отношение к своей профессиональной подготовке, стремление к товарищеской взаимопомощи.

Применение различных видов самостоятельной работы студентов стимулирует развитие познавательной активности. Являясь модификацией познавательного процесса, самостоятельная работа активно формирует воображение, творческую фантазию, предвидение. Такие звенья учебного процесса, как конкретное наблюдение, анализ и синтез признаков, теоретическое обобщение, абстракция и применение знаний на практике находят в самостоятельной работе наиболее полное воплощение и максимальный уровень развития [60].

Во всем мире соотношение времени на аудиторную и самостоятельную работу составляет 1 : 3,5. Такое соотношение способствует углублению и расширению знаний, формированию интереса к познавательной деятельности, овладению приемами процесса познания, развитию познавательных способностей.

Современная дидактика высшей школы предлагает следующие, наиболее распространенные типы самостоятельной работы: работа с учебной, справочной и дополнительной литературой, первоисточниками, решение задач и выполнение упражнений, самостоятельные наблюдения, организация самостоятельных опытов и экспериментов, конструирование, моделирование, выполнение трудовых заданий, лабораторные работы.

Под последними здесь понимается такой тип самостоятельных учебных занятий, при котором студент самостоятельно или с необходимой помощью преподавателей выполняет практическую работу или исследования с целью углубления теоретических знаний и развития навыков самостоятельного экспериментирования.

По дидактическим целям самостоятельную работу студентов можно разделить на подготовительную (направленную на усвоение новых знаний),

тренировочную, обобщающую и контрольную. Индивидуализация самостоятельных заданий способствует тому, что все студенты работают в оптимальном для себя темпе. В последнее время широкое распространение получили задания на бумажном и электронном носителях. Их применение освобождает студентов от значительного объема механической работы, не имеющей существенного значения и позволяет при меньшей затрате времени увеличить объем эффективной самостоятельной работы.

В организации самостоятельной работы необходимо иметь в виду, что познавательная активность студентов зависит не только от количества учебного времени, выделяемого на самостоятельную работу, но и от характера этой работы, от того, насколько она требует самостоятельности в суждениях, практических действиях, создает необходимость овладения методами современной науки.

Коллективами кафедр разрабатывается система заданий для самостоятельной работы: темы рефератов и докладов, инструкции и методические указания к выполнению лабораторных работ, тренировочных упражнений, домашних заданий и т.д., темы курсовых работ, курсовых и дипломных проектов, списки обязательной и дополнительной литературы.

Самостоятельная работа на аудиторных занятиях должна быть по своей сложности минимальной для всех и усложненной для «продвинутых». Она предполагает регулярный контроль в успешности выполнения СРС и аттестационный контроль. Эффективность самостоятельной работы зависит от четкости методических указаний по выполнению СРС; пакет домашних заданий должен содержать все типы задач, методами которых необходимо овладеть для успешного прохождения контроля. Его необходимо выдавать в начале семестра, оговаривая предельные сроки сдачи.

Обязательными методическими требованиями к организации самостоятельной работы студентов являются осуществление входного и итогового контроля, наличие обязательной и факультативной части самостоятельной работы.

Организация самостоятельной работы студентов предполагает: обучение методам самостоятельной работы; демонстрацию необходимости овладения предлагаемым учебным материалом; проблемное изложение материала; применение операциональных формулировок законов и определений с целью установления однозначной связи теории с практикой; применение методов активного обучения; разработка и ознакомление со

структурно-логической схемой дисциплины и её элементов; учебные пособия междисциплинарного характера и комплексные учебные пособия, содержащие теоретический, методический и практический материал, задачи для решения; выявление затруднений и типовые задания; контрольные вопросы к лекционному потоку после каждой лекции; создание студентов-консультантов.

Указанные методы самостоятельной работы выполняют также функцию её мотивации.

Формальными требованиями к самостоятельной работе студентов являются: включение её в учебный план и расписание учебных занятий с консультациями на кафедрах, создание комплекса учебных и учебно-методических пособий для выполнения самостоятельной работы.

Сегодня перспективным видом самостоятельной работы студентов считается разработка системы межкафедральных интегративных заданий, привлечение студентов к научно-исследовательской работе и реальному проектированию по заказу предприятий.

Вопросы и задания

1. Каково значение лекций в учебном процессе вуза.
2. Каковы достоинства и недостатки различных видов лекций
3. Каково значение практических занятий.
4. Каковы особенности проведения различных видов практических занятий.
5. Как определяется в дидактике самостоятельная учебная работа?
6. Каковы формы и типы самостоятельной учебной работы, цели этих типов?
7. Какими способами активизируется самостоятельная учебная работа?
8. Проанализируйте, как проводятся практические занятия.
9. Напишите конспект проведения лекции или практического занятия по конкретной дисциплине.
10. Сформулируйте определение самообразования и сопоставьте с определением самостоятельной учебной работы.



Глава 4

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

4.1. Понятие методов обучения в дидактике высшей школы и их классификация.

4.2. Теоретико-информационные и практико-операционные методы обучения.

4.3. Активные методы обучения.

4.4. Выбор методов обучения.

4.1. Понятие методов обучения в дидактике высшей школы и их классификация

Философия рассматривает метод как способ достижения целей, определенным образом упорядоченную деятельность. В дидактике под методом обучения понимается способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования.

Под методом обучения современная дидактика высшей школы понимает способ обучающей работы преподавателя и организации учебно-познавательной деятельности студентов по решению различных дидактических задач, направленный на овладение изучаемым материалом.

Методы обучения это способы деятельности преподавателя, организующие деятельность учения студента, ведущие к усвоению знаний, умений и личностному развитию.

Понятие «метод обучения» подчеркивает значение обучаемого как партнера преподавателя, преподавание становится способом организации рационального обучения. Метод обучения является способом изменения индивидуальности студентов.

Метод обучения современная дидактика высшей школы рассматривает как динамический процесс формирования человека,

основанный на постоянном выборе содержания, способов деятельности преподавателя и студентов, а также на таком подборе условий, чтобы студенты переживали обучение как процесс, в котором они принимают личное участие и который приносит им удовлетворение.

Не будет преувеличением сказать, что понятие «метод обучения» является базовой фундаментальной категорией дидактики, поскольку она рассматривает организацию деятельности преподавателя и студентов. Так как эта деятельность взаимосвязана, она наполняет жизнью, движением и развитием учебный процесс современного вуза. Каждый метод обучения складывается из отдельных частей, которые и называются приемами. Четкой границы между понятиями «метод» и «прием» установить невозможно, она изменчива и подвижна. По отношению к методу приемы носят дидактически и организационно подчиненный характер.

Естественно, в организации такой сложной деятельности, как учебная деятельность, встает вопрос её материальной поддержки. Средства обучения – это объекты, созданные человеком, а также предметы естественной природы, используемые в образовательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и обучающихся для достижения поставленных целей обучения. В узком смысле под средствами обучения понимаются разнообразные учебные, наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства.

Средства обучения помогают лучшему оснащению учебного процесса. К ним можно отнести: учебники, учебно-методические пособия, наглядные пособия, справочники, словари, карты, чертежи и т.д.; лабораторное оборудование в различных кабинетах: физики, химии, иностранных языков др.; технические средства обучения: телевизоры, киноаппараты, компьютеры и различные проекторы, микроскопы и т.д.; общий микроклимат, настроение субъектов учебного процесса [62].

В. Оконь выделяет простые и сложные средства обучения, эта классификация построена на том, насколько можно заменить действия педагога и автоматизировать действия ученика. К простым средствам обучения относятся словесные (учебники, пособия) и визуальные (картины, модели, предметы). Сложными средствами обучения являются механические визуальные приборы (кодоскоп, микроскоп и т.п.), аудиальные приборы (проигрыватель, магнитофон, т.п.), аудиовизуальные

(видеомагнитофон, телевизор, т.п.) и средства, автоматизирующие учебный процесс (компьютер, лингафонный кабинет, пр.) [64].

Сказанное приводит нас к выводу о том, что в реальном и живом педагогическом процессе количество методических приемов всегда превосходит количество методов обучения, которые в них конкретизируются и находят реальное выражение в лекциях и практических занятиях. Если попытаться выразить методическое искусство преподавателя высшей школы, то оно может быть представлено в виде формулы $MO/MP+CO$, где MO – методы обучения, MP – методические приёмы, CO – средства обучения, чем эта формула разнообразней, чем меньше её первая часть, выраженная в дроби, тем искуснее преподаватель.

Как многомерное понятие, метод обучения имеет много сторон, в соответствии с чем методы обучения можно группировать в системы, классифицировать. Классификация методов обучения – это упорядоченная по определенному признаку система. Известны десятки таких классификаций.

Методы обучения в их традиционных вариантах иногда подразделяют на методы преподавания (лекция, рассказ, показ-демонстрация, объяснение, беседа и др.), методы учения (слушание, осмысление, упражнение, изучение учебников и первоисточников, моделирование, в том числе практические работы, учебное исследование и др.) и методы контроля (опрос, контрольная, коллоквиум, зачет, экзамен, защита проекта и др.) [55; 77 и др.].

По источникам и способам передачи информации выделяют словесные, наглядные и практические методы. В зависимости от характера дидактических задач выделяют методы приобретения знаний; методы формирования умений и навыков (см. метод планомерного формирования умственных действий и понятий, описанный и проанализированный в п. 2).3); методы формирования творческой деятельности; методы контроля знаний, умений и навыков [70].

В соответствии с характером познавательной деятельности учащихся выделяют объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, эвристические (частично поисковые) и исследовательские методы [72; 69 и др.].

В последнее время все большее распространение получают игровые методы обучения (учебные, деловые или деятельностные игры основаны на

принципе имитационного моделирования ситуаций реальной профессиональной деятельности в сочетании с принципами проблемности и совместной деятельности), методы тренинга (активного социально-психологического воздействия в процессе обучения), методы интенсивного изучения иностранных языков с использованием элементов суггестии (внушения). Иногда ряд перечисленных выше методов объединяют в группу с условным названием активные методы обучения, подразумевая предполагаемое ими более активное участие обучаемого в планировании и проведении самого учебного мероприятия (см. п. 5.4).

Получившие интенсивное развитие в 60-х годах методы программированного обучения с жестким пошаговым контролем действий учащегося уступили свое место гораздо более гибким и эффективным методам компьютеризованного обучения, основанного на использовании автоматизированных систем обучения (АСУ) (см. п. 5.5).

Под активными методами обучения имеются в виду те методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе, в противоположность так называемым традиционным подходам, где ученик играет гораздо более пассивную роль. Близкое содержание вкладывается в понятия "активное социально-психологическое обучение" [30], "инновационное обучение", "интенсивные методы обучения" [57]. Называние этих методов активными не совсем корректно и весьма условно, поскольку пассивных методов обучения в принципе не существует. Любое обучение предполагает определенную степень активности со стороны субъекта, и без нее обучение вообще невозможно. Но степень этой активности действительно неодинакова (т.е. гораздо выше при использовании активных методов). [70]

Г.П. Щедровицкий называет активными методами обучения и воспитания те, которые позволяют «учащимся в более короткие сроки и с меньшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и умениями» за счет сознательного «воспитания способностей учащегося» и сознательного «формирования у них необходимых деятельностей» [82].

Можно выделить следующие основные пути повышения активности обучаемого (правильнее сказать "учащегося", т. е. активно учащего себя) и эффективности всего учебного процесса:

1) усилить учебную мотивацию учащегося за счет: а) внутренних и б) внешних мотивов (мотивов-стимулов);

2) создать условия для формирования новых и более высоких форм мотивации (например, стремление к самоактуализации своей личности, или мотив роста, по А. Маслоу; стремление к самовыражению и самопознанию в процессе обучения, по В. А. Сухомлинскому);

3) дать учащемуся новые и более эффективные средства для реализации своих установок на активное овладение новыми видами деятельности, знаниями и умениями;

4) обеспечить большее соответствие организационных форм и средств обучения его содержанию [57];

5) интенсифицировать умственную работу учащегося за счет более рационального использования времени учебного занятия, интенсификации общения ученика с учителем и учеников между собой;

6) обеспечить научно обоснованный отбор подлежащего усвоению материала на основе его логического анализа и выделения основного (инвариантного) содержания;

7) полнее учитывать возрастные возможности и индивидуальные особенности учащихся.

Игровые методы. Выделяют разные виды игр, используемых как в учебных целях, так и для решения реальных проблем (научных, производственных, организационных и т.п.), - это учебные, имитационные, ролевые, организационно-деятельностные, операционные, деловые, управленческие, военные, рутинные, инновационные и др. Они не поддаются строгой классификации, так как выделяются часто по разным основаниям и в значительной степени перекрывают друг друга. В. С. Дудченко [24] относит традиционные деловые и имитационные игры к рутинным, противопоставляя их инновационным по нескольким критериям.

Классификацию методов активного обучения, применительно к вузовскому обучению, предложил А. М. Смолкин. Он их разделил на две группы: имитационные и неимитационные.

А. М. Смолкин дает следующее определение методам активного обучения – это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты. Автор различает имитационные методы активного обучения, т.е. формы проведения

занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности. Все остальные относятся к неимитационным. Это все способы активизации познавательной деятельности на лекционных занятиях. В свою очередь имитационные методы делятся на игровые и неигровые. К игровым относятся проведение деловых игр, игрового проектирования и т. п., а к неигровым – анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и другие [71].

Признаки методов активного обучения. Проблемность. Адекватность учебно-познавательной деятельности характеру будущих практических (должностных) задач и функций обучаемого. Непосредственность, самостоятельность взаимодействия обучающихся с учебной информацией. Мотивация.

Термин «интерактивное обучение» понимается двояко. Во-первых, как обучение с использованием компьютерных сетей и ресурсов Интернета, а также интерактивных средств. Во-вторых, как обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог.

Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение.

В этом случае интерактивное обучение одновременно решает три задачи:

- учебно-познавательную (предельно конкретную);
- коммуникационно-развивающую (связанную с общим эмоционально-интеллектуальным фоном процесса познания);
- социально-ориентационную (результаты которой проявляются уже за пределами учебного времени и пространства).

Интерактивные методы – способы целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и обучающихся по созданию оптимальных условий своего развития. [60]

Интерактивные методы обучения перспективны еще и потому, что студент становится субъектом собственного развития, то есть его субъектные функции качественно возрастают.

В современной дидактике существует множество классификаций методов обучения:

- по источнику знаний: словесные, наглядные, практические;
- в соответствии с этапами обучения: подготовка к изучению нового; изучение нового; конкретизация; углубление; приобретение умений и навыков; контроля и оценки;
- по способу руководства учебно-познавательной деятельностью студентов: объяснение педагога, самостоятельная работа;
- в соответствии с логикой обучения: индуктивные, дедуктивные, аналитические, синтетические;
- в зависимости от поставленных дидактических целей: организация деятельности; стимулирование и релаксация; проверка и оценка;
- по характеру познавательной деятельности студентов: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский;
- по степени самостоятельности учебно-познавательной деятельности студентов: метод сообщения готового знания путем информационного изложения; метод сообщения готового знания путем проблемного сообщения; метод сообщения готового знания путем дедуктивного выведения; метод объяснения путем организации получения знания в самостоятельном эвристическом поиске; методы отработки материала.

Выбор методов обучения представляет сложную теоретическую и практическую задачу. Отдельные авторы включают её решение в структуру метода обучения.

На основе целостного подхода к процессу обучения Ю. К. Бабанский предложил оригинальную и актуальную, на наш взгляд, классификацию методов обучения по основным компонентам деятельности педагога. Автор выделил три группы методов обучения.

К первой группе отнесены методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности. В эту большую группу входят разнообразные словесные, наглядные, практические методы обучения. Их дополняют методы, предусматривающие различную стратегию изложения материала. Это индуктивные методы, когда учебный материал излагается от частного к общему и дедуктивные методы, в этом случае изложение материала осуществляется от общего к частному. В зависимости от степени самостоятельности обучающихся при усвоении знаний предлагается использовать репродуктивные и проблемно-поисковые методы

Вторая группа – методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности. В эту группу входят: во-первых, методы стимулирования интереса к учению – это могут быть познавательные игры, учебные дискуссии, создание эмоционально-нравственных ситуаций; во-вторых, методы формирования долга и ответственности, убеждения в значимости учения, к ним относятся предъявление педагогических требований, упражнения в их выполнении, поощрение, порицание и т.п.

Третья группа – это методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности. К этой группе относятся методы устного контроля и самоконтроля, методы письменного контроля и самоконтроля и методы лабораторно-практического контроля и самоконтроля.

К методам обучения по Ю. К. Бабанскому относится алгоритм выбора методов, решение о том, будет ли материал изучаться самостоятельно или под руководством педагога. Процедура выбора метода обучения включает также:

- определение соотношения репродуктивных и продуктивных методов, при наличии условий предпочтение должно отдаваться продуктивным методам;
- определение соотношений индуктивной и дедуктивной логики, аналитического и синтетического путей познания: дедуктивные и синтетические методы по силам взрослому и предпочтительней как более строгие, экономные, близкие к научному изложению;
- меры и способы сочетания словесных, наглядных и практических методов;
- решение о необходимости введения методов стимулирования деятельности студентов;
- определение точек и интервалов контроля и самоконтроля;
- продумывание запасных вариантов на случай отклонения реального процесса обучения от запланированного.

Метод обучения в высшей школе можно рассматривать в виде модели организации и проведения определенных занятий. В содержание такой модели входят: цели изучения определенного учебного материала, специфические особенности его содержания, формы и средства выражения информации, требования к результатам данного процесса обучения.

4.2. Теоретико-информационные и практико-операционные методы обучения

Задача **теоретико-информационных** методов обучения состоит в том, чтобы преподаватели предоставили, а студенты усвоили новые научные знания, сформировали связи между ними и имеющимся объемом знаний у студентов. Это методы теоретического обучения. Источником знаний служит слово преподавателя, видеоматериалы.

Устное логически целостное изложение учебного материала. Этот словесный метод применяется тогда, когда ставится дидактическая цель раскрыть научную проблему (вопрос), достаточно емкую и объемную, сложную или простую, логически четко выстроенную в теме учебного занятия. Применение метода дает возможность обогатить студентов новыми теоретическими знаниями, установить связь со знаниями, персонифицированными ими, дать установку на аналитическую деятельность, подсказать направление для самостоятельной работы студентов.

Данный метод играет важную роль при формировании взглядов, убеждений, мировоззрения личности, тех или иных индивидуально или профессионально значимых качеств, т.е. для реализации воспитывающей и развивающей функций обучения.

Ведущая роль при реализации метода принадлежит преподавателю. От него требуются хорошее знание учебного материала, умение изложить его четко, образно, интересно. Методическая культура преподавателя помогает ему обогатить рассматриваемый метод параллельным применением других методов: дискуссии, объяснения, демонстрации и т.д.

Данный метод является ведущим на лекциях. Он также применяется на семинарских, практических, лабораторных занятиях, во время педагогической практики.

Диалогически построенное устное изложение учебного материала. Большинство дидактов называют этот метод беседой, понимая его как 1) вопросо-ответный метод привлечения учащихся к обсуждению, анализу поступков и вербально-нравственных оценок, 2) метод получения информации на основе вербальной (словесной) коммуникации. Цель метода – обеспечить усвоение научных знаний, фактов, понятий, закономерностей, формирование взглядов, убеждений, мировоззрения.

Педагог работает со студентами при помощи хорошо продуманной системы вопросов, благодаря которым они подводятся к пониманию и восприятию научной информации.

Данный метод рассчитан на использование персонифицированных знаний, их систематизацию. На этой основе он развивает умения делать новые выводы, активизирует логическое мышление и память студентов. Продуктивное использование метода обеспечивается тесным познавательным и эмоциональным взаимодействием педагога и студентов, а также умением субъектов учебно-воспитательного процесса логически мыслить, строить систему вопросов и ответов. Метод применяется на различных формах занятий.

Рассказ. Разновидность метода устного логически целостного изложения материала, часто яркий и эмоциональный. Носит краткий характер, не прерывается вопросами. Метод рассказа может быть применен на лекции, семинарском или практическом занятии как вступление к теме, как заключение ее или как изложение одного из вопросов проблемы с использованием других источников: художественной литературы, мемуаров, информации телевидения. Данный метод помогает «оживить» сложную, наукоемкую информацию, предоставляет студентам возможность краткого отдыха. Применение метода рассказа предполагает активную позицию преподавателя.

Объяснение. Под ним понимают 1) словесный метод обучения: пояснение, анализ, доказательство и истолкование различных положений излагаемого материала и 2) совокупность приёмов, помогающих установить достоверность суждения относительно неясного, нераскрытого явления или имеющих целью дать более ясное представление о том или ином известном явлении. Как метод обучения объяснение широко применяется при изучении законов, понятий, сопоставлении научных явлений, проведении анализа, осуществлении доказательств тех или иных положений. Объяснение, как правило, отличается краткостью, четкостью. Оно может быть использовано на лекции, но чаще всего к нему обращается преподаватель на семинарских, практических, лабораторных занятиях. Данный метод хорошо сочетается с рассказом, беседой, демонстрацией.

Дискуссия. Целевое назначение метода состоит в том, чтобы обогащать студентов новыми научными знаниями, убеждать их в истинности учебной информации, способствовать формированию взглядов

и убеждений. Студенты не только воспринимают и сопоставляют новые знания, они учатся отстаивать свою позицию, вести научную полемику. Метод наиболее применим на семинарских и практических занятиях, но его можно использовать и на лекциях для активизации деятельности студентов. Он предполагает проявление и развитие познавательной активности студентов.

Данный метод можно использовать в трех вариантах. Первый вариант: преподаватель предварительно разрабатывает вопросы по проблеме дискуссии, чтобы студенты могли заранее осмыслить их и подготовиться к занятию. Второй вариант: в начале занятия студенты вместе с преподавателем формулируют вопросы по объявленной для обсуждения проблеме, по которым затем происходит дискуссия. Иногда на семинарском, практическом или лабораторном занятии, на лекции, может возникнуть вопрос, который станет предметом спонтанно возникшей дискуссии.

Этот метод относится к категории сложных. Его продуктивность зависит от степени активности студентов, которую нужно умело «развязывать» и ненавязчиво направлять.

Бригадный метод. Данный метод целесообразно использовать для закрепления знаний, установления связей между ними, в том числе и межпредметного характера, для решения тех или иных будущих профессиональных задач.

Академическая группа подразделяется на 3–4 бригады. Каждая из них самостоятельно обсуждает одну и ту же проблему или один из ее аспектов. Затем, по истечении отведенного времени, микродискуссия в бригадах завершается и начинается общее обсуждение проблемы, причем каждая бригада докладывает основные идеи, решения, гипотезы, сформулированные в ходе микродискуссий. И, наконец, группа экспертов (3 студента) подводит итоги работы бригад и общей дискуссии.

Данный метод стимулирует развитие познавательной активности и самостоятельности студентов, способствует более глубокому и осмысленному усвоению знаний или профессиональному решению вопросов - в зависимости от темы занятий.

Консультирование. Метод не получил широкого распространения в наших вузах. Он применяется эпизодически - накануне экзаменов, в силу чего свою функцию выполняет не полностью. Между тем мы убедились,

что систематическое использование этого метода дает благоприятные результаты. Если преподаватель стремится совершенствовать теоретические знания и профессиональные умения студентов, он должен выяснять не только то, что они знают и умеют делать, но и то (может быть, прежде всего), что они не знают и какими умениями не владеют. Такая возможность открывается при использовании метода консультирования.

Можно предложить оптимальный путь применения данного метода. Преподаватель устанавливает день и время (1 раз в неделю) индивидуальной работы. Студенты могут свободно прийти на консультацию и выяснить все вопросы, по которым у них возникли затруднения, а также уточнить план самостоятельной работы по различным видам УИРС. Педагог, выясняя степень затруднений или незнания студентами каких-то вопросов, при консультировании сообщает им именно ту научную информацию, в которой они особенно нуждаются. Данный метод может применяться индивидуально или с группой студентов. В условиях расширения сферы самостоятельной работы студентов можно ожидать повышения статуса метода консультирования и более активного его использования. В современных условиях, в связи с вхождением многих вузов в Болонский процесс роль консультации возрастает, усиливаются консультационные функции преподавателя, что ведет к возрастанию субъектных функций студента.

Аудиовидеодемонстрация. Это новый метод обучения. Стал использоваться в учебно-воспитательном процессе вуза с появлением телевидения, созданием в вузах теле- и киноцентров или других аналогичных подразделений. Назначение метода состоит в передаче необходимой учебной информации путем показа соответствующих объектов, процессов, действий, сопровождающегося конкретными научными комментариями. Аудиовидеодемонстрация используется во время лекции, семинарского или практического занятия с целью повышения восприятия и осмысления учебного материала, активизации студентов, развития аналитического мышления. Данный метод обладает высокой эффективностью, но пока используется недостаточно широко из-за неразвитости учебно-технической базы вузов.

Демонстрация. Это более простой и доступный метод. Самостоятельного значения он не имеет, но, сопровождая устное изложение учебного материала, способствует активизации познавательной

деятельности студентов, облегчает, делает более ясным и доступным сложный материал. В учебном процессе вуза используется предметная наглядность (растения, животные, приборы), изобразительная наглядность (картины, диапозитивы, фотографии) и символическая наглядность (таблицы, графики, чертежи, карты, схемы). Наглядные пособия могут выступать как источник новых знаний, применяются при повторении и закреплении учебной информации, могут носить исследовательский характер.

Практико-операционные методы обучения способствуют формированию умений и навыков студентов. Это основное их назначение. Но поскольку методы многофункциональны, они помогают закреплению знаний, учат применять их на практике, а также обогащают студентов новыми знаниями. В основе данной группы методов лежит практическая деятельность студентов. Взаимодействие субъектов учебного процесса более глубокое, выше активность и самостоятельность студентов.

Упражнения. Это планомерно организованное, повторяющееся выполнение какого-либо действия с целью его освоения, закрепления, совершенствования. Эффективность этого метода зависит от знания теоретических основ предмета и сознательного их применения, а также от умения опираться на определенные правила выполнения упражнений. Связь упражнения с будущей профессиональной деятельностью, с формированием мотивационной сферы личности студента, с его профессиональными потребностями повышает эффективность этого метода обучения.

Характер упражнений зависит от специфики учебной дисциплины: педагогика использует упражнения по формированию соответствующих умений, русский язык – по применению грамматических правил, физика, математика – по решению задач и т.д. В вузах применяются индивидуальные и групповые упражнения; устные, письменные, трудовые, физические, на тренажерах и обучающих машинах.

Алгоритм. Представляет собой системный план, своего рода инструкцию о строгом порядке выполнения определенных операций. С помощью алгоритма упрощается учебная деятельность, сокращается время для решения задачи, вопроса. Если алгоритм представляет идеальную модель, тогда применение метода эффективно.

Недостатком данного метода можно считать то, что студенты,

опираясь на алгоритм, могут применять его автоматически (для решения задач, разбора предложений и т.д.), не вникая в сущность задачи, не осмысливая вопрос.

«Делай так, как я». Данный метод репродуктивного характера широкого распространения в вузе не имеет, но он активно применяется при организации трудового обучения, в учебной работе в мастерских, на занятиях по физическому воспитанию, в педагогической студии, на начальных этапах занятий в лабораториях. Метод предполагает выполнение студентами после инструктажа действий, заданий, упражнений по строгому образцу, который демонстрирует преподаватель, т.е. копирование. Он предназначен для формирования умений и навыков точного типа.

Решение задач. Метод достаточно широко распространен в вузовском обучении. Его целевое назначение – научить студентов переносить знания в другие условия и применять их на практике, развивать аналитическое мышление, формировать способность поиска выхода из конфликтных или нестандартных педагогических ситуаций, развивать умения профессиональной учительской деятельности. В зависимости от учебной дисциплины характер, сложность и пути решения задач чрезвычайно разнообразны. Преподаватель, применяющий данный метод, излагает и поясняет правила решения задачи, затем он является консультантом и руководителем познавательной деятельности студентов. От последних же требуется высокая степень активности, самостоятельности и настойчивости. Эти качества и развиваются у них в процессе решения задач. Метод используется на практических занятиях. При выполнении лабораторных работ он может применяться самостоятельно или в комбинации с другими методами (упражнениями, наблюдениями, опытами). Обращаться к нему можно также на лекциях и семинарских занятиях.

Опыт. Проводится с целью выяснения свойств или причин тех или иных явлений, предметов, процессов, субъектов деятельности. Он может осуществляться в естественных или лабораторных условиях, нередко требуя специального оборудования, приборов, вспомогательных средств. Функциональное назначение метода – подтверждение, закрепление, применение научных знаний на практике, формирование познавательных или профессиональных умений.

Опираясь на этот метод, студенты учатся параллельно использовать ряд других методов: наблюдение, анализ полученных в ходе опыта материалов, сопоставление данных. Одновременно развивается их пытливость, любознательность, интерес к науке, учебному предмету. Рассматриваемый метод относится к категории сложных в содержательном и организационно-структурном отношении. Он используется в учебно-воспитательном процессе вуза преимущественно на старших курсах (по естественнонаучным дисциплинам – с I курса), когда у студентов имеется достаточный научно-теоретический фонд знаний. Технология применения метода включает следующие этапы: инструктаж - пояснение преподавателем цели, способа организации и ожидаемых результатов опыта; организация опыта студентами по системному плану; анализ и синтез полученных материалов (результатов опыта); выяснение причины ошибок, если они имели место.

4.3. Активные методы обучения

Учебно-познавательная деятельность на семинарских и лабораторных занятиях построена на имитации профессиональной деятельности. Способы активизации познавательной деятельности на лекционных занятиях относятся к неимитационным. В свою очередь имитационные методы делятся на игровые и неигровые. К игровым относятся проведение деловых игр, игрового проектирования и т. п., а к неигровым – анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и другие.

К игровым имитационным методам также относятся:

- стажировка с выполнением должностной роли – метод активного обучения конкретного типа, при котором «моделью» выступает сама действительность, а имитация затрагивает в основном исполнение роли (должности);
- имитационный тренинг – предполагает отработку определенных специализированных навыков и умений по работе с различными техническими средствами и устройствами;
- разыгрывание ролей (инсценировка) – игровой способ анализа конкретных ситуаций, в основе которых лежат проблемы

взаимоотношений в коллективе, проблемы совершенствования стиля и методов руководства;

- игровое проектирование – практическое занятие, суть которого состоит в разработке инженерного, конструкторского, технологического и других видов проектов в игровых условиях, максимально воссоздающих реальность;

- дидактическая игра – это модель, то есть замещение реально существующего объекта, процесса, явления, осуществляемое с помощью различных средств.

К числу методов активного обучения могут быть также отнесены следующие:

Драматизация в обучении – инсценирование, разыгрывание по ролям содержания учебного материала на занятиях (ролями могут наделяться не только живые персонажи, но и любые неживые предметы и феномены из любой области знаний).

Инверсия (от лат. *inversio* – переворачивание, перестановка) – перестановка слов, нарушающая их обычный порядок; доказательство тезиса, противоположного тому, что только что был доказан.

Метод групповой дискуссии – 1) организация совместной коллективной деятельности, цель которой интенсивное и продуктивное решение групповой задачи; 2) прием, позволяющий в процессе непосредственного общения путем логических доводов воздействовать на мнения, позиции и установки участников дискуссии.

Метод морфологического анализа – один из методов активного обучения, когда вначале выделяются главные характеристики объекта-оси, а затем по каждой из них записываются всевозможные варианты-элементы.

Имея записи по всем осям и комбинируя сочетания разных элементов, можно получить большое число возможных вариантов, порой и самых неожиданных.

Метод фокальных объектов – метод, заключающийся в том, что признаки нескольких случайно выбранных объектов переносят на рассматриваемый (фокальный, находящийся в фокусе внимания) объект, в результате чего получаются необычные сочетания, позволяющие преодолеть психологическую инерцию и косность. Рассматривая возникающие сочетания (напр.: «толстолистая личность», «мощная личность», «вечная личность»), получившиеся при наложении случайного

объекта «фикус» на фокальный – «личность»), можно прийти к оригинальным идеям.

Метод эвристических вопросов – применяется для сбора дополнительной информации в условиях проблемной ситуации или для упорядочения уже имеющейся информации в процессе решения творческих задач. Этот метод идет от древнеримского теоретика ораторского искусства Квинтилиана, рекомендовавшего своим ученикам ставить перед собой семь вопросов: кто? (субъект), что? (объект), зачем? (цель), где? (место), чем? (средства), как? (метод), когда? (время). Если эти вопросы в определенной последовательности соединить между собой (1, 1-2, 1-3 и т. д. до 1-7; 2, 2-2... 2и т. д.), они порождают массу новых, порой совершенно неожиданных вопросов.

Мозговая атака (брейншторминг) (от англ. brain storming) – метод активизации мыслительных процессов путем совместного поиска решения трудной проблемы, предложенный американским психологом А. Осборном. В процессе мозговой атаки обстановка в группе (около 7 человек), должна быть непринужденной, люди раскованы, недопустимы критика и самокритика; все идеи, даже парадоксальные и нереальные, принимаются и проходят групповую экспертизу.

Театрализация в обучении – инсценировки разножанровых театральных представлений по учебному материалу во внеучебное время с большим количеством участников, продолжительные по времени, с декорациями и т. п. атрибутами.

Методы активного обучения могут использоваться на различных этапах учебного процесса:

Первый этап – первичное овладение знаниями. Это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.д.

Второй этап – контроль знаний (закрепление), могут быть использованы такие методы как коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т.д.

Третий этап – формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей, возможно использование моделированного обучения, игровые и неигровые методы.

Отличительные особенности активного обучения (М. Новик):

– принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания;

– достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной и эпизодической, а в значительной мере устойчивой и длительной (т.е. в течение всего занятия);

– самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых [31].

Признаки методов активного обучения.

Проблемность. Обучаемый вводится в проблемную ситуацию, для выхода из которой (для принятия решения или нахождения ответа) ему не хватает имеющихся знаний, и он вынужден сам активно формировать новые знания с помощью преподавателя и с участием других слушателей, основываясь на известном ему чужом и своем профессиональном опыте, логике и здравом смысле.

Адекватность учебно-познавательной деятельности характеру будущих практических (должностных) задач и функций обучаемого. Особенно это касается вопросов личностного общения, служебных и должностных взаимоотношений. Наиболее полно подходы к реализации этого признака изложены в теории контекстного обучения.

Взаимообучение. Стержневым моментом проведения занятий с применением методов активного обучения является коллективная деятельность и дискуссионная форма обсуждения.

Индивидуализация. Требование организации учебно-познавательной деятельности с учетом индивидуальных способностей и возможностей обучающегося.

Исследование изучаемых проблем и явлений. Формирование отправных начальных моментов навыков, необходимых для успешного самообразования, основанного на умении анализировать, обобщать, творчески подходить к использованию знаний и опыта.

Непосредственность, самостоятельность взаимодействия обучающихся с учебной информацией. Педагог отходит на уровень обучающихся и в роли помощника участвует в процессе их взаимодействия с учебным материалом, в идеале преподаватель становится руководителем их самостоятельной работы, реализуя принципы педагогики сотрудничества.

Мотивация. Активность учебно-познавательной деятельности обучающихся развивается и поддерживается системой мотивации. При

этом к числу используемых преподавателем мотивов обучающихся выступают:

- ✓ – профессиональный интерес;
- ✓ – творческий характер учебно-познавательной деятельности;
- ✓ – состязательность, игровой характер проведения занятий;
- ✓ – эмоциональное воздействие.

Пути повышения активности студентов и эффективности учебного процесса:

- усилить учебную мотивацию студентов за счет: а) внутренних и б) внешних мотивов (мотивов-стимулов);
- создать условия для формирования новых и более высоких форм мотивации (например, стремление к самоактуализации своей личности, или мотив роста, по А. Маслоу; стремление к самовыражению и самопознанию в процессе обучения, по В. А. Сухомлинскому);
- предложить студенту новые и более эффективные средства для реализации своих установок на активное овладение новыми видами деятельности, знаниями и умениями;
- обеспечить большее соответствие организационных форм и средств обучения его содержанию;
- интенсифицировать умственную работу студентов за счет более рационального использования времени учебного занятия, интенсификации общения ученика с учителем и учеников между собой;
- обеспечить научно обоснованный отбор подлежащего усвоению материала на основе его логического анализа и выделения основного (инвариантного) содержания;
- полнее учитывать индивидуальные особенности студентов.

Термин «интерактивное обучение» поднимается двойко. Во-первых, как обучение с использованием компьютерных сетей и ресурсов Интернета, а также интерактивных средств. Во-вторых, как обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог [60].

Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимообучения и взаимообогащения. Делясь своими

знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности обучения.

В этом случае интерактивное обучение одновременно решает три задачи:

- учебно-познавательную (предельно конкретную);
- коммуникационно-развивающую (связанную с общим эмоционально-интеллектуальным фоном процесса познания);
- социально-ориентационную (результаты которой проявляются уже за пределами учебного времени и пространства).

Смысл понятия «интерактивные методы» [38] складывается из дефиниций понятий «метод» и «интерактивный» (интеракция).

Метод, как было рассмотрено выше, это способ целенаправленного взаимодействия педагога и обучающихся для решения педагогических задач. В понятии «интеракции» можно выделить два слагаемых: «интер» – между; «акция» – усиленная деятельность. Таким образом, интеракцию можно трактовать как усиленную деятельность между кем-либо. Исходя из этого, интерактивные методы – способы целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и обучающихся по созданию оптимальных условий своего развития.

Структурообразующим признаком интерактивных методов обучения является взаимодействие обучающегося с имеющимся у него собственным опытом жизнедеятельности, углубленная и всесторонняя работа с этим опытом.

Опыт обучающегося является в интерактивном обучении главным источником учебного познания.

При реализации интерактивных методов доминирует в отличие от объяснительно-иллюстративных методов не деятельность преподавателя (преподавание), а деятельность обучающегося (учение). Активность преподавателя уступает место активности обучающихся, его задачей становится создание условий для их инициативы в познавательной деятельности. Преподаватель отказывается от роли простого транслятора готовых знаний и выполняет функцию одного из источников информации и помощника в работе, организующего самостоятельную познавательную деятельность обучающихся по продуцированию знаний об окружающей

действительности, побуждающего к поиску, исследованию явлений и процессов, самостоятельному решению проблем.

Определяющим признаком интерактивного обучения является проявление активности учащимися и сочетание, взаимосвязь физической (передвижение по аудитории, смена рабочего места, рисование, осуществление записей и т.д.), социальной (обмен мнениями, смыслами, отстаивание своей точки зрения и т.д.) и познавательной активности (осознание себя как источника опыта, поиск решения проблем и т.д.) одновременно.

Рассмотрим отдельные способы интерактивного обучения, позволяющие реализовать на занятии интерактивную модель. Надо отметить, что в литературе предпринимаются отдельные попытки классифицировать данные способы, хотя это деление очень условно. Например, выделяют следующие группы способов интерактивного обучения в зависимости от цели обучения:

1. Творческие задания.
2. Работа в малых группах.
3. Обучающие игры.
4. Использование общественных ресурсов.
 - 4.1. Приглашение специалиста.
5. Социальные проекты.
 - 5.2. Выставки, спектакли, представления и т.д.
6. Разминки (различного рода).
7. Изучение и закрепление нового информационного материала.
 - 7.1. Интерактивная лекция.
 - 7.3. Работа с наглядным пособием.
8. Работа с документами (а также с ними).
 - 8.1. Составление документов.
 - 8.2. Письменная работа по обоснованию своей позиции.
9. Обсуждение сложных и дискуссионных проблем.
10. Разрешение проблем.
 - 10.3. Переговоры и медиация.

В зависимости от формы организации и ведущей роли интерактивные технологии условно делят на четыре группы:

1. Интерактивные технологии кооперативного обучения:
 - обучение в парах;

- ротационные (изменяемые) тройки;
 - два – четыре – все вместе;
 - «карусель».
2. Интерактивные технологии кооперативно-группового обучения:
- обсуждение проблемы в общем кругу;
 - «микрофон»;
 - незаконченные предложения;
 - мозговой штурм;
 - «аквариум»;
 - броуновское движение;
 - «дерево решений»;
 - решение проблемы.
3. Технологии ситуационного моделирования:
- упрощенное судебное слушание;
 - разыгрывание ситуаций с ролями.
4. Технологии обработки дискуссионных вопросов:
- «займи позицию»;
 - «изменение позиции»;
 - непрерывная шкала мнений;

Характеристика отдельных приемов интерактивного обучения.

«Обучение в парах». Можно использовать для достижения любой дидактической цели: усвоение, закрепление, проверка знаний и т.д.

Способствует развитию навыков общения, умения высказываться, критического мышления, умение убеждать и вести дискуссию.

Алгоритм действия:

1. Обучающимся предлагаются задания, задаётся вопрос. Даётся 1-минуты для обдумывания возможных ответов или решений.

2. Обучающиеся (или педагог) решают, кто будет выражать мысли первым и обсуждают свои идеи друг с другом. Они должны достичь согласия относительно ответа или решения.

3. По истечению времени на обсуждение, каждая пара представляет результаты работы, обменивается своими идеями и аргументами со всем классом.

«Ротационные тройки». Способствует активному обстоятельному анализу и обсуждению нового материала с целью его осмысления, закрепления и усвоения.

Алгоритм действия:

1. Разработать различные вопросы, чтобы помочь студентам начать обсуждение нового или разъяснение материала.

2. Разместить тройки так, чтобы каждая из них видела тройку слева и тройку справа. Вместе все тройки должны образовывать круг.

3. Дать каждой тройке открытый вопрос (одинаковый для всех).

4. После короткого обсуждения попросить участников рассчитаться от до 2. Участники с номером 1 переходят к следующей тройке по часовой стрелке, а участники с номером 2 переходят через две тройки против часовой стрелки.

Участники с номером 0 остаются на месте и являются постоянными членами тройки. Результатом будет полностью новая тройка.

5. Двигать тройками можно столько раз, сколько есть вопросов.

«Два–четыре–все вместе». Эффективен для развития навыков общения в группе, умений убеждать и вести дискуссию.

Алгоритм действия:

1. Поставить студентам вопрос для обсуждения. Дать им 1-2 минуты для продумывания возможных ответов или решений.

2. Попросить обсудить свои идеи друг с другом.

3. Попросить обсудить предварительно достигнутые решения относительно поставленной проблемы. Как и в парах, принятие совместного решения обязательно.

4. В зависимости от количества участников можно объединить четверки в большие группы или перейти к коллективному обсуждению проблемы.

«Учебный мозговой штурм»

Эта форма учебной деятельности может быть использована для любого возраста, во время преподавания любого предмета.

Уместно использовать:

- Для нескольких решений конкретной проблемы;
- При организации групповой формы работы;
- Для решения творческих эвристических задач, развивающих креативность мышления.

Алгоритм действия:

1. Обязательно провести инструктаж групп. Главное правило – не критикуй!

2. В группе выбирается ведущий, секретарь, спикер. Четко регламентируется время для всех этапов работы:

I этап – создание банка идей.

II этап – анализ идей в группе.

III этап – обработка результатов. Озвучивание спикером результатов работы группы перед классом.

Типичные ошибки УМШ:

– Неправильный подбор задачи, темы для обсуждения.

– Критика выдвинутых идей.

– Вмешательство в работу групп.

«Уча-учусь»

Используется при изучении блока информации или при обобщении и повторении изученного. Использование этого метода дает общую картину понятий и фактов, которые необходимо изучить на занятии, а также вызывает определенные вопросы и повышает интерес к обучению.

Алгоритм действия:

1. Необходимо подготовить карточки с фактами, касающиеся темы занятия, по одной на каждого студента.

2. Раздать по одной карточке для каждого студента.

3. В течение нескольких минут студенты читают информацию на карточке. Необходимо проверить, понимают ли они прочитанное.

4. Предлагается студентам ходить по аудитории и знакомить со своей информацией других однокурсников.

5. Студент может одновременно говорить только с одним лицом. Задача состоит в том, чтобы поделиться своим фактом и получить информацию от другого студента. В течение отведенного времени нужно обеспечить общение каждого студента с максимальным количеством других для получения максимально полной информации.

6. После того, как студенты закончат это упражнение, нужно предложить рассказать, воспроизвести полученную информацию. В конце – проанализировать и обобщить полученные знания. Ответы могут записываться на доске.

Используется при обсуждении спорных вопросов и при проведении упражнений, в которых нужно занять и четко аргументировать определенную позицию по проблеме, которая обсуждается. Метод обучает студентов производить и формулировать аргументы, высказывать мнения

по дискуссионному вопросу в отчетливой и сжатой форме, убеждать других.

Алгоритм действия;

1. Раздать материалы, в которых указано 4 этапа метода ПРЕСС.

– Начиная со слов..., я считаю, что...

– Начиная со слов..., потому что...

– Следовательно,... таким образом...

2. Преподаватель объясняет механизм этапов ПРЕСС-метода и дает ответы на возможные вопросы студентов, приводит примеры к каждому из трех этапов.

3. Желающим предлагается попробовать применить этот метод к любой проблеме на их выбор.

4. Осуществляется проверка понимания студентами механизма применения метода. Этапы можно адаптировать, предлагая студентам приводить несколько вариантов своих мыслей или примеров.

5. Когда формула будет понятна всем студентам, необходимо предложить попробовать самим. Данный метод применяется на всех занятиях, где нужна аргументация своего мнения.

Организация работы таким образом позволяет достигать высокой познавательной активности всех, формируя у студентов мыслительную деятельность, развивая их творческие способности, обогащая лексический запас слов, утверждая активную жизненную позицию через умение доказать свое мнение.

«Карусель». Образуется два кольца: внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо – это сидящие неподвижно участники, а внешнее – участники, которые меняются через каждые 30 секунд. Таким образом, все обучающиеся успевают проговорить за несколько минут несколько тем и постараться убедить в своей правоте собеседника.

«Аквариум». Несколько участников разыгрывают предложенную педагогом ситуацию в кругу, а остальные наблюдают и анализируют.

«Броуновское движение» предполагает движение студентов по всему помещению с целью сбора информации по предложенной теме, которая может служить основой монологического высказывания по теме.

«Дерево решений». Обучающиеся делятся на 3 или 4 группы с одинаковым количеством участников. Каждая группа обсуждает вопрос и

делает записи на своем «дереве» (лист ватмана), затем группы меняются местами и дописывают на деревьях соседей свои идеи.

«Займи позицию». Зачитывается какое-нибудь утверждение, обучающиеся должны определиться со своей позицией по данному утверждению, после чего подойти к плакату со словом «ДА» или «НЕТ».

Желательно, чтобы они объяснили свою позицию [42].

Поисково-творческие методы обучения.

Главное назначение методов этой группы - развитие креативности, творческого мышления студентов, формирование познавательной и научной активности, умений в области научного поиска. Параллельно происходит обогащение новыми знаниями, проверка и закрепление их. Взаимодействие преподавателя и студентов довольно глубокое.

Наиболее интенсивно к методам данной группы обращаются те преподаватели и студенты, которых развито дивергентное мышление, в силу чего они стремятся решать задачу или проблему нетрадиционным способом.

Наблюдение. Это относительно простой метод, который широко применяется в вузовском обучении по всем предметам, начиная с первых курсов. Будучи наглядным методом, наблюдение помогает студентам проникнуть в суть явлений, процессов, ситуаций, подойти к научным обобщениям, подтвердить выводы. Наблюдение - разнообразный по содержанию и характеру организации метод, что детерминировано спецификой учебных предметов. Например, по педагогике наблюдение осуществляется в реальном педагогическом процессе, связано с живыми действующими лицами разного возраста; по химии проводится в вузовских лабораториях, требует специального оборудования и приборов.

Эффективное использование метода достигается тогда, когда студенты знают цель, продумали и усвоили методику, владеют техникой фиксирования изменений объектов или процессов в ходе наблюдения, а также способами обработки результатов.

Опыт. Данный метод обладает большими возможностями. Помимо ранее рассмотренных методов, он способствует формированию творческой направленности личности студента.

Эксперимент. Основное назначение метода - получение новых учебных и научных данных, теоретических выводов, проверка гипотез, создание научных концепций. Естественно, решение этих вопросов

невозможно без достаточно высокой научно-теоретической подготовки студентов. В свою очередь, эксперимент содействует обогащению новыми знаниями и исследовательскими умениями. Параллельно происходит развитие пытливости, настойчивости, аналитического склада ума, креативности.

Метод применяется на более высоком уровне познания - на старших курсах вуза, поскольку является сложным, а его реализация носит нередко длительный характер и предполагает наличие определенной программы. Эксперименты по своей цели и содержанию очень отличаются друг от друга, что обусловлено спецификой учебного предмета.

В качестве примера рассмотрим использование данного метода по педагогике. Педагогический эксперимент обычно состоит из трех этапов: констатирующего, формирующего (преобразующего) и контрольного. Каждый из этапов имеет собственную цель, содержание, продолжительность. Констатирующий этап связан с изучением реально существующего педагогического опыта, объективно действующих закономерностей; преобразующий — направлен на формирование новых качеств, процессов, свойств, на преобразование объекта исследования; контрольный — призван установить достоверность преобразований, выводов, творческих положений и т.д.

В условиях вуза данный метод используется при подготовке курсовых или дипломных работ, а также при участии студентов в научных исследованиях кафедры. Хотя он и предполагает высокую степень самостоятельности и активности студентов, тем не менее успех его обеспечивается в значительной мере взаимодействием преподавателя и студентов.

Дидактические методы - наблюдение, опыт, эксперимент - стоят на «стыке»: они применяются как в учебном процессе, так и при организации научных исследований. Это закономерно, поскольку процесс обучения в вузе, профессиональной подготовки специалистов органически связан с наукой, его все более пронизывают элементы исследовательского характера.

Сократовская беседа. По технологии метод близок диалогически построенному устному изложению материала, т.е. беседе. Своеобразие его состоит в характере построения вопросов. Возможны два варианта: первый - «вопросы Сократа» имеют четкую проблемную последовательность,

логически взаимосвязаны, благодаря чему студенты сами как бы незаметно отыскивают на них правильные ответы; второй - «вопросы Сократа» используются с другой целью - завести студентов в тупик, показать ошибочность их суждений и выводов, а затем вернуть назад со стремлением узнать, найти правильные ответы и решить проблему. Подобные беседы носят эвристический характер, имеют все структурные элементы поисковой деятельности.

Ценность метода состоит в том, что он способствует развитию мышления и воображения, учит студентов логически рассуждать, доказывать, применять знания для обоснования суждений и выводов, формирует креативность.

Лабиринт. Суть метода состоит в том, что студенты, получив для решения задачу, проблему, проблемную ситуацию, одновременно получают и ряд вариантов-предположений - верных и ошибочных - для решения. Идя различными путями-лабиринтами, они определяют один или несколько правильных способов решения задачи, проблемы, конфликтной ситуации.

Метод вырабатывает быстроту ориентации и привлечения знаний для разрешения проблемы. Его целесообразно применять в тех случаях, когда необходимо научить быстро и правильно ориентироваться в многовариантных ситуациях, или когда возможно несколько способов решения задачи.

«Мозговая атака». Метод сложный, не имеет широкого применения. Дает положительный результат при обсуждении спорных вопросов, гипотез, проблемных или конфликтных ситуаций.

Технология применения метода следующая. Академическая группа подразделяется на две подгруппы - генераторов и критиков идей. Выделяется еще три человека - эксперты-аналитики. Метод реализуется в четыре этапа:

- ✓ первый - подготовительный. Преподаватель проводит инструктаж о цели, содержании, характере, правилах участия в игре;

- ✓ второй - генераторы идей быстро и четко высказывают все предложения по решению названной проблемы;

- ✓ третий - критики идей «атакуют» - отбирают наиболее ценные, прогрессивные из них, анализируют, оценивают, критикуют и включают в список актуальных предположений, обеспечивающих решение проблемы;

✓ четвертый - эксперты анализируют и оценивают деятельность обеих подгрупп, значимость выдвинутых идей.

Время для работы генераторов и критиков идей устанавливает преподаватель.

Метод «мозговая атака» оказывает действенное влияние на формирование аналитических и творческих способностей студентов.

«Аквариум». Данный метод частично совпадает с методом «мозговая атака», применяется с аналогичной целью - развитие творческого мышления, умений вести познавательный или профессиональный поиск решений сложных проблем, аналитических способностей.

При работе по этому методу академическая группа делится на две подгруппы. Одна из них располагается в центре аудитории, по кругу, т.е. в «аквариуме». Другая подгруппа рассаживается вокруг «аквариума» и внимательно наблюдает за ходом дискуссии, которую ведут по определенной проблеме сидящие в центре, причем каждый следит за конкретными 1-2 студентами, ведущими дискуссию.

По истечении отведенного преподавателем времени начинается анализ хода дискуссии и степени разрешения проблемы. Отмечается активность участников, характер и актуальность высказанных идей. Если сидящие в «аквариуме» не сумели обсудить проблему всесторонне, возможна общая дискуссия. Затем эксперты-аналитики комментируют действия и мысли-идеи обеих подгрупп, высказывают свое мнение об эффективности дискуссии.

Оба дидактических метода - «мозговая атака» и «аквариум» - представляют собой разновидность дискуссии, но по более сложной проблеме и в более сложной форме - педагогической игры.

«Думай, слушай, предлагай». Цель применения метода - развитие у студентов поисковой познавательной активности, способности находить решение (или несколько решений) проблемы, отыскивать разрешение конфликтной педагогической ситуации. Метод применяется следующим образом. Каждый студент получает конкретное задание поисково-творческого характера, которое должен выполнить за определенный отрезок времени. Затем поочередно студенты обосновывают избранный способ решения проблемы, остальные слушают, думают и, возможно, кто-то предлагает еще один вариант действий.

Практика показывает, что студенты обычно с интересом воспринимают использование данного метода на семинарских или практических занятиях. Ценность его состоит в том, что он создает предпосылки для рассмотрения многих вопросов на одном занятии, поиска и нахождения ответов на них, а также для повторения и закрепления учебного материала.

С целью влияния на развитие творческого мышления и способностей студентов, интеллектуальных поисковых умений не менее успешно применяются и другие дидактические методы: бригадный метод, творческий диалог, анализ конкретных ситуаций, экспертиза и т.д.

Проблемное обучение – вид обучения, характеризующийся тем, что содержание учебного материала усваивается в процессе разрешения специально создаваемых проблемных ситуаций. Проблемно-поисковыми методами обучения называют те методы, которые применяются в ходе проблемного обучения. Они предполагают использование цепи последовательных приемов: создание проблемной ситуации, организацию коллективного обсуждения возможных подходов к разрешению проблемной ситуации, выбор рационального варианта разрешения проблемы, обобщение полученных результатов, формирование теоретических выводов.

К проблемно-поисковым методам относят эвристические беседы, учебные дискуссии, лабораторно-поисковые работы, исследовательский метод.

Эвристические методы различаются по степени самостоятельности студентов в осуществлении ими познавательной деятельности. эвристический прием – краткое правило или указание, как преобразовать имеющийся прототип или в каком направлении нужно искать, чтобы получить искомое решение задачи или разрешить имеющиеся в задаче противоречия, или найти выход из затруднительной ситуации, которая может возникнуть в любой отрасли практической деятельности человека.

Эвристическая беседа – метод обучения, при котором педагог не сообщает обучаемым готовых знаний, а умело поставленными вопросами, не содержащими прямого ответа, заставляет их на основе имеющихся знаний, запаса представлений, наблюдений, личного жизненного опыта приходить к новым понятиям, выводам, правилам.

Исследовательский метод обучения – метод привлечения учащихся к

самостоятельным и непосредственным наблюдениям, на основе которых они устанавливают связи предметов и явлений действительности, делают выводы, познают закономерности.

Проблемное обучение – дидактическая система, основанная на закономерностях творческого усвоения знаний и способов деятельности, включающая сочетание приемов и методов преподавания и учения, которым присущи основные черты научного поиска.

Творческое усвоение знаний и способов деятельности предполагает: самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новых проблем в знакомых стандартных условиях; видение структуры объекта, подлежащего изучению; видение новых функций знакомого объекта; умение видеть альтернативу решения, подхода к его поиску; умение комбинировать ранее известные способы решения в новый способ; умение создавать ранее известные способы решения в новый способ; умение создавать оригинальный способ решения при известных других.

Технология проблемного обучения – специально созданная система специфических приемов и методов, которые способствуют тому, чтобы обучающийся самостоятельно добывал знания и учился самостоятельно их применять в решении новых познавательных и практических задач, а не получал знания в готовом виде или решал задачи по образцу.

Основные понятия технологии проблемного обучения: проблемная ситуация, проблемная задача, гипотеза. Они показывают сближение методов и средств обучения с методическими приемами, в которых отражается творческая деятельность ученого.

Основные этапы постановки и разрешения проблемной ситуации:

актуализация изученного материала, создание проблемной ситуации, постановка учебной проблемы, построение проблемной задачи, умственный поиск и решение проблемы (формулирование гипотезы, её доказательство) проверка решения проблемы и повторение.

Проблемная ситуация – осознанное затруднение, пути преодоления которого требуют поиска новых знаний, новых способов действий – источник мышления. Она должна быть принята к мышлению, А это происходит в том случае, если есть исходные знания.

В учебном процессе вуза настоящие знания приходят тогда, когда они формируются через самостоятельный активный поиск. Дают ответы на следующие вопросы: что дано, что необходимо найти, что известно в этом

поиске, какие в обучении решались задачи, аналогичные поставленной, есть ли возможность воспользоваться этой аналогией, какие следует ввести дополнительные, вспомогательные данные, чтобы рационально решить поставленную задачу.

Требуют уровней организации: логический – обеспечение всего хода событий в определенной взаимосвязанной последовательности отношений и действий, дополнение этой организации самостоятельными суждениями – доказательной и вероятностной основой с выявлением неясных и неопределенных положений.

Основные фазы: постановки и определения задачи; определение возможных путей действия; реализация решений; решение, действие и оценка достигнутого результата.

Постановка и решение студентами теоретических проблемных ситуаций некоторой степени трудности при сочетании известного и неизвестного для студентов материала. Форма получения новых знаний не только по книгам.

Метод проблемного обучения формирует творческий потенциал студентов. Он осуществляется через проблемное изложение. Педагог ставит проблему и раскрывает доказательные пути её решения. Обучающийся осознает знания и проблемы, внимателен к последовательности и контролю за степенью убедительности решения проблемы. Осуществляет мысленное прогнозирование определенных шагов логики решения.

Частично-поисковый (эвристический) метод. Педагог ставит проблему,

составляет и предъявляет задания на выполнение отдельных этапов решения

познавательных и практических проблем, планирует шаги решения, руководит

деятельностью обучающегося, создает промежуточные проблемные ситуации.

Обучающийся осмысливает условия, актуализирует знания о путях решения сходных задач, самостоятельно решает часть задач, осуществляет в процессе решения самоконтроль и самооценку, самостоятельно мотивирует деятельность, проявляет интерес, что способствует произвольному запоминанию, продуктивному мышлению.

Исследовательский метод является одним из самых сложных в применении на практике. Специфика его заключается в том, что преподаватель ставит перед студентами проблему, предлагает серию заданий, а студенты самостоятельно их выполняют, решая тем самым, поставленную проблему.

4.4. Выбор методов обучения

Грамотно осуществить отбор методов обучения помогают специальные принципы. А.А. Балаев предлагает для этих целей использовать следующие принципы отбора методов обучения [8].

Принцип равновесия между содержанием и используемым методом обучения с учетом подготовленности студентов и темой занятия.

Принцип моделирования

Известно, что моделью учебного процесса является учебный план. Все дисциплины, перечисленные в учебном плане, обеспечены учебными программами, в которых четко определены цели, задачи изучения данной дисциплины. В связи со спецификой изучения дисциплины определяются методы и средства обучения, продумывается режим проведения занятий и т.д.

А.А. Балаев справедливо считает, что преподавателю важно продумать, смоделировать тот конечный результат, которого должен достичь студент в процессе изучения дисциплины:

- какими знаниями и навыками должен обладать студент, т.е. что он должен знать, уметь, владеть;
- к какой деятельности он должен быть подготовлен;
- в каких формах должна проявляться его образованность.

Преподавателю необходимо четко смоделировать последовательность и полноту освоения компетенций. Определить, какие при этом методы обучения будут наиболее эффективными.

Принцип входного контроля

Согласно этому принципу, при выборе методов обучения необходимо учитывать уровень подготовленности студентов, их интересы, желание заниматься самосовершенствованием, самообразованием. Входной контроль позволяет избежать ненужных повторов содержания учебного

материала, грамотно определить характер и объем индивидуальной работы, что в результате будет способствовать формированию положительной мотивации у студентов, повышению интереса к занятиям.

Принцип соответствия содержания и методов целям обучения

Для достижения конкретной цели, задачи необходимо выбирать такие методы обучения и виды учебной работы, которые будут способствовать лучшему усвоению содержания учебного материала. Очевидно, что нельзя подходить к выбору методов обучения с такой позиции, что одни методы плохие, а другие – хорошие. В каких-то случаях нужны пассивные методы или репродуктивные, которые довольно часто критикуются, но нельзя ими злоупотреблять, т.е. использовать преимущественно их. Надо осуществлять отбор методов с учетом поставленных целей и изучаемого содержания.

Принцип проблемности

Учебный процесс нужно организовать таким образом, чтобы студенты постоянно приучались преодолевать трудности, исходя из этого требования, и надо выбирать соответствующие методы обучения. Нередко можно слышать, как преподаватели сетуют, что всё детально объяснили студентам на занятии, а они ничего не помнят. Причиной такого положения как раз и является отсутствие трудностей в процессе обучения. Из названия принципа следует, что предпочтение должно отдаваться таким методам, как проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский, различным вариантам активных методов обучения.

Принцип негативного опыта

В любой деятельности, а тем более в учебной, не избежать ошибок. Известное изречение гласит: не ошибается тот, кто ничего не делает.

А.А. Балаев пишет, что в соответствии с этим принципом в учебный процесс, построенный на активных методах обучения, вносятся два новых обучающих элемента:

– изучение, анализ и оценка ошибок, допущенных в конкретных ситуациях. Материалом для таких занятий могут быть критические публикации, реальные факты из практики и др.;

– обеспечение ошибки при решении конкретной ситуации.

Преподаватель в этом случае специально провоцирует ошибку.

В.Я. Ляудис такие ошибки называла «умными ошибками».

Студентам для анализа предлагается такая ситуация или проблемная задача, при решении которой обязательно допускается ошибка, причиной

является отсутствие необходимого опыта профессиональной деятельности. Совместный анализ допущенной ошибки приводит к тому, что в дальнейшем студент уже никогда её не совершит.

Принцип от простого к сложному

При освоении учебного материала постепенно должна нарастать его сложность, а соответственно меняться и методы обучения. Сначала это могут быть широко применяемые словесные, наглядные практические методы, потом используются более сложные методы, направленные на активизацию познавательной деятельности студентов. Наиболее сложными в использовании являются методы интерактивного обучения, побуждающие студентов к коллективному обсуждению учебных проблем.

Принцип непрерывного обновления

Для усиления познавательной активности большое значение имеет новизна учебного материала и новизна используемых методов. Если преподаватель на каждом занятии использует одни и те же методы обучения, даже если они эффективные, то это может привести к снижению интереса у студентов. Они привыкают к однообразию и теряют интерес к занятиям. А. А. Балаев советует преподавателям постоянно обновлять новыми элементами построение занятий. Например, не проводить два анализа конкретных ситуаций в течение одного занятия, не применять одно и то же техническое средство подряд. Управляемый таким образом учебный процесс не даст погаснуть интересу и активности студентов.

Но при этом нужно помнить о том, что выбор разнообразных методов не должен стать для преподавателя самоцелью. Не следует стремиться к неоправданному разнообразию методов обучения. Исходя из цели занятия, по возможности преподаватель должен применять разнообразные методы обучения.

Принцип организации коллективной деятельности

Этот принцип в настоящее время приобретает особую актуальность в связи с тем, что в процессе обучения будущие профессионалы должны научиться совместно решать различные проблемы. Этот принцип нацеливает на развитие у студентов способности к коллективным действиям.

А. А. Балаев советует осуществлять реализацию этого принципа поэтапно. Организуя работу на каждом этапе, преподаватель должен построить её таким образом, чтобы для каждого студента стало очевидным,

что достижение результата невозможно без сотрудничества и взаимодействия.

На первом этапе преподаватель выявляет с помощью групповой задачи наличие расхождений и сходства в подходах студентов к самой задаче и её решению.

На втором этапе путем организации групповой работы по решению конкретной ситуации у студентов формируется потребность в совместной деятельности по достижению результата.

На третьем этапе в условиях деловой игры у студентов вырабатываются навыки совместной деятельности по анализу ситуации, по разработке проектов её решения.

Принцип опережающего обучения

Этот принцип предусматривает формирование умения применять знания в практической деятельности, для профессионального обучения он приобретает большую значимость. Причем необходимо, чтобы студенты уверенно применяли полученные навыки, испытывали желание включаться в будущую профессиональную деятельность. Эту цель можно

достичь, используя в учебном процессе деловые игры, когда студенты включаются в квазипрофессиональную деятельность, метод решения производственных ситуаций и др.

Принцип диагностирования

Этот принцип направлен на проверку эффективности полученных знаний, имеющихся умений. Он позволяет преподавателю выявить, насколько удачными были те или иные методы обучения, каким образом можно усовершенствовать учебный процесс.

Принцип экономии учебного времени

Активные методы обучения позволяют сократить затраты времени на освоение знаний, формирование умений и навыков. Так, в традиционном обучении обычно сначала происходит усвоение знаний, а потом на практических занятиях вырабатываются умения и навыки их применения. Иначе обстоит дело при использовании метода решения конкретных ситуаций или во время проведения деловой игры. Усвоение знаний, овладение приемами работы и выработка навыков происходят одновременно, что приводит к экономии времени.

Принцип выходного контроля

После завершения обучения осуществляется выходной или итоговый

контроль, это зачеты, экзамены, выполнение различных письменных работ с последующей их защитой. Однако традиционно осуществляемый контроль не в полной мере дает представление о качестве приобретенных знаний и умений. Использование активных методов в течение всего семестра позволяет получить достоверные сведения о постепенном усвоении знаний и формировании умений и навыков. Эти методы можно использовать для индивидуальной и коллективной работы студентов.

Применяя рассмотренные принципы, преподаватель может методически грамотно осуществлять выбор методов обучения, совершенствуя тем самым профессиональную подготовку студентов.

Таким образом, на выбор методов обучения влияет множество факторов. Речь идет о выборе оптимальных методов обучения, которые должны учитывать квалификацию преподавателей, обученность и вхождение студентов в профессию. Исходя из этого, предлагаем следующие факторы, влияющие на выбор методов обучения:

- принципы обучения оказывают свое влияние на выбор методов обучения;
- содержание и методы науки и данной темы;
- цели и задачи подготовки специалиста высокой квалификации на данном этапе;
- учебные возможности студентов (уровень их подготовленности, дидактические возможности студенческой группы);
- региональные условия, производственное окружение;
- материально-техническое обеспечение учебного процесса средствами обучения и необходимой литературой;
- научная и педагогическая квалификация преподавателей.

И все-таки, на наш взгляд, последним аргументом в выборе методов обучения при прочих равных условиях остается склонность преподавателя, его любовь к определенному конкретному методу. Этот аргумент при прочих равных условиях, достаточной квалификации преподавателя и определенной подготовленности студентов нам представляется достаточным.

Вопросы и задания

1. Какие классификации методов обучения наиболее применимы в высшей школе?

2. В чем отличие активных и интерактивных методов?
3. Какие методы обучения эффективны для закрепления знаний?
4. В чем специфика использования метода беседы на лекции и на практическом занятии?
5. Какие существуют средства обучения?

Задание 1

Напишите творческую работу на одну из предложенных тем: «Средства обучения при изучении профильных дисциплин»; «Эффективные методы обучения в вузе».

Задание 2

Выделите требования, которые необходимо соблюдать, используя метод беседы на практическом занятии.

Задание 3

Подготовьтесь к проведению короткой (не более 5 – 10 минут) беседы на занятии по любому интересующему Вас вопросу.

Задание 4

Подготовьте таблицу или презентацию на тему «Различные подходы к классификации методов обучения». При выполнении работы желательно использовать дополнительный материал о других классификациях методов обучения.

Задание 5

Рассмотрите возможности использования интерактивных методов обучения при изучении конкретных дисциплин по Вашему направлению.

Задание 6

Охарактеризуйте средства обучения, которые используют преподаватели при изучении профильных дисциплин. Какие средства обучения желательно использовать при изучении профильных дисциплин?



Глава 5

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

- 5.1. *Понятие «педагогические технологии и их классификация».*
- 5.2. *Сравнительные возможности педагогической технологии и методики преподавания.*
- 5.3. *Технология проблемного обучения.*
- 5.4. *Технология развивающего обучения.*
- 5.5. *Технология контекстного обучения.*

5.1. Понятие «педагогические технологии и их классификация»

В педагогической и психологической литературе часто встречается понятие «технология», пришедшее вместе с развитием компьютерной техники и внедрением новых компьютерных технологий. В педагогической науке в 60-е годы в США, Англии появилось специальное направление – педагогическая технология, которое в настоящее время распространилось практически во всех странах мира. Появление этого термина и направления исследований в педагогике не являются случайностью, а непосредственно связано с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы.

К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся: Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, Д. Хамблин, В. Коскарелли, Дж. Кэрролл. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к обучению отражена в научных трудах Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, П. Я. Гальперина, Л. Я. Зориной, М. В. Кларина, Л. Н. Ланда, Н. Ф. Талызиной, П. М. Эрдниева и др.

ЮНЕСКО дает следующее определение: «Технология педагогическая – систематический метод оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и

взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования».

Понятие «педагогическая технология» может рассматриваться в трех аспектах:

- научном – как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;
- процессуальном – как описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов обучения;
- деятельностном – осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Поскольку педагогический процесс строится на определенной системе принципов, то педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательную реализацию этих принципов в их объективной взаимосвязи и позволяющих полно проявляться личности педагога. В соответствии с этим педагогическая технология может быть представлена как ценностно ориентированная система педагогических действий.

Любая педагогическая технология должна удовлетворять основным методологическим требованиям – критериям технологичности, к которым относятся: концептуальность; системность; управляемость; эффективность; воспроизводимость.

Концептуальность педагогической технологии предполагает, что каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

Системность означает, что педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью его частей, целостностью.

Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения,

поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов.

Эффективность указывает на то, что современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

Воспроизводимость подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

Перечисленные критерии технологичности определяют структуру педагогической технологии, которая включает в себя три части:

- 1) концептуальная основа;
- 2) содержательный компонент обучения;
- 3) процессуальная часть – технологический процесс.

Концептуальная часть педагогической технологии – это научная база технологии, те психолого-педагогические идеи, которые заложены в ее фундамент.

Содержательную часть технологии составляют цели – общие и конкретные, а также содержание учебного материала.

Процессуальная часть представлена системной совокупностью следующих элементов: организация учебного процесса; методы и формы учебной деятельности обучающихся; методы и формы работы преподавателя; деятельность педагога по управлению процессом усвоения материала; диагностика учебного процесса.

Поступательное развитие педагогики открывает большие возможности в поиске новых средств, форм и методов обучения и воспитания. В педагогике постоянно появляются новые подходы и взгляды на организацию процесса обучения и воспитания. Сегодня каждый педагог ищет наиболее эффективные пути усовершенствования учебного процесса, повышения качества обучения. В связи с этим усиливается необходимость к переходу с отдельных методик на педагогические технологии. По сравнению с обучением, построенным на основе методики, технология обучения имеет серьезные преимущества.

Педагогическая технология – такой взгляд на процесс обучения, согласно которому обучение должно быть максимально управляемым

процессом, в отличие от традиционного обучения с нестрогим определенным и направленным воздействием на ученика.

Основой для технологического понимания обучения, кроме программированного обучения, явились информатика, кибернетика и системный подход. Процесс обучения стал рассматриваться широко, системно: анализ и разработка всех компонентов обучающей системы, от целей до контроля результатов. И главной идеей стала идея воспроизводимости обучающей технологии [62].

Педагогическая технология – это последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных между собой компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников. Это систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного процесса обучения, как системы способов и средств достижения целей управления этим процессом. Педагогическая технология представляет собой систему способов, приёмов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника, то есть определенную систему действий.

Она – комплексный интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем планирования, обеспечения, оценивания и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний.

Педагогическая технология – это комплексная интегративная система, включающая упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих педагогическое целеопределение, содержательные, информационно-предметные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение систематизированных знаний, приобретение профессиональных умений и формирование личностных качеств обучаемых, заданных целями обучения.

Её *структурные компоненты*: цели обучения, содержание обучения, средства педагогического взаимодействия, в том числе мотивация и средства; организация учебного процесса; студент, преподаватель; результат деятельности.

Технология обучения в высшей профессиональной школе представляет собой системный комплекс психолого-педагогических процедур, последовательность операций и действий, составляющих в совокупности целостную дидактическую систему, реализация которой в педагогической

практике приводит к достижению конкретных целей обучения и воспитания.

В этом качестве она включает совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она – инструментарий педагогического процесса.

Технология обучения (педагогическая технология) понимается как направление в дидактике, область научных исследований по выявлению принципов и разработке оптимальных систем, по конструированию воспроизводимых дидактических процессов с заранее заданными характеристиками.

Образовательные технологии – это система деятельности педагога и учащихся в образовательном процессе, построенная на конкретной идее в соответствии с определенными принципами организации и взаимосвязи целей – содержания – методов.

Структурно-логические или заданные технологии обучения представляют собой поэтапную организацию постановки дидактических задач, выбора способов их решения, диагностики и оценки полученных результатов. Логика структурирования таких задач может быть разной: от простого к сложному, от теоретического к практическому или наоборот.

Игровые технологии представляют собой игровую форму взаимодействия педагога и учащегося через реализацию определенного сюжета (игры, делового общения). При этом образовательные задачи включены в содержание игры. В образовательном процессе используют занимательные, театрализованные, деловые, ролевые, компьютерные игры.

Компьютерные технологии реализуются в рамках системы «учитель – компьютер – ученик» с помощью обучающих программ различного вида (информационных, тренинговых, контролирующих, развивающих и др.).

Диалоговые технологии связаны с созданием коммуникативной среды, расширением пространства сотрудничества на уровне «учитель – ученик», «ученик – ученик», «учитель – автор», «ученик – автор» в ходе постановки и решения учебно-познавательных задач.

Тренинговые технологии – это система деятельности по отработке определенных алгоритмов учебно-познавательных действий и способов решения типовых задач в ходе обучения (тесты и практические упражнения).

Технология обучения – это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющей систему форм,

методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей.

Классификация педагогических технологий:

- по уровню применения – общепедагогические, частно-методические и локальные (модульные) технологии;
- по философской основе – материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные и религиозные, гуманистические и антигуманные, антропософские и теософские, прагматические и экзистенциалистские, свободного воспитания и принуждения и др.;
- по ведущему фактору психологического развития – биогенные, социогенные, психогенные и идеалистические технологии;
- по концепции усвоения – ассоциативно-рефлекторные, развивающие, интериоризаторские, бихевиористические, гештальттехнологии, суггестивные, нейролингвистические;
- по ориентации на личностные структуры: информационные (ЗУН), операционные, саморазвития, формирования, эвристические;
- по характеру содержания и структуры: обучающие, воспитательные; светские, религиозные; общеобразовательные, профессиональные; гуманистические, технократические; монотехнологии, политехнологии, проникающие технологии;
- по организационным формам: классно-урочные, альтернативные; академические, клубные; индивидуальные, групповые; коллективный способ обучения, дифференцированное обучение;
- по типу управления познавательной деятельностью: классическое, лекционное; обучение с помощью ТСО; система «консультант»; обучение по книге; компьютерное обучение; система «репетитор»;
- по подходу к ребенку: авторитарные, дидакто-социо-антропо-педоцентрические; личноно ориентированные; гуманно-личностные; технологии сотрудничества, свободного воспитания; эзотерические;
- по доминирующему методу: догматические, репродуктивные; объяснительно-иллюстративные; развивающее обучение; проблемные, поисковые; творческие;
- по направлениям модернизации существующей традиционной системы: на основе гуманизации и демократизации отношений; на основе активизации и интенсификации деятельности детей; на основе эффективности организации и управления; на основе методического и

дидактического реконструирования материала; природосообразные; альтернативные; целостные технологии авторских школ;

- по категории обучающихся: массовая технология; продвинутого образования; компенсирующие; виктимологические; технологии работы с трудными; технологии работы с одаренными.

Классификация технологий обучения по Савельеву А.Я.:

- ✓ по направленности действий (ученики, студенты, преподаватели);
- ✓ по целям обучения;
- ✓ по предметной среде (гуманитарные, естественные, технические дисциплины и т.д.);
- ✓ по применяемым техническим средствам (аудиовизуальные, компьютерные, видеокomпьютерные и т.д.);
- ✓ по организации учебного процесса (индивидуальные, коллективные, смешанные);
- ✓ по методической задаче (технология одного предмета, средства, метода) [66].

Приведем еще один пример классификации педагогических технологий.

1. Педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения:

- программированное обучение;
- дифференцированное обучение;
- технологии индивидуализации обучения;
- компьютерные и информационные технологии и др.

2. Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся:

- проблемное обучение;
- игровые технологии;
- развивающее обучение и др.

3. Педагогические технологии на основе методики усовершенствования учебного материала:

- теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина);
- укрупнения дидактических единиц (П. М. Эрдиев);
- модульное обучение;– суггестивное обучение и др.

Само понятие «технология» пришло в педагогику и сферу обучения в вузе из техники. Там оно означает «совокупность сведений и приемов о

способах переработки сырья в готовый продукт, применяемых в каком-либо деле».

Одна группа ученых трактует данное понятие довольно широко, отождествляя его с системой и соотнося с образованием в целом (Б. Т. Лихачев, Г. К. Селевко). Так, Б. Т. Лихачев пишет, что педагогическая технология – это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; весь организационно-методический инструментарий педагогического процесса.

Другие (В.Б. Гузеев, Н.Е. Щуркова, В.А. Сластенин) отмечают узкий характер функционирования понятия, считая, что технология - это определенная педагогическая система приемов, педагогическая техника. Именно так характеризует данную категорию Н.Е. Щуркова: «Это естественный набор различных приемов педагогического воздействия как естественного и гармоничного поведения педагога в контексте современной культуры» [83]. В. П. Беспалько утверждает, что педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса.

Так, Ю.П. Азаров представляет педагогическую технологию как способность учителя создавать условия для саморазвития индивида. В.М. Шепель пишет, что технология - это искусство, мастерство, совокупность методов изменения состояния [81]

Еще одна группа ученых (М. М. Левина, В. А. Якунин, Н. Ф. Талызина), характеризуя данное понятие, давая ему определение, делают акцент на вопросах управления образовательным процессом.

Исследователи выделяют следующие критерии технологичности: концептуальность, процессуальность, управляемость, воспроизводимость, продуктивность [62]

Понятие «педагогическая технология» может рассматриваться в трех аспектах:

- научном – как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

- процессуальном – как описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов обучения;

– деятельностью – осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий.

Любая педагогическая технология должна удовлетворять основным методологическим требованиям – критериям технологичности, к которым относятся: концептуальность; системность; управляемость; эффективность; воспроизводимость [62].

5.2. Сравнительные возможности педагогической технологии и методики преподавания

В основе педагогической технологии лежит идея полной управляемости учебного процесса – решение педагогических проблем возможно через управление учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению. Педагогическая технология – исследование с целью выявить принципы и разработать приемы оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов.

Методика – совокупность рекомендаций по организации и проведению учебного процесса. Его педагогическую технологию отличает ряд принципиальных моментов: 1) организация, целенаправленное, преднамеренное педагогическое влияние и воздействие на учебный процесс; 2) содержательная техника реализации учебного процесса; 3) описание процесса достижения планируемых результатов обучения, то есть целей обучения; 4) процесс обучения в системе, объединяющей личностный и коллективный поиск, учитывающий все взаимосвязанные элементы педагогической системы; 5) методологическая основа методики, так как она находит в технологии свое обоснование и построение; 6) процессуальный динамичный процесс обучения, а в методике – конкретные, определенные рекомендации; 7) ориентация не на один предмет и достижение одной цели, а на универсализацию подходов к

изучению учебного материала; 8) ориентация на обучающихся; методика ориентирована на преподавателя.

Сравнительная характеристика: «Методика» и «Технология»

№	Признаки сравнения	Методика	Технология
1	Назначение	Рекомендует применение конкретных методов, организационных форм, методов обучения	Рекомендует процесс создания методов, организационных форм и средств обучения с учетом целей и управления обучением
2	Определение	Система научно обоснованных методов, правил и приемов обучения	Инструментарий достижения целей обучения. Систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного процесса обучения, систем, способов и средств достижения целей управления процессом обучения.
3	Фактические исходные предпосылки создания	Обоснование и процесс построения находит в технологии	Цели, ориентации на результат. Методологическая основа методики
4	Парадигма	Совокупность рекомендаций по организации и проведению учебного процесса	Проект будущего учебного процесса
5	Ориентация	На обучение (образование)	На обучающихся
6	Направленность	На конкретный инструмент или на реализацию определенных целей	На универсализацию подходов к изучению учебного материала
7	Отражение динамичности обучения	Дает вполне определенные рекомендации	Отражает процессуальный динамичный характер процесса обучения
8	Интеллектуальный подход	Узко предметный аспект к данному предмету	Культурное понятие, связанное с мышлением и деятельностью педагога

Технология существенно изменяет положение преподавателя и студента в педагогическом процессе: 1) личность преподавателя – ведущий элемент, но его позиция по отношению к студенту и себе изменена, он помощник в становлении и развитии личности студента, а не только носитель информации; студент ориентирован в результате на активное взаимодействие с преподавателем и сокурсниками; 2) изменение функций знаний и способа организации процесса их усвоения; знания дают человеку возможность занять место в культуре и цивилизации лишь будучи представлены в оценке современного общества, то есть системное, междисциплинарное и обобщенное; процесс его усвоения организуется как продуктивный творческий процесс; 3) ориентация на групповые формы взаимодействия и выращивание индивида – подчеркивание социальной природы обучения и развития личности.

Приведенный материал свидетельствует о принципиальном отличии образовательной технологии от методики. Во-первых, тем, что технология, являясь культурным понятием, стремится к универсальности. Во-вторых, ориентируется не на процессуальный аспект учебного процесса, то есть деятельность преподавателя, а на конечный результат, то есть изменения в личности студентов. В-третьих, технология является, фактически, конструированием педагогического процесса. В-четвертых, технология добивается большей эффективности и ориентирована на оптимальный результат.

5.3. Технология проблемного обучения

К использованию проблемного обучения обращались еще в Древней Греции, примером могут служить эвристические беседы Сократа, Галилея. Сократ отмечал, что назначение учителя заключается в том, чтобы помочь зародиться мысли в голове его ученика.

Впоследствии Я. А. Коменский призывал, чтобы дети знания черпали не только из книг, но и сами наблюдали, исследовали, познавали, а не пользовались только чужими наблюдениями и объяснениями. На необходимость проблемного обучения указывали Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервег и другие известные педагоги прошлого.

В России впервые об использовании исследовательского метода, а следовательно, и проблемного обучения писал русский педагог-биолог А. Я. Герд (1841–1888). Он создал ряд оригинальных учебных пособий по ботанике, зоологии, минералогии, в которых основное внимание уделял наблюдениям, учебно-исследовательским заданиям. В этих пособиях была и некоторая информация, и серия проблемных вопросов, стимулирующих исследовательский интерес.

В России интерес к проблемному обучению возрос в 70–80-е годы XX века. В основе проблемного обучения лежит идея С. Л. Рубинштейна о способе развития сознания человека через разрешение познавательных проблем, содержащих в себе противоречия.

Проблемное обучение – это развивающее обучение, в котором сочетаются систематическая, самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки. Сущность проблемного обучения заключается в том, что преподаватель не сообщает готовые знания, он ставит перед учащимися проблему и побуждает их искать пути и способы ее решения. Учащиеся продумывают гипотезу, намечают и обсуждают способы проверки ее истинности, аргументируют, проводят наблюдения, эксперименты, анализируют результаты, рассуждают, доказывают.

Преимущества проблемного обучения прежде всего в том, что студенты учатся мыслить логично, научно, знания легче превращаются в убеждения, т.к. учебный материал становится более доказательным. При удачном решении проблемы появляются такие интеллектуальные чувства, как чувство радости, удовольствия, уверенности в своих возможностях, появляется интерес к знаниям. Знания становятся более прочными, т.к. самостоятельно открытые истины не так легко забываются, как те, которые кем-то рассказаны.

Но у проблемного обучения есть определенные трудности. Оно не способствует формированию умений, навыков. Есть трудности в организации, связанные с большими затратами времени для постановки и решения проблем. Эта технология требует от преподавателя мастерства, поэтому не каждый может успешно использовать данную технологию в учебном процессе.

Основными понятиями проблемного обучения являются: проблемный вопрос, проблемная задача, проблемная ситуация, учебная проблема.

Проблемный вопрос – это одноактное действие. Он стимулирует мысль, активизирует мышление, заставляет человека думать. Предполагает поиск и разные варианты ответа, т.е. в этом случае готовый ответ неприемлем.

Проблемная задача – это уже ряд действий, для ее решения студентам нужно самостоятельно провести частичный поиск. В проблемном обучении обычно решают нестандартные задачи, при этом происходит усвоение новых знаний, формирование умений, навыков.

Проблемная ситуация – психологическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека, если он не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнить действие прежними способами и должен найти новый способ его выполнения. Человек испытывает потребность выйти из этого затруднения. Возникает потребность активно мыслить и, главное, ответить на вопрос «Почему?». Эта потребность порождает мотив, побуждающий человека думать и действовать, т.е. решать проблемную ситуацию.

По определению А. М. Матюшкина, проблемная ситуация – это особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта, она характеризуется таким психическим состоянием у учащегося (субъекта) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные ему знания или способы действия. Проблемная ситуация содержит две группы элементов: данные, т.е. то, что известно, и неданные, новые, неизвестные элементы. Проблемная ситуация является одним из главных средств активизации мыслительной деятельности учащихся [51].

Проблема – это теоретический или практический вопрос, требующий изучения, разрешения, обязательно предполагает противоречивую ситуацию между данными (фактами) и требованием найти неизвестное.

В учебном процессе используются учебные проблемы. Основными элементами учебной проблемы являются известное и неизвестное для ученика. Психологическая суть учебной проблемы состоит в том, что она является содержанием проблемной ситуации, возникающей в процессе учебной деятельности. Она несет в себе новые для обучающегося знания и способы усвоения этого знания и определяет структуру мыслительного процесса. Учебная проблема формулируется в виде задачи, задания, вопроса.

Можно выделить четыре уровня проблемности в обучении. 1-й уровень – это когда преподаватель сам ставит проблему и сам ее решает при активном слушании и обсуждении студентами. 2-й уровень – преподаватель ставит проблему и решает ее вместе со студентами, т.е. решение проблемы осуществляется под руководством преподавателя. В этом случае речь идет о частично поисковом методе. Происходит отрыв от образца, открывается простор для размышления. 3-й уровень – студент ставит проблему, а преподаватель помогает ее решить. 4-й уровень – студент ставит проблему и сам ее решает.

Выбор уровня зависит от степени подготовленности студентов. Важно постепенно и последовательно переводить студентов на более высокий уровень проблемного обучения. Но это не значит, что все знания надо заново открывать.

Недостаточная теоретико-методическая подготовленность преподавателей и недостаточная подготовленность студентов часто выступают тормозом в использовании технологии проблемного обучения.

Кроме этого, следует помнить, что не всякий материал нужно излагать проблемно. Довольно часто преподаватели предпочитают (это легче и студентам) подавать проблему в препарированном виде. Студентам остается лишь заучить, как эта проблема решается в настоящее время, сами они при этом не включаются в процесс ее решения. Если преподаватель указывает на противоречие в какой-то научной проблеме, это еще не означает, что он читает проблемную лекцию.

Для организации проблемного обучения необходимо создавать проблемные ситуации. Как создаются проблемные ситуации? Т. В. Кудрявцев показал, когда они возникают [43].

Во-первых, они возникают тогда, когда обнаруживается несоответствие между имеющимися уже системами знаний и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями).

Во-вторых, они возникают при необходимости многообразного выбора из систем имеющихся знаний единственно необходимой системы, использование которой только и может обеспечивать правильное решение предложенной проблемной задачи.

В-третьих, когда учащиеся сталкиваются с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний на практике.

В-четвертых, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа, а также между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования. И другие.

Таким образом, можно сформулировать общее правило: выявляются противоречия в информации, способах действий, определяются причинно-следственные связи.

А. М. Матюшкин разработал ряд правил, которые надо соблюдать при создании проблемных ситуаций.

1. Преподаватель предлагает такое задание, при выполнении которого следует открыть подлежащие усвоению новые знания или действия. Обычно задания основываются на уже имеющихся у обучающихся знаниях и содержат только один неизвестный элемент. Неизвестное – это закономерность или общее условие действия, которые вызывают познавательную потребность.

2. Проблемные задания должны соответствовать интеллектуальным возможностям обучающихся, а степень их трудности определяется мерой новизны и обобщенности. Чем способнее студенты, тем сложнее для них должна быть проблемная ситуация, но она должна быть в меру трудной, чтобы её можно было разрешить.

3. При предъявлении проблемного задания нужно учитывать уровень знаний обучаемых. Если нет достаточных знаний для выполнения задания, то необходимо дать разъяснения по поводу выполнения задания, чтобы восполнить пробел.

4. В качестве проблемных заданий могут выступать учебные задачи, вопросы, практические задания, которые должны ставить учащихся в проблемные ситуации. Ни вопрос, ни задача сами по себе не являются проблемной ситуацией. Вопрос задания будет для учащегося проблемным только в том случае, когда он совпадает с вопросом, возникшим у него самого при чтении или слушании условий задания.

5. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана разными типами заданий, во-первых, когда требуется теоретическое объяснение некоторых реальных фактов; во-вторых, когда не удается выполнить

практическое задание с помощью известного способа и от учащихся требуется теоретически объяснить, что знаний не хватает и им нужно их получить от преподавателя.

6. Если учащиеся, попав в проблемную ситуацию, оказались не в состоянии из нее выйти, то преподаватель должен сформулировать возникшую проблемную ситуацию, он тем самым указывает на причину невыполнения учебного задания и приступает к объяснению учебного материала, необходимого для ее решения. Система проблемных ситуаций должна быть направлена на последовательное развитие знаний и действий [51].

Функция разных проблемных ситуаций – стимуляция познавательной потребности. Проблемные ситуации бывают вводными, основными, частными, вспомогательными. Последовательность проблемных ситуаций определяет цепь шагов в усвоении материала, а также свидетельствует о трудностях, испытываемых студентом при решении задания. Меньшие возможности в интеллектуальном развитии потребуют большего числа шагов. При разработке системы проблемных ситуаций надо сначала выделить основные единицы знаний, которые следует усвоить.

После создания проблемной ситуации ее надо еще и умело предъявить студентам. Таким образом, существенным моментом проблемного обучения является введение студентов в проблему.

Выделяют два варианта проблемного обучения. Один вариант – это проблемное изложение. Сформулировав проблему, педагог показывает путь ее решения, рассуждает вместе с учащимися, высказывает предположения, доказывает их истинность или ложность. В этом случае педагог демонстрирует путь научного познания.

Другой вариант – обучающиеся самостоятельно включаются в решение проблемы. В этом случае роль преподавателя становится минимальной, он предоставляет учащимся возможность самим искать пути решения проблемы, но при этом следит за направлением поиска, вовремя корректирует рассуждения, чтобы избежать ошибок.

Происходит усвоение не только готовых знаний или результатов научного познания, но обучающиеся идут по тому пути, который прошел ученый, чтобы получить эти знания, т.е. они овладевают способами научного познания.

При таком подходе при решении проблемы происходит интенсивное развитие творческого мышления, в этом основное отличие проблемного обучения от традиционного. У обучающихся становится иной мотивация, акцент делается на интеллектуальном побуждении.

Существует две тактики конструирования проблемной ситуации.

Первая тактика – это движение к проблеме от предметного содержания знания. Когда преподаватель формулирует проблему и по намеченной схеме вовлекает студентов в дискуссию.

Вторая тактика – движение к проблеме от субъективного опыта аудитории, когда обращаются к опыту студентов для того, чтобы выявить, соотнести позиции, существующие у студентов, с тенденциями, имеющимися в науке при анализе этой проблемы.

А.А. Бодалев отдает предпочтение второй тактике, т.к. именно она формирует нового субъекта познавательной деятельности.

Различные тактики введения в проблему определяют большие или меньшие возможности формирования у студентов умения увидеть проблему, самим впоследствии проблематизировать явления. От выбора тактики зависит и успешность формирования других компонентов решения проблемы: выявление возможных подходов к ее решению, критику адекватности предлагаемых решений и др.

Таким образом, у будущих преподавателей надо развивать умения методически грамотно проектировать учебные проблемные ситуации, внедрять технологию проблемного обучения. Этот процесс довольно сложный, требует глубоких психолого-педагогических знаний и практического опыта.

Анализ принципа проблемности в учебно-творческой деятельности в целях саморазвития творческих способностей личности показал, что *для его практического воплощения* в деятельности студента *могут быть рекомендованы следующие правила:*

1. Помните, что творческая деятельность противоречива в своей основе. Она реконструируется всякий раз в зависимости от возникновения нового противоречия, в зависимости от стоящей перед вами творческой задачи (учебной проблемы).

2. Прежде чем найти принцип, метод, средство решения творческой задачи, разрешения ее основного противоречия, попытайтесь не только снять это противоречие, но и обострить его.

3. В решении творческой задачи периодически, а также с учетом складывающейся ситуации, используйте:

а) логические приемы, правила анализа, сравнения, описания, объяснения, доказательства, классификации;

б) эвристические методы, приемы и правила (мозговой штурм, эмпатия, инверсия, свободные ассоциации, различного типа аналогии) [4].

Строго говоря, организуя проблемное обучение, преподаватель учит студентов творчеству. Психологи и педагоги по-разному определяют сущность проблемной ситуации, но и те и другие выделяют несколько характерных для нее признаков: 1) возникает состояние интеллектуального затруднения; 2) возникает противоречивая ситуация; 3) рассогласуются знания и умения, которыми владеет ученик, и теми, что необходимы для понимания, объяснения, решения задачи; 4) проблемная ситуация может возникнуть на этапе решения задачи, а иногда – в самом начале решения. В условиях проблемного обучения происходит активное овладение личностью теми приемами, способами, которые наиболее характерны для любой творческой деятельности. «Чтобы научить человека творить, – писал И. Я. Лернер, — есть только один путь — научить его творческим процедурам, т.е. тем структурам, которые и составляют сущность творческой деятельности. Все остальное выполняет вспомогательную роль. Этими процедурами являются:

1. Самостоятельный перенос (ближний и дальний) ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию.

2. Видение проблемы знаковой ситуации.

3. Видение новой функции объекта.

4. Определение структуры объекта (проблемы).

5. Видение альтернативы решения или его способа. 6.

Комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новый применительно к возникшей проблеме» [72, С. 14].

Приемы создания проблемных ситуаций также разнообразны.

1. Создание ситуации выбора, принятие решения.

2. Сравнение, сопоставление фактов, явлений.

3. Экскурсы в историю открытий, изобретений. Предложение студентам установить причинно-следственные связи, отношения между явлениями, процессами.

4. Показ приемов, фактов, иллюстрирующих рассогласования между теорией и жизненным опытом студентов.

5. Принципиально новый взгляд на привычное явление.

6. Сопоставление двух и более подходов к объяснению одного и того же явления.

7. Постановка перед студентами вопросов, требующих: а) эксперимента, выдвижения гипотезы; б) поиска новых взаимосвязей между явлениями; в) объяснения одних и тех же фактов, явлений с позиций разных наук.

Необходимо иметь в виду, что психологи и педагоги по-разному определяют сущность проблемной ситуации, но и те и другие выделяют несколько характерных для нее признаков: 1) возникает состояние интеллектуального затруднения; 2) возникает противоречивая ситуация; 3) рассогласуются знания и умения, которыми владеет ученик, и теми, что необходимы для понимания, объяснения, решения задачи; 4) проблемная ситуация может возникнуть на этапе решения задачи, а иногда – в самом начале решения. В условиях проблемного обучения происходит активное овладение личностью теми приемами, способами, которые наиболее характерны для любой творческой деятельности. «Чтобы научить человека творить, – писал И. Я. Лернер, – есть только один путь — научить его творческим процедурам, т.е. тем структурам, которые и составляют сущность творческой деятельности. Все остальное выполняет вспомогательную роль. Этими процедурами являются:

1. Самостоятельный перенос (ближний и дальний) ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию.

2. Видение проблемы знаковой ситуации.

3. Видение новой функции объекта.

4. Определение структуры объекта (проблемы).

5. Видение альтернативы решения или его способа.

6. Комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новый применительно к возникшей проблеме» [47, С. 14].

В условиях проблемного обучения в зависимости от характера взаимодействия учителя и учащихся может быть достигнут разный уровень проблемности. В связи с этим, например, М. Н. Скаткин [60] выделил три вида проблемного обучения: 1) проблемное изложение знаний учителем, когда он, «рассуждая вслух», ставит проблему и показывает процесс ее

решения; 2) учитель привлекает учащихся к поиску пути решения проблемы; 3) исследовательский метод обучения, при котором учащиеся, осознав проблему, сами намечают план поиска, строят предположения, обдумывают, сравнивают, ведут наблюдения, делают выводы, обобщения

Коротко говоря, проблемное обучение можно свести к следующим основным этапам:

- 1) предъявление информации, требующей осмысления;
- 2) целью такого осмысления является обнаружение противоречия между новым и старым способом деятельности, известным и неизвестным, старым способом деятельности и невозможностью объяснить новую информацию, то есть создание проблемной ситуации;
- 3) её осмысление и четкая формулировка;
- 4) формулирование проблемной задачи по схеме «дано – найти», так как решить можно только проблемную задачу, а не проблемную ситуацию, которая подлежит всестороннему анализу
- 5) выдвижение гипотез
- 6) отработка рабочей гипотезы, логичной, современной с точки зрения науки, рациональной, красивой
- 7) решение проблемной задачи
- 8) проверка решения проблемной задачи
- 9) выводы, в которых необходимо указать на нерациональные пути решения, дать пример учета современных научных данных и т.д.

Естественно, такая организация проблемного обучения ведет к большим временным затратам. Однако это утверждение верно на первых шагах обучения студентов в рамках данной логики. С развитием их интеллектуальных умений указанные шаги проблемного обучения в реальном учебном процессе могут быть представлены в свернутом виде.

В реальном учебном процессе вуза технология проблемного обучения находит выражение в проблемной лекции. Например, проблемное изложение учебного материала на лекции, когда преподаватель ставит проблемные вопросы, выстраивает проблемные задачи и сам их решает, учащиеся лишь мысленно включаются в процесс поиска решения. Например, в начале лекции «О жизни растений» ставится проблема: «Почему корень и стебель растут в противоположные стороны?», но лектор не дает готового ответа, а рассказывает, как наука шла к этой истине,

сообщает о гипотезах и опытах, которые делались для проверки гипотез о причинах этого явления.

Частично-поисковое или эвристическое построение лекции, при котором преподаватель планирует этапы решения проблемы, подводя студентов к ее решению, включает слушателей в поисковую деятельность, стимулирует поиск путей решения проблемы. Проблемно-исследовательское изложение материала ориентирует студентов на самостоятельное исследование отдельных вопросов. Как правило, такой уровень самостоятельности обеспечивается после цикла лекций, непосредственно связанных с теоретическими основами исследуемого вопроса.

Проблемный семинар. Перед изучением раздела курса преподаватель предлагает обсудить проблемы, связанные с содержанием данного раздела, темы. Накануне студенты получают задание отобрать, сформулировать и объяснить проблемы. Во время семинара в условиях групповой дискуссии проводится обсуждение проблем. Метод проблемного семинара позволяет выявить уровень знаний студентов в данной области и сформировать стойкий интерес к изучаемому разделу учебного курса [4].

В ходе проблемных семинаров, эвристических бесед преподаватель продумывает систему проблемных вопросов, ответы на которые опираются на имеющуюся базу знаний, но при этом не содержатся в прежних знаниях, т.е. вопросы должны вызывать интеллектуальные затруднения учащихся и целенаправленный мыслительный поиск. Преподаватель должен придумать возможные «косвенные подсказки» и наводящие вопросы, он сам подытоживает главное, опираясь на ответы учеников. Частично-поисковый метод обеспечивает продуктивную деятельность 3-го и 4-го уровня (применение, творчество) и 3-й, 4-й уровень знаний (знания-умения, знания-трансформации) в отличие от традиционного объяснительного и репродуктивного обучения, когда формируются лишь знания-знакомства и знания-копии.

Главными условиями успешности проблемного обучения являются:

- обеспечение достаточной мотивации, способной вызвать интерес к содержанию проблемы;
- обеспечение посильности работы с возникающими на каждом этапе проблемами (рациональное соотношение известного и неизвестного);

- значимость информации, получаемой при решении проблемы, для обучаемого;
- необходимость диалогического доброжелательного общения педагога с обучающимися.

В условиях проблемного, особенно эвристического, обучения важное значение имеет не только и не столько учебная проблема или проблемная задача, но и искусная постановка учителем вопросов. Вопросы в организации деятельности учащихся могут побуждать их: 1) воспроизвести по памяти известную им информацию; 2) к действию репродуктивного характера; 3) стимулировать творческое мышление, в результате которого учащиеся открывают, приобретают новое знание, умение. [60]

Третий тип вопросов инициаторы проблемного обучения отнесли к проблемным вопросам. По мнению М.И. Махмутова [52, С. 49], вопрос становится проблемным только при трех условиях:

1) он должен иметь логическую связь с ранее усвоенными понятиями и представлениями, а также с теми, которые подлежат усвоению в определенной ситуации;

2) содержать в себе познавательную трудность и видимые границы известного и неизвестного;

3) вызывать чувство удивления при сопоставлении нового с ранее известным, неудовлетворенность имеющимся запасом знаний, умений и навыков.

Свойством технологии проблемного обучения является постоянное творческое развитие студентов. Это условие может быть реализовано в том случае, если преподаватели и студенты хорошо представляют специфические особенности эвристического метода.

Эвристическое обучение имеет семь отличительных признаков по сравнению с проблемным обучением:

1. Большое внимание уделяется эвристическим вопросам, которые стимулируют творческое мышление студентов и в зависимости от переформулировки вопроса позволяют увидеть проблему как бы с новой точки зрения.

2. Особое внимание уделяется эвристическим предписаниям, которые представляют собой ориентировочную основу третьего типа (по классификации Н. Ф. Талызиной) [75]. Например, при проведении наблюдений студентам дается предписание, как рационально и эффективно

их осуществить; при выдвижении гипотез — какие существуют приемы и правила выдвижения гипотез.

3. Специальные исследования Андреева В. И. [4] показали, что возможно программирование учебно-исследовательской деятельности, особенностью которой является оптимизация сложности, трудности и проблемности учебно-исследовательских заданий в совокупности с поэтапной помощью в их выполнении, где также широко используются эвристики.

4. Исследования А. В. Хуторского [78] свидетельствуют о том, что для дидактической эвристики возможна и разработка «индивидуальных образовательных траекторий развития личностного творческого потенциала».

5. В условиях эвристического обучения одна из приоритетных стратегий ориентирует преподавателя на развитие методологической культуры студентов в решении творческих задач.

6. В условиях эвристического обучения большое внимание уделяется стимулированию таких процедур творческой деятельности как творческое воображение, генерация идей, творческая рефлексия и др.

7. Эвристическое обучение большое внимание уделяет развитию способностей и прогнозированию явлений, принятию оригинальных решений, развитию критического мышления, эмпатии.

Кроме того, в условиях эвристического, как и в процессе проблемного обучения важно искусство преподавателя вести эвристическую беседу со студентами по обсуждаемой проблеме [60]

Технология профессионального образования «снимает» проблемные точки профессионального обучения, прогнозирует процессы развития в сфере профессионального образования. Цель профессионального образования – формирование целостной структуры будущей профессиональной деятельности обучаемого в период его обучения. Обучение в вузе должно обеспечить переход одного типа деятельности (познавательный) в другой (профессиональный) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов. Эта технология позволяет разрешить противоречие между учебной и профессиональной деятельностью, конкретизированное между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности и реальным предметом будущей профессиональной деятельности; между системным

использованием знаний в профессиональной деятельности и «разнесенностью» их усвоения по разным учебным дисциплинам; между индивидуальным способом усвоения знаний и опыта в обучении, индивидуальным характером учебной работы студентов и коллективным характером профессионального труда, предлагающим межличностные формы взаимодействия специалистов; между вовлеченностью в процессы профессионального труда специалиста на уровне творческого мышления и социальной активности и опорой в традиционном обучении прежде всего на процессы внимания, восприятия, памяти.

Основная форма – моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. Выделяют три базовые формы деятельности студентов: учебная деятельность академического типа, ведущая роль принадлежит лекции; квазипрофессиональная деятельность (деловые игры и другие игровые формы); учебно-профессиональная деятельность (НИРС, производственная практика, реальное дипломное проектирование).

Технология знаково-контекстного обучения подчиняется требованиям: семиотическим, организующим текстовую информацию; психолого-педагогическим, отражающим закономерности усвоения знаний; научным, отражающим фундаментальные основы учебных предметов; профессиональным, отражающим модель специалиста.

Студент изначально ставится в активную позицию, требования со стороны профессиональной деятельности оказываются системообразующими, они задают контекстный принцип построения и развертывания не только отдельных дисциплин, но и содержания всей подготовки в вузе.

Компьютер, телекоммуникационные и сетевые средства изменяют способы освоения и усвоения информации, открывают новые возможности для интеграции различных действий, чем способствуют достижению социально значимых и актуальных в современный период развития общества целей обучения.

Данная технология предполагает следующую типологизацию знаний: артикулируемые – легко структурируются и могут быть переданы с помощью порций информации. Неартикулируемая часть знаний – компонент знаний, основанный на опыте, интуиции и т.п. Она охватывает умения, навыки, интуитивные образы и другие части человеческого опыта,

которые не могут быть переданы непосредственно, а добываются обучаемым в ходе самостоятельной познавательной деятельности при решении практических задач.

Декларативные знания: компьютерные учебники, учебные базы данных, тестовые и контролирующие программы и другие компьютерные средства, позволяющие хранить, передавать и проверять правильность усвоения информации учебного назначения.

Процедурные технологии построены на основе различных моделей: пакеты прикладных программ; компьютерные тренажеры; лабораторные практикумы; программы деловых игр; экспертно-обучающие системы.

Системы программированного обучения и системы интеллектуального обучения.

ИСО предполагает адаптацию знаний к особенностям учащегося, гибкость процесса обучения, выбор оптимального учебного воздействия, определение причин ошибок.

Структура ИСО содержит знания трех классов: о предметной области; о структуре обучения; об учащемся.

Данная технология позволяет реализовать следующие типы программной реализации: создание информационных блоков с помощью прямого программирования на языке высокого уровня; создание с использованием средств объективного программирования; создание с помощью инструментальных авторских систем [60].

Знаково-контекстная технология позволяет реализовать следующие цели: интеллектуальные – опираются на последние достижения в области искусственного интеллекта, лежат в основе разработки прикладных компьютерных учебных программ, нацеленных на проблемное обучение; традиционные – универсальные и специализированные. Функциональные возможности универсальных программ: ввод и анализ ответов, формирование логической структуры, поддержка и формирование текстового и графического материала, обеспечение динамики изображений, математическое моделирование с визуализацией результатов, организация гипертекстовых структур, сбор и обработка статистической информации, формирование рейтинговой оценки уровня знаний, возможности работы в локальной сети, формирование и работа в автономном режиме. В основе моделирования деятельности студентов лежит предмет и процесс деятельности и наличие ролей (характер общения обучаемых).

Неимитационные технологии не предполагают построения моделей изучаемого явления, процесса или деятельности. Активизация достигается за счет отбора проблемного содержания обучения, использования особым образом организованной процедуры ведения занятия, применения технических средств организационной процедуры ведения занятия, технических средств и обеспечения диалогического взаимодействия преподавателя и слушателя. Проблемная лекция, семинар-дискуссия, выездное практическое занятие, программированное обучение, курсовая, дипломная работа, стажировка без выполнения должностной роли.

В основе имитационных технологий лежит имитационное или имитационно-игровое моделирование, то есть воспроизведение в условиях обучения с той или иной мерой адекватности процессов, происходящих в реальной системе.

5.4. Технология развивающего обучения

Под развивающим обучением понимается новый активно-деятельностный способ (тип) обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу (типу).

Прогрессивное развитие личности - процесс физического и психического изменения индивида во времени, предполагающий совершенствование, переход в любых его свойствах и параметрах от меньшего к большему, от простого к сложному, от низшего к высшему.

Если в массовом обучении студентов доминирующее значение имеет их эмпирическое мышление, то в условиях развивающего обучения акцент смещается на формирование теоретического мышления, что достигается специальным отбором содержания обучения и системой усложняющихся учебных задач.

Специфическими свойствами развития личности является следующее:

- имманентность: развитие есть неотъемлемое свойство личности, заложенное природой;
- биогенность: психическое развитие личности во многом определяется наследственностью;
- социогенность: влияние социальной среды;

- психогенность: человек - саморегулирующаяся и самоуправляющаяся система;
- индивидуальность: личность представляет собой уникальное явление, отличающееся индивидуальным подбором качеств и собственным вариантом развития;
- стадийность: развитие личности подчиняется всеобщему закону цикличности;
- нелинейность: каждая личность развивается в своем темпе, испытывая случайно распределенные во времени ускорения и противоречия роста.

Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, уровень и особенности индивидуума. В развивающем обучении педагогическое воздействие опережает, стимулирует, направляет и ускоряет развитие наследственных данных обучаемых. При такой форме обучения обучаемый - полноценный субъект деятельности на всех ее этапах. Каждый этап вносит специфический вклад в развитие личности. В деятельности целеполагания воспитываются свобода, целеустремленность, достоинство, честь, гордость, самостоятельность; при планировании – инициатива, творчество, организованность, самостоятельность, воля; при реализации целей – трудолюбие, дисциплина, активность, мастерство; на этапе анализа формируются отношения, ответственность, критерии оценки.

В ходе решения учебной задачи студенты усваивают ряд инвариантных учебных действий:

- 1) преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
- 2) моделирование выделенного отношения в предметной, практической или буквенной форме;
- 3) преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;
- 4) построение системы частных задач, решаемых общим способом;
- 5) контроль за выполнением предыдущих действий;
- 6) оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи

В современной педагогике все группы качеств личности взаимосвязаны и представляют сложнейшую динамически развивающуюся целостную структуру. Индивидуальные различия определяют уровень

развития той или иной группы качеств. Технология развивающего обучения направлена на целостное гармоничное развитие личности, где проявляется вся совокупность ее качеств.

Развивающее обучение ориентировано на «зону ближайшего развития», т.е. на деятельность, которую студент может выполнить под руководством преподавателя.

Развивающее обучение происходит в зоне ближайшего развития (по Л. С. Выготскому). Из всех технологий развивающего обучения наибольший интерес для эксперимента вызывают система Л. В. Занкова, технология Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, технология саморазвивающего обучения Г. К. Селевко и система развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности Г. С. Альтшуллера. Указанные инновационные технологии, кроме последней, – это технологии школьной педагогики, но их дидактические принципы применимы к педагогике высшей школы и могут послужить базой для разработки их вузовской модификации.

Ценность концептуальных дидактических положений Л.В. Занкова в системности и целостности содержания, обучении на высоком уровне трудности, быстром темпе продвижения, осознанной мотивации, вариантности, индивидуальности, применении индуктивного метода, проблематизации содержания и во включении в процесс обучения рационального и эмоционального мышления.

Технология Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова построена на «содержательных обогачениях», куда могут входить наиболее общие понятия науки, выражающие глубинные причинно-следственные связи и закономерности, фундаментальные генетически исходные представления (число, слово, энергия, материал), понятия, в которых выделены внутренние связи, теоретические образы, полученные путем абстракции. Акцент целей авторов указанной технологии: формировать теоретическое сознание и мышление; формировать не столько знания, умения, навыки, сколько способы умственной деятельности; воспроизвести в учебной деятельности логику научного мышления.

Среди дидактических идей развивающего обучения следует обратить внимание на стимулирование рефлексии обучающихся в различных ситуациях учебной деятельности.

Под рефлексией обучающегося понимается его осознание и осмысление собственных действий, приемов, способов учебной деятельности. В. В. Давыдов выделяет два уровня рефлексии: формальную рефлексию и содержательную [25, с.73]. Так, если рассмотрение производится с целью вскрыть, каким образом выполняется некоторое действие, что нужно конкретно сделать, чтобы его выполнить, то в этом случае человек осмысливает основания данного конкретного частного действия. Этот уровень рассмотрения человеком оснований своего действия называется **формальной рефлексией** (здесь отражается зависимость действия от частных и единичных условий его выполнения). Иначе осуществляется рефлексия в случае, если она направлена на то, чтобы обнаружить, почему данное действие выполняется так, а не иначе, что является в этом действии причиной успешного его выполнения в различных условиях. Такую рефлексию можно назвать **содержательной**, поскольку здесь отражается зависимость действия от общих и существенных условий его выполнения.

Поскольку процедуры рефлексии тесно связаны с процедурами самоконтроля и самооценки, им в обучении согласно теории развивающего обучения так же придается очень большое значение.

Развивающее обучение, ориентируясь на формирование теоретического мышления, требует определенного отбора и конструирования содержания учебных предметов, дидактических пособий, которые подчиняются некоторым логико-психологическим требованиям, соответствующим движению мысли обучающихся в процессе усвоения от общего к частному, т.е. согласно принципу восхождения мысли от абстрактного к конкретному.

Особенностью данной методики является целенаправленная учебная деятельность, признаки которой суть познавательные-побуждающие мотивы, цель сознательного развития, субъект-субъектные отношения педагога и обучаемого, направленность на методологию формирования знаний, умений, навыков и способы умственных действий, творческая рефлексия.

Данная методика может рассматриваться как целенаправленная учебная деятельность, в которой обучаемый ставит цели и задачи самоизменения и творчески их решает. Метод включает проблемное изложение материала, моделирование учебных задач. Проблемное изложение побуждает к коллективной мыслительной деятельности,

диалогу-полилогу, формированию межличностных отношений в учебной деятельности.

Педагогам высшей школы следует уделить пристальное внимание системам развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности (И.П. Волков, Г.С. Альтшуллер, И.П. Иванов). Акценты целей этих теорий следующие:

1. По И.П. Волкову - выявить, учесть и развить творческие способности; приобщить обучаемых к творческой деятельности с выходом на конкретный продукт [21].

2. По Г.С. Альтшуллеру - обучить творческой деятельности; ознакомить с приемами творческого воображения; научить решать эвристические (изобретательские) задачи [2].

3. По И.П. Иванову - воспитать общественно активную творческую личность, способную приумножить собственную культуру, внести вклад в построение правового демократического общества [34].

Особенности содержания вышеуказанных методик

Дидактическая реконструкция учебного материала и блочно-параллельная система обучения основана на внутрипредметных и межпредметных связях. Вместо последовательности предметов, разделов и тем традиционно построенной программы предлагается объединить узловые вопросы, на которых основан раздел, предмет или несколько предметов. Эти вопросы вводятся в кратчайшие сроки после начала обучения и изучаются одновременно параллельно, во взаимосвязи путем выполнения практических работ по всем разделам, входящим в блок.

Такая реконструкция учебного материала может быть использована при разработке итогового межпредметного курса по блокам фундаментальных, гуманитарных, профессиональных дисциплин.

Основное содержание обучения, по Г. С. Альтшуллеру, представляет процесс поисковой изобретательской деятельности.

Следствием модернизации изучаемого материала в рамках технологии развивающего обучения является активизация формирования системы ценностей и отношений. В условиях развивающего обучения показана взаимосвязь уровня сформированности самооценки с уровнем нравственных суждений обучающихся. Как показали специальные исследования, нравственное развитие обучающихся включает в себя присвоение ими нравственных норм и общественно значимых ценностей.

Формирование нравственных взглядов, убеждений, идеалов, определяющих повседневное поведение человека, осуществляется в условиях морального выбора в поведении и деятельности, что связано с идеальным представлением результатов того или иного поступка

Преподаватель не может сформировать специалиста высокой квалификации в вузе, но может повлиять на процесс достижения профессиональных вершин. Эту проблему решает акмеология.

Акмеология – новая область научного знания, комплекс научных дисциплин, объектом изучения которых является человек в динамике его саморазвития, самосовершенствования, самоопределения в различных жизненных сферах самореализации.

Предмет акмеологии – творческий потенциал человека, закономерности и условия достижения субъектом деятельности (индивидом или объединением индивидов) различных уровней раскрытия творческого потенциала, вершин самореализации.

Задача акмеологии – вооружение субъекта деятельности знаниями и технологиями, обеспечивающими его возможность успешной самореализации в различных сферах деятельности, в том числе и в области избранной профессии или профессий.

Таким образом, принципы развивающего обучения в вузе с акмеологической точки зрения выглядят следующим образом:

1) принцип развития – управление темпами и содержанием психического развития субъектов обучения;

2) принцип деятельности – построение, сохранение и применение знаний в форме теоретических понятий;

3) принцип предметности – алгоритмизация действий с предметами для вычленения содержания понятия и изображения его в виде знаковых моделей (материальных, графических, буквенно-семантических);

4) принцип учебного целеполагания – самостоятельное определение системы учебных целей и способов их достижения (планирование своей учебно-профессиональной деятельности);

5) принцип сдвига мотивов на цели – возникновение новых мотивов в результате групповой работы (сотрудничества и кооперации);

6) принцип совместно-распределенной деятельности – преобразование исходной практической задачи в учебно-практическую, учебно-исследовательскую и учебно-теоретическую;

7) принцип интериоризации – переход от коллективной деятельности к индивидуальной;

8) принцип единства уровня усвоения знаний, типа мышления и характера учебных действий как принцип психологической диагностики качества знаний.

Специфическим методом акмеологии служит сравнительное моделирование поведения и профессиональной деятельности в различных областях труда, характерных для самореализации творческого потенциала зрелого человека на различных уровнях успешности. Для оценки достигнутого уровня самореализации субъекта деятельности в различных областях акмеология разрабатывает специальные критерии, оценочные нормы, соответствующие методы измерений.

Информационной базой акмеологии являются все области наук в их «технологической части», т.е. те знания, которые непосредственно отвечают на вопрос, как действовать, чтобы успешно решать задачи определенной дисциплины или специальности.

Изучая закономерности и условия (внутренние и внешние) достижения субъектом деятельности вершин самореализации, акмеология разрабатывает методы и технологии, позволяющие руководителям, преподавателям, учащимся всех видов профессиональных учебных заведений достигать успехов в профессиональном образовании, деятельности, самосовершенствовании, выстраивать авторскую систему деятельности.

Конечный результат использования акмеологических технологий - приобретаемая индивидом (объединением индивидов) способность к положительной культуросообразной самореализации в изменяющихся жизненных условиях. В том числе результатом реализации указанных методов, технологий и исследований должна быть готовность выпускника учебного заведения к самостоятельному творческому, ответственному решению профессиональных и жизненных задач - его авторская система деятельности.

Инженерная акмеология является одной из дисциплин, относящихся к области профессиональной акмеологии. Предметом инженерной акмеологии являются творческий потенциал человека, посвятившего себя инженерной деятельности, закономерность и условия, позволяющие субъекту этой деятельности достичь вершин самореализации в решении

инженерных задач, раскрыть свой творческий потенциал в этой сфере. Положительная самореализация специалиста обязательно предполагает адекватное самосознание, должное представление своей социальной роли, значимость своей личности, своего интеллекта, знание традиций, оценочных норм, ценностей своей профессиональной сферы.

Особенностью, отличительной чертой специалиста, его характерным признаком является умение грамотно и ответственно решать профессиональные задачи.

Цели деятельности специалиста, формулируемые им задачи, выбираемые средства их решения в значительной степени зависят от уровня гуманитарной и методологической подготовки специалиста, его общей культуры.

Инженерная деятельность полидисциплинарна. Это значит, что ее информационной базой является множество научных дисциплин. Однако структура этой информационной базы подобна структуре научной дисциплины.

Анализ науки как системы знаний и вида деятельности позволяет построить информационную модель научной дисциплины.

Такая модель может быть достаточно полно представлена семью структурными элементами:

- ✓ задачи научной дисциплины;
- ✓ факты научной дисциплины;
- ✓ теории научной дисциплины;
- ✓ методы научной дисциплины;
- ✓ методология научной дисциплины;
- ✓ оценочные нормы научной дисциплины;
- ✓ тезаурус (словарь лексических единиц, обозначений и символов)

научной дисциплины.

Научная деятельность в рамках конкретной научной дисциплины представляет собой процесс решения задач, позволяющих получить новое знание о реальном мире применительно к объекту и предмету научной дисциплины. Эти задачи удобно разбить на две группы. К первой группе относятся задачи, решаемые «для общества». К этой группе можно отнести пять типов задач: исследование; описание; объяснение; прогнозирование; преобразование. Всё применительно к объекту и предмету научной дисциплины.

Вторая группа задач связана с получением нового знания, необходимого для успешного функционирования самой дисциплины, т.е. для самой науки. Эта группа задач имеет шесть направлений: разработка и совершенствование методов исследования; описания; объяснения; прогнозирования; преобразования и соответственно развития и совершенствования тезауруса научной дисциплины. По обеим группам всего 11 задач.

Принципиальное отличие между научной и учебной дисциплинами состоит не в содержании и структуре обеих, а в их социальной функции. Учащиеся изучают не научную дисциплину, а дисциплину учебную. Однако это изучение осуществляется ради того, чтобы в конечном итоге уметь решать задачи дисциплины научной.

Результатом корректно поставленного учебного процесса должны стать умения студента решать задачи своей специальности.

Связывающим звеном в структуре полидисциплинарной информационной базы инженерной деятельности является методологическое знание. Отсутствие интегрирующей методологической дисциплины (или группы таких дисциплин) в общеобразовательных программах для инженеров не позволяет сформулировать целостное профессиональное мировоззрение будущего специалиста, без чего у выпускника вуза не может быть должной способности к адаптации в условиях быстро меняющейся жизни.

Акмеологический подход дает возможность обеспечить с единых позиций синтез всех дисциплин, как гуманитарных, так и общенаучных и специальных. Этот синтез необходим, ибо профессиональная деятельность полидисциплинарна, а в традиционном учебном процессе студента приучают мыслить в рамках отдельной дисциплины. Каждый студент, начиная с первого курса, при акмеологическом подходе к построению учебного процесса в вузе создает свою собственную (авторскую) систему деятельности. Акмеологические технологии позволяют успешно формировать гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские и коммуникативные умения. При подготовке инженеров необходимо особый акцент делать на анализе исходной профессиональной ситуации, целеполагании, выборе средств решения задач, прогнозировании последствий деятельности, оформлении и презентации результатов

(инженерного решения). Обучение всем этим этапам деятельности требует опыта старшего поколения инженеров.

Таким образом, технология развивающего обучения связывает развитие личности специалиста с квалификационным ростом, а значит, наполняет процесс обучения новым социальным смыслом. А учебно-профессиональная деятельность решает принципиально новые задачи:

1) постановка и принятие учебной задачи (независимо от конкретного вида учебного материала);

2) усвоение теоретико-понятийных знаний и общих способов действий, позволяющих решать определенный класс задач;

3) развертывание в процессе обучения психологической структуры учебно-профессиональной деятельности;

4) изменение субъекта учебно-профессиональной деятельности;

5) формирование и развитие высших психических функций субъекта учебно-профессиональной деятельности;

6) становление профессиональной компетентности будущего профессионала;

7) проектирование субъектом учебно-профессиональной деятельности собственного вектора профессионального развития. [59]

5.5. Технология контекстного обучения

Конструирование учебного процесса в современной педагогической практике осуществляется либо на основе обучения через информацию, либо на основе обучения через деятельность.

Традиционная дидактическая система видит свою глобальную задачу в том, чтобы приобщить обучаемых к обобщенному и систематизированному опыту человечества. Из этого вытекает утверждение ведущей роли теоретических знаний в содержании обучения, ориентация на усвоение основ наук. Естественно, это ведет к интеллектуализму, отрыву теории от практики, к тому, что педагогическая традиция заменяет практику знаковой системой - учебной информацией. Студенты усваивают через массив учебной информации то, что наработано другими, получено в результате общественно-исторической практики человечества, они берут готовое из кладовой социального опыта. В этом

случае студенту навязывают цели усвоения кем-то добытых знаний, и учебная информация теряет для него личностный смысл.

Этот социальный опыт передается, трансформируется специальными семиотическими средствами – текстами, знаковыми системами. Эти знаковые системы "замещают" реальную действительность для конкретного человека, как бы вырезают его из собственного пространственно-временного контекста. Для постиндустриального общества эта традиционная обучающая схема устарела, к тому же в традиционном образовании есть целый ряд противоречий, которые невозможно устранить в рамках традиционной технологии.

С позиции технологии контекстного обучения основная цель любого профессионального образования - формирование целостной модели будущей профессиональной деятельности студента, учащегося ПТУ, слушателя ФПК.

Применительно к вузовскому обучению теория А. Н. Леонтьева о деятельностном усвоении умений и навыков сталкивается по меньшей мере с тремя глобальными трудностями. Их трудно осмыслить, но еще труднее преодолеть. В этом, кстати, кроется одно объяснение, почему такая умная, полезная и эффективная технология, как контекстная, не находит широкого применения.

Первая трудность состоит в том, что овладение профессиональной деятельностью мы обеспечиваем в рамках и средствами качественно иной деятельности – учебной, которая характеризуется своими собственными особенностями.

Вторая трудность – сами формы учебной деятельности не адекватны формам усваиваемой профессиональной деятельности.

Чтобы сформировать специалиста, надо обеспечить переход от одного типа деятельности (познавательной) к другому (профессиональному) с соответствующей сменой потребностей, мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов.

Третья трудность вытекает из второй: как именно преодолеть противоречия между учебной деятельностью и деятельностью профессиональной.

Знаково-контекстное (или просто контекстное) обучение – форма активного обучения, предназначенная для применения в высшей школе, ориентированная на профессиональную подготовку студентов и

реализуемая посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности.

Концепция разработана А. А. Вербицким в 1991 году. Контекстное обучение опирается на теорию деятельности, в соответствии с которой, усвоение социального опыта осуществляется в результате активной, желательной для студента деятельности. В нём получают воплощение следующие принципы: активности личности; проблемности; единства обучения и воспитания; последовательного моделирования в формах учебной деятельности слушателей содержания и условий профессиональной деятельности специалистов. [18]

Особое внимание обращается на реализацию постепенного, поэтапного перехода студентов к базовым формам деятельности более высокого ранга: от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной деятельности (деловые и дидактические игры) и, потом, к учебно-профессиональной деятельности (НИРС, практики, стажировки). Преподавание общеобразовательных дисциплин предлагается трактовать в контексте профессиональной деятельности, отходя в этом от академичного изложения научного знания. В качестве средств реализации теоретических подходов в контекстном обучении предлагается в полном объеме использовать методы активного обучения (в трактовке А. А. Вербицкого – методы контекстного обучения). Вместе с тем отмечается, что необходимо комплексно подходить к использованию различных форм, методов и средств активного обучения в органическом сочетании с традиционными методами.

Основной характеристикой обучения контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности.

В контекстное обучение выделяют три базовые формы деятельности студентов и некоторое множество переходных от одной базовой формы к другой.

К базовым относятся:

- учебная деятельность академического типа (собственно учебная деятельность), в которой ведущая роль принадлежит академической лекции;

- квазипрофессиональная деятельность (деловые игры и другие игровые формы);
- учебно-профессиональная деятельность (НИРС, производственная практика, "реальное" дипломное проектирование). В качестве переходных от одной базовой модели к другой выступают все остальные формы: лабораторные и практические занятия, имитационное моделирование, анализ конкретных производственных ситуаций, разыгрывание ролей, спецкурсы, спецсеминары и т.д.

Как отмечает А.А. Вербицкий, к противоречиям между учебной и профессиональной деятельностью относятся:

1) противоречия между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности (понятия, теории, законы и другие знаковые системы) и реальным предметом будущей профессиональной деятельности (вещества, процессы, объекты и т.д.);

2) противоречие между системным использованием знаний и умений в профессиональной деятельности и необходимостью их изучения и усвоения по разным учебным дисциплинам;

3) противоречия между индивидуальным способом усвоения знаний и умений в традиционном обучении и коллективным характером профессиональной деятельностью специалистов на производстве;

4) противоречие между вовлеченностью в процессы профессионального труда всей личности специалиста на уровне творческого мышления и социальной активности и опорой в традиционном обучении на процессы внимания, восприятия и памяти;

5) противоречие между «ответной» позицией студента, в которую его ставит методика традиционного обучения (студент выполняет учебные задания, отвечает на вопросы преподавателя), и активной, инициативной в предметном и социальном смысле позицией специалиста, которому нужно принимать решения в вероятностных условиях;

6) противоречие между обращенностью содержания учебной деятельности к прошлому социальному опыту, опредмеченному в знаковых системах, и ориентацией студентов на будущее содержание профессиональной деятельности;

7) противоречие между формами организации учебно-познавательной деятельности студентов и профессиональной деятельности специалистов (они неадекватны друг другу). Лекция или семинар не является адекватным

форме организации профессиональной деятельности специалистов (инженерной, управленческой, лечебной, педагогической или др.).

Знаково-контекстное обучение способствует преодолению отмеченных противоречий. Суть этой технологии заключается в том, что с помощью различных дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение студентом абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности. Отличительная особенность контекстного обучения в том, что за учебной информацией, которая структурирована преимущественно в виде текстов, задач и проблем, просматриваются реальные контуры будущей профессиональной деятельности.

Понятие «контекст» является смыслообразующей категорией в теории знаково-контекстного обучения. «Контекст – это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющая на процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования человеком конкретной ситуации действия и поступка. Соответственно, внутренний контекст – это индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека, внешний – информационные, предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует.» [18, с. 124]. Задание в формах учебной деятельности предметного и социального (социокультурного) контекстов будущей профессиональной деятельности придает учению личностный смысл, порождает интерес студента к содержанию образования.

По убеждению А. А. Вербицкого, знаково-контекстное обучение позволяет преодолеть одно из основных противоречий профессионального образования, заключающееся в том, что формы организации учебно-познавательной деятельности студентов не адекватны формам профессиональной деятельности специалистов.

В знаково-контекстном обучении получают воплощение следующие принципы:

- последовательного моделирования в формах учебной деятельности студентов целостного содержания и условий профессиональной деятельности специалистов;
- проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;

- принцип психолого-педагогического обеспечения личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность;
- принцип адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса;
- принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- принцип единства обучения и воспитания личности будущего профессионала.

Основной целью контекстного обучения является обеспечение психолого-педагогических условий формирования в учебной деятельности студентов их целостной профессиональной деятельности как будущих специалистов и членов общества. Наряду с этим в контекстном обучении предполагается достижение следующих целей: развитие личности студента, его интеллектуальной, предметной, социально-гражданской и духовной компетентностей; развитие способности к непрерывному обучению и самообразованию. Более конкретные цели определяются, исходя из специфики и содержания учебной дисциплины.

Различают два источника выбора содержания контекстного обучения. Первым источником содержания обучения является дидактически преобразованное содержание изучаемых наук (как при традиционном обучении). Вторым источником содержания выступает будущая профессиональная деятельность. Она представляется в виде модели деятельности специалиста – описание системы его основных профессиональных функций, проблем и задач.

В этой технологии обучения ведущими выступают активные формы и методы, которые воссоздают не только предметное, но и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. Являясь воссозданием предметного и социального контекста будущего труда, активные методы и формы обучения позволяют студенту выполнять квазипрофессиональную деятельность, несущую черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности.

Основной характеристикой образовательного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и

методов обучения, является моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста. При этом осуществляется постепенный переход от наиболее абстрактных моделей, реализуемых главным образом в рамках одной учебной дисциплины и обеспечивающих фундаментальные знания, ко все более конкретным, междисциплинарным моделям, воссоздающим реальные профессиональные ситуации и фрагменты производства, отношения занятых в нем людей. Таким образом, с самого начала студенту задаются контуры его профессионального труда.

Известный психолог З. А. Решетова подчеркивает, что в содержании и способах построения учебной дисциплины должны отражаться не только понятия, законы, теории и факты соответствующей науки, но и способ мышления, присущий данному этапу ее развития, и те методы познания, которыми они пользуются. В соответствии с этим в фундамент учебной дисциплины закладывается системная основа предмета науки и логика системного раскрытия этого предмета. Проектируется и деятельность студента по усвоению выделенных знаний через комплекс специально подобранных учебных заданий, моделирующих основные типы профессиональных задач специалиста. Таким образом, проектируется учебная дисциплина и деятельность по усвоению ее содержания [65].

Реализация технологии знаково-контекстного обучения в высшей школе позволяет достичь следующих целей:

- формирование у будущих специалистов целостного представления о профессиональной деятельности в ее динамике;
- приобретение как предметно-профессионального, так и социального опыта, в том числе принятия индивидуальных и совместных решений;
- развития профессионального теоретического и практического мышления;
- формирование познавательной мотивации, обеспечение условий появления профессиональной мотивации;
- формирование и развитие у будущих специалистов социально значимых качеств личности: ответственности, умения следовать нормам жизни коллектива и межличностных отношений, навыков профессионального взаимодействия и общения, организаторских и коммуникативных способностей.

Основными преимуществами контекстного обучения являются следующие:

- студент с самого начала находится в деятельностной позиции, поскольку учебные дисциплины представлены не как совокупность научной информации, а в виде предметов деятельности и сценариев их развертывания;

- включается весь потенциал активности студента – от уровня восприятия до уровня социальной активности по принятию совместных решений;

- знания усваиваются в контексте разрешения студентами моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной

- мотивации, личностный смысл процесса учения;

- используется психолого-дидактически обоснованное сочетание индивидуальных и коллективных форм работы студентов при ведущей роли коллективных;

- логическим центром педагогического процесса становится развивающаяся личность будущего специалиста, что составляет реальную гуманизацию образования;

- в контекстном обучении в модельной форме отражается сущность процессов, происходящих в науке, на производстве и в обществе; тем самым педагогически решается проблема интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности будущих специалистов;

- из объекта педагогических воздействий студент превращается в субъект познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности.

Вопросы и задания

1. Понятие о педагогических методиках и педагогических технологиях.
2. Какие требования должен соблюдать преподаватель, осуществляя выбор образовательных технологий?
3. Возможности использования проблемного обучения в вузе.
4. Понятие о технологии развивающего обучения.
5. Понятие о технологии контекстного обучения.

Задание 1

Проведите сравнительный анализ методики преподавания и технологии обучения.

Задание 2

Напишите творческую методическую работу на любую из предложенных тем: «Возможности использования проблемного обучения при изучении конкретной дисциплины»; «Использование развивающего обучения при изучении конкретной дисциплины»; «Возможности применения технологии контекстного обучения». Можно выбрать другую тему по согласованию с преподавателем.

Задание 3

Изучите любую образовательную технологию и подготовьте сообщение, в котором нужно показать специфику данной технологии и возможности её использования при изучении конкретных дисциплин.

Глава 6

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ВУЗЕ. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- 6.1. *Воспитательная система вуза*
- 6.2. *Цели и задачи воспитательной системы вуза*
- 6.3. *Структура педагогической деятельности.*

6.1. Воспитательная система вуза

Воспитание в высшей школе – специальная работа сотрудников вуза, направленная на становление у студентов системы убеждений, нравственных норм и общекультурных качеств, предусмотренных получаемым образованием [4].

В широком смысле воспитание – это воздействие общества на личность, в ходе которого осуществляется передача подрастающему поколению культурно-исторического опыта, накопленного предыдущими поколениями. В узком смысле – это целенаправленная деятельность педагога, в ходе которой осуществляется развитие личности воспитанника. Эта деятельность направлена на изменение психического состояния, мировоззрения, способов деятельности, личности, ценностных ориентаций. О.С. Газман отмечает, что воспитание направлено на формирование базовой культуры личности, которую можно определить как систему норм, убеждений, ценностей, стиля жизни, поведения.

Воспитание – это целенаправленный, специально организованный педагогический процесс взаимодействия педагога со студентами, организации разнообразной деятельности с целью формирования у них политических, нравственных, эстетических, физических качеств, развития их способностей и духовных сил, становления отношений с окружающим миром и людьми.

Процессу воспитания студентов присущи следующие *функции*:

воспитывающая, развивающая, познавательно-образовательная, коммуникативная, организаторская, профессиональная. Система функций воспитания взаимосвязана с процессом целеполагания, который обуславливает выделение конкретных функций и опору на них в конкретном фрагменте воспитательной деятельности. Знание и понимание функций помогает организаторам воспитания полнее использовать его возможности при планировании, моделировании, организации, педагогическом анализе воспитательного процесса.

Закрепившаяся документально и в общественном представлении основная функция высшей школы – профессиональная подготовка специалистов – способствовала утверждению узкого одностороннего подхода к формированию личности студента. Но в реальной жизни каждый человек занимается не только профессиональной деятельностью. В силу этого более оправданным и целесообразным является системно-ролевой подход к воспитанию студентов.

Данный вопрос поднят Н.М. Таланчуком относительно школьников в конце 80-х гг. XX в., но с тех пор более обстоятельного развития не получил [74].

Сама жизнь наградила человека четырьмя основными ролями: человек – как социальное существо, семьянин, гражданин, профессионал. Освоение их происходит постепенно, по мере взросления и социализации, вхождения в те или иные коллективы. Основную нагрузку в освоении ребенком, подростком, затем молодым человеком системы разных ролей берет на себя семья, частично школа и вуз. Особенность их деятельности в данном направлении состоит в том, что осуществляют они ее чаще всего стихийно, не ставя перед собой задачу системно-ролевого подхода к формированию личности развивающегося и взрослеющего человека.

Высшая школа может помочь каждому студенту в освоении всех социальных ролей, а каждый студент, с учетом возраста и степени социализации, в состоянии их освоить. Система социальных ролей обеспечивает действительную подготовку молодых людей к жизни в обществе и труду. Если в качестве одной из целей воспитания выдвинуть системно-ролевой подход, то оно приобретает новое звучание, наполняется дополнительным смыслом и содержанием, в значительной мере переструктурируется. И тогда критериями

воспитанности студентов становятся показатели их готовности и способности выполнять различные социальные роли.

В условиях вуза воспитание раскрывает свои потенциальные возможности не полностью, в силу этого оно используется не в полной мере для достижения поставленных целей. Причина данного явления заключается отчасти в одностороннем, узкофункциональном понимании воспитания. Если объективно проанализировать и осмыслить его сущность, оценить возможности, то станет очевидно, что воспитание многофункционально. При таком подходе открываются новые его стороны и грани. Функции воспитания, рассмотренные в единстве возможностей, составляют определенную систему. Это не означает, что в любом акте, фрагменте воспитания должны быть обязательно реализованы в полной мере все функции.

Основное назначение философии воспитания – анализ воспитательной реальности на фоне общих проблем человеческого бытия и осмысление педагогических теорий воспитания. Закономерности воспитания – это существенные, устойчивые связи в воспитательном процессе, реализация которых определяет его ход, направленность и продуктивность.

По мнению Н. В. Кузьминой, спецификой воспитательной системы является её дуальность, то есть, её можно рассматривать как единство, во-первых, структурных, и во-вторых, функциональных компонентов. К структурным компонентам относятся цель, как системообразующий фактор, субъект и объект воспитательной системы, содержание воспитательной системы и педагогическая коммуникация. К функциональным компонентам относятся гностический, проектировочный, организаторский, конструктивный и коммуникативный компоненты. Это своеобразие воспитательной системы вуза определяет её специфику, целеполагание, функционирование и развитие.

Можно выделить следующие **закономерности** воспитательной работы в вузе.

Воспитание зависит от уровня социально-экономического, политического и культурного развития общества, состояния его духовности. Эта закономерность определяет постановку цели воспитания, определение его содержания, отбор средств, ценностные ориентации педагогов и воспитанников, приоритетные методы и приемы воспитания, связи с окружающей действительностью.

Воспитание и обучение органично взаимосвязаны и определяют процесс развития личности. Всякое воспитание начинается с обучения, базируется на нем и не может осуществляться в отрыве от него. С другой стороны, самообучение нуждается в воспитательном подкреплении, в формировании различных отношений, в частности, таких как прилежание, упорство и т.д.

Принципы воспитания – это основные, исходные положения, идеи, которые определяют процесс воспитания студентов, его направленность, содержание, выбор методов, средств и форм. В практике работы современного вуза сложилась следующая система принципов воспитания:

1. Целенаправленность и идейность всего воспитательного процесса.
2. Гармонизация общечеловеческих и национальных ценностей.
3. Гармонизация личных и общественных интересов.
4. Связь воспитания с жизнью, современным уровнем социально-политического и культурного развития общества.
5. Воспитание личности в коллективе.
6. Культуросообразность воспитания.
7. Уважение личности студента.
8. Воспитание в деятельности и общении.

Традиционно к принципам воспитания относят:

- ✓ принцип целенаправленности;
- ✓ связи воспитания с жизнью;
- ✓ принцип гуманизма и уважения к личности студента в сочетании с разумной требовательностью к нему;
- ✓ принцип опоры на положительные качества личности;
- ✓ принцип учета индивидуальных, возрастных и половых особенностей студентов;
- ✓ принцип необходимости открытия перед студентами перспективы их роста, помощь в достижении радости успеха;
- ✓ принцип воспитания в деятельности и общении и др.

Система принципов воспитания, сложившаяся в современном вузе, достаточно вариативна. В качестве примера приведем еще одну систему принципов, пользующуюся популярностью в современном вузе:

- ✓ принцип гуманистической направленности воспитания на развитие личности;
- ✓ связь воспитания с жизнью;
- ✓ уважение к личности воспитанника в сочетании с требовательностью;

- ✓ опора на положительные качества в воспитании;
- ✓ воспитание в коллективе и через коллектив;
- ✓ сочетание прямых и параллельных действий;
- ✓ единство воспитательных требований.

В теории воспитания выделены многие другие принципы, например учета возрастных и индивидуальных особенностей, принцип целеустремленности воспитания, который предполагает наличие четкой цели, и др.

При организации воспитания должны находить отражение следующие **основные направления**, которые определяют содержание всей воспитательной системы:

- формирование профессионально и личностно значимых качеств, развитие способностей;
- развитие профессиональной культуры;
- формирование отношения к родине, семье, труду, обществу, коллективу, к другим людям, самому себе;
- формирование профессиональной нравственности;
- подготовка к выполнению различных ролей: гражданина, семьянина, труженика, человека;
- формирование ценностей: гражданских, национальных, общечеловеческих, индивидуально-значимых;
- дальнейшее развитие социального и жизненного опыта.

Содержание воспитания строится под влиянием концепции и принципов воспитания. Содержание формируется по многим источникам: периодической печати, научной и художественной литературе, методическим пособиям, текущим событиям общественной и культурной жизни, документам об образовании и т.п.

Прием воспитания – это часть метода, подчиненная ему и входящая в его структуру.

Средства воспитания – относительно независимые источники формирования личности. К ним относят виды деятельности (трудовую, учебную, игровую и т.д.), предметы, вещи, произведения и явления материальной и духовной культуры и др.

Любой метод реализуется всегда как совокупность приемов и средств воспитания.

Методы воспитания – это способы совместной деятельности педагога и воспитанников, направленные на решение задач воспитания.

Успех применяемых воздействий будет зависеть от того, насколько они соответствуют личностной программе развития, а также от того, насколько продуктивно, на доверительной основе строится сотрудничество воспитателя и воспитанников.

Первая группа методов направлена на формирование знаний о нормах и правилах поведения. Поэтому вторая группа методов призвана организовать поведение и деятельность воспитанников; методы организации поведения и деятельности; методы стимулирования поведения и деятельности. Особо выделяется группа методов контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании.

Методы формирования знаний о нормах и правилах поведения. Основная цель этой группы методов – сообщить воспитанникам знания о нормах и правилах поведения, сформировать у них определенные взгляды, суждения. К этой группе относятся следующие методы: объяснение, разъяснение, этическая беседа, рассказ, дискуссия, пример.

Методы организации поведения и деятельности. К этой группе относятся такие: упражнение, педагогическое требование, общественное мнение.

Методы стимулирования поведения и деятельности. Любая воспитательная работа требует корректировки, стимулирования. К этой группе относятся такие сильнодействующие методы, как поощрение и наказание, соревнование. Применяют вербальное или невербальное одобрение, похвалу, благодарность, предоставляют почетные права.

Поскольку поощрение является сильнодействующим методом, то при его применении обязательно нужно соблюдать определенные требования. Используя поощрение, нельзя противопоставлять одного человека другому. Похвала должна быть умеренной, не желательно постоянно хвалить одних и тех же студентов, даже если они этого заслуживают. При использовании похвалы должен учитываться индивидуальный подход, например можно поддержать неуверенного студента. Желательно учитывать мотив поступка, за который хвалят, хотя выяснить мотив бывает очень сложно. Важным требованием является объективность и справедливость применяемого поощрения.

Противоположным по воздействию является метод наказания. Наказание применяется для предупреждения нежелательных действий. Важно, чтобы применение наказания вызывало у воспитанника чувство вины, а не

озлобленность, подавленность. К сожалению, в практике это не всегда происходит. Существуют различные разновидности наказаний. Это может быть осуждение как вербальное, так и невербальное, лишение или ограничение прав, наложение дополнительных обязанностей, выговор, штрафные санкции и т.п.

Применение наказания не должно причинять физических или нравственных страданий воспитаннику. Человек, которого наказывают, должен понимать и осознавать, за что его наказывают и, как уже отмечалось, испытывать от проступка чувство вины.

Методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании. К методам этой группы относят педагогическое наблюдение, разнообразные методы опроса (беседа, анкета, интервью), анализ поведения и деятельности, создание воспитывающих ситуаций.

Поручения и задания должны:

- иметь общественную ценность;
- быть конкретными и понятными;
- учитывать интересы, возможности и общественные потребности студентов;
- постепенно усложняться;
- носить не эпизодический, а последовательно-систематический характер.

В.И. Андреев выделяет методы целеполагания, планирования, организации, стимулирования, релаксации, нормирования, учета, контроля, педагогического анализа, коррекции [4]. Б. П. Лихачев предложил следующую классификацию методов воспитания:

- 1) методы организации и самоорганизации коллектива;
- 2) методы повседневного общения и взаимодействия;
- 3) методы самостоятельности;
- 4) методы педагогического воздействия, коррекции сознания и поведения, стимулирования и торможения деятельности воспитуемых, побуждения их к саморегуляции, самостимулированию и самовоспитанию [48].

Гагарин предлагает такую классификацию: метод личного примера в поведении преподавателя, метод доверительного межличностного общения, проведение мероприятий за рамками учебного плана (культурные мероприятия, социально значимые акты, участие в общественной жизни и т. п.) [23].

Наиболее распространенной является классификация Ю.К. Бабанского, который выделил следующие группы методов воспитания:

- 1) методы формирования сознания личности;
- 2) методы организации деятельности, опыта поведения;
- 3) методы оценки и стимулирования деятельности и поведения.

Средства воспитания – понятие более широкое, чем методы. К ним можно отнести все элементы педагогической реальности, которые преподаватель, организатор воспитания, студенческий коллектив сознательно используют для воспитательного процесса, для более плодотворного взаимодействия со студентами. Средства воспитания – это методические и наглядные пособия, ТСО, магнитофоны, киноаппараты, общий микроклимат аудитории, студенческий коллектив, личность преподавателя и т.д.

Воспитательная система всегда обладает чертами авторского характера. Несмотря на своеобразие и особый строй, те или иные педагогические элементы (методы, средства, формы) могут повторяться, присутствовать в других воспитательных системах учебных заведений, может быть, выполняя иные функции.

Важными элементами воспитательной системы вуза (факультета) являются деятельность, общение, познание, педагогический микроклимат (или «дух», говоря словами К. Д. Ушинского). Это положение фактически не является новым; в любом учебном заведении можно обнаружить названные элементы: студенты общаются друг с другом и преподавателями, участвуют в различных видах деятельности, в процессе чего расширяется их сфера познания. Но вопрос в том, как они используются, какое их педагогическое сопровождение. В условиях вуза деятельность студентов и общение не всегда носят воспитывающий характер, преследуют собственные цели (что-то собрать, построить, вымыть, организовать), а воспитание и развитие личности при этом как цель не ставится. Но они частично происходят стихийно, носят сопутствующий характер. В воспитывающей деятельности имеются две цели – «цель дела» и «цель воспитания», которые взаимодействуют, при этом доминирует либо одна, либо другая в зависимости от организации и содержания деятельности.

Педагогический микроклимат пока не стал одним из ведущих средств

воспитания, формирования личности будущего учителя. Как свидетельствует история педагогики и образования, педагогическому «духу» или микроклимату учебного заведения, большое внимание уделяли К.Д. Ушинский, В.Н. Сорока-Росинский, И.Ф. Сладковский, А.С. Макаренко и многие другие энтузиасты авторских систем воспитания и добивались создания благоприятных условий, а затем и хороших результатов воспитания.

Осуществляемое в системе образования воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность, ориентированная на создание условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей; оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении; создание условий для самореализации личности.

Процесс воспитания – это целенаправленный, специально организованный педагогический процесс взаимодействия педагога со студентами, организации разнообразной деятельности с целью формирования у них нравственных, эстетических, физических качеств, развития их способностей и духовных сил, становления отношений с окружающим миром и людьми.

Большинством исследователей профессиональное воспитание рассматривается как развитие профессиональных компетентностей или профессиональная культура и включает обобщенный набор профессиональных компетентностей.

У современных студентов развивается субъектность, которая характеризуется высокой степенью инициативности только в тех аспектах, которые связаны с прагматичными и утилитарными потребностями.

В рекомендациях по организации воспитательного процесса в вузах, подготовленных Министерством образования и науки РФ, выделены психолого-педагогические условия организации воспитательного процесса в вузе:

- соединение личностных ориентиров человека и общественных интересов;
- органичное включение воспитательной деятельности, конкретных мероприятий в процесс профессионального становления студентов (учебный процесс, научно-исследовательская работа);
- максимальное использование при выборе и реализации направлений

и форм работы со студентами возможности ведения диалога и поиска конструктивного компромисса;

- активное использование профессионально-корпоративных возможностей (традиций кафедры, факультета, вуза, отрасли, примеров жизни и деятельности референтных личностей – авторитетных ученых, педагогов, специалистов) для формирования чувства корпоративности, сопричастности студентов к лучшим традициям отрасли, вуза, факультета, кафедры;

- создание атмосферы подлинной и постоянной заботы о студентах, их социально-педагогической поддержки;

- формирование планов воспитательной деятельности и проведение мероприятий на основе изучения интересов студентов;

- ориентация содержания и форм внеаудиторной работы со студентами на активность и деятельность самих студентов, на проявление ими самостоятельности в организации и проведении мероприятий;

- использование в воспитательной деятельности положительного влияния наиболее активных, увлеченных, целеустремленных, способных и успешных студентов на своих сокурсников;

- формирование установки на естественность, престижность и почетность участия студента во внеаудиторной жизни вуза (культурной, спортивной, научно-технической и т.п.). Создание системы морального и материального поощрения студентов за результаты их участия во внеаудиторной жизни вуза;

- широкое привлечение студентов к участию в научном, техническом, художественном творчестве и других формах деятельности;

- создание в вузе психологической службы, подразделения социально-педагогической поддержки студентов, социологической лаборатории.

Основными направлениями воспитательной работы в вузе являются: гражданское, патриотическое, духовно-нравственное, физическое, экологическое и профессионально-трудовое воспитание, воспитание толерантности, культурно-массовая работа, социальная, волонтерская и профориентационная работа, формирование профессионально и лично значимых качеств, развитие способностей профессиональной культуры и др.

6.2. Цели и задачи воспитательной системы вуза

В педагогике утвердились два взгляда на цель воспитания. Первый считает целью теоретическое обобщение и выражение потребностей общества в определенном типе личности, идеальных требований к её сущности, индивидуальности, свойствам и качествам, умственному, физическому, нравственному, эстетическому развитию и отношению к жизни [40].

Второй понимает воспитание как совокупность формируемых личностных качеств, обусловленных обществом, государством и самой личностью, её склонностями, интересами, потребностями. Конкретизация этого подхода предполагает дифференциацию качеств личности в соответствии с требованиями к профессиональной деятельности, отраженными в профессиограммах, акмеограммах, моделях личности специалиста.

В соответствии с первой точкой зрения, анализ педагогической литературы по проблеме воспитания в вузе дает понимание цели воспитания как развития и совершенствования гармоничной личности, сочетающей в себе высокий профессионализм и богатую культуру, честную конкурентоспособность и гуманизм, стремление к духовному и физическому развитию. Ядром современной модели специалиста должно выступать развитие личности, системы ее ценностных ориентаций и мотивов деятельности, формирование способностей к самоанализу и самосовершенствованию.

Естественно, что гармонически развитая личность готова и способна полноценно исполнять известный ряд объективной системы социальных ролей. Эта цель имеет ориентирующее значение для всех типов образовательных учреждений и для всех воспитателей, она определяет стратегию всего воспитательного процесса.

Отсюда следует, что высшая школа должна быть не просто «кузницей кадров», а центром культуры, источником гуманистических знаний и нравственного воспитания. Нельзя не согласиться с мнением о необходимости создания в вузе «культурной атмосферы» – гуманитарной среды, как совокупности социальных структур, людей, методик, технологий, ценностей и принципов, создающих особое социокультурное пространство, взаимодействующее с личностью, формирующее его

профессиональную и мировоззренческую культуру, то есть, мы можем говорить о воспитательном пространстве (среде) вуза. Именно она может оказать решающее воздействие на развитие личности, осознающей смысл своей деятельности, своё предназначение, стремящейся жить в согласии с самой собой, окружающей природой, готовой к решительным действиям.

Определение цели воспитания молодого поколения – прерогатива государства. При широком участии науки и общественности оно формулирует её как главный компонент своей педагогической политики. Государство обязано конституировать, узаконить обеспечение экономических, правовых и организационных условий достижения декларируемых воспитательных задач.

Цели воспитания подчинено всё: его содержание, организация, формы и методы. Поэтому проблема цели воспитания является фундаментальной в педагогике.

Воспитание личности в период обучения в вузе – важнейший этап становления будущего специалиста, когда в основном завершается целенаправленное воспитательное воздействие на человека организуемой и регулируемой обществом системы воспитания, заключающийся в целенаправленном влиянии на интеллектуальное, духовное, физическое и культурное развитие личности.

Цель обнаруживает общую целеустремленность воспитания. На практике её реализуют через систему конкретных задач. Цель и задачи соотносятся как целое и часть, система и её компоненты. Поэтому правомерно понимание цели воспитания как системы воспитательных задач.

Воспитательная работа в вузе, воспринимаемая как самостоятельная категория, руководствуется собственной целью – разностороннее развитие личности будущего специалиста с опорой на её индивидуальность. Частично эта цель реализуется и в процессе обучения, но лишь частично, так как обучение имеет свою цель, оно ограничено рамками учебных планов и программ, спецификой его организации. А внеаудиторная воспитательная работа обладает всеми возможностями для осуществления этой цели, которая фактически представляет сложный целевой комплекс, состоящий из многих конкретных взаимосвязанных педагогических целей. Их реализация способствует разностороннему развитию личности студентов.

Каждый человек самобытен, по-разному воспринимает и персонифицирует социальный опыт, внешние влияния, отношения с субъектами воспитательного процесса, каждый имеет разный «прирост» в развитии и воспитании, участвуя в одной и той же деятельности. И данное положение является важной детерминантой, требующей превращения студентов в активных субъектов воспитания.

Однако взгляд на цель воспитания, как на определенный личностный тип, делает воспитание изначально авторитарным, ограничивая студентов в их личностном развитии. В соответствии со второй традицией в педагогике выделяют общие и индивидуальные цели. Общая цель предполагает формирование определенных качеств у всех людей. Она конкретизируется в индивидуальных целях и предусматривает воспитание определённых качеств у конкретного человека. В идеале должно быть сочетание общих и индивидуальных целей.

Цель воспитательной деятельности – создание условий для активной жизнедеятельности студентов и аспирантов, для гражданского самоопределения и самореализации, для максимального удовлетворения их потребностей в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии.

Достижение поставленной цели возможно при условии успешного решения следующих задач:

- формирование мировоззрения и системы базовых ценностей личности;
- приобщение студенчества к общечеловеческим нормам морали, национальным устоям и академическим традициям, воспитание студентов и аспирантов в духе университетского корпоративизма и солидарности, профессиональной чести и научной этики;
- обеспечение развития личности и ее социально-психологической поддержки, формирование личностных качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности;
- воспитание внутренней потребности личности в здоровом образе жизни,
- ответственного отношения к природной и социокультурной среде обитания.

Успешное решение поставленных задач позволяет обеспечить условия для становления и самореализации студента, будущего специалиста, обладающего мировоззренческим потенциалом, высокой культурой и

гражданской ответственностью, владеющего способностями к профессиональному, интеллектуальному и социальному творчеству.

Реализация целей конкретизируется в комплексе взаимосвязанных задач:

- формирование системы гражданско-патриотического воспитания студентов;
- совершенствование системы студенческого самоуправления на базе формирования основ корпоративной культуры и человеческой индивидуальности;
- создание условий и предпосылок для формирования мировоззренческих универсалий студента, в числе тех, в которых выражено отношение человека к ценностям социальной жизни: «Я», «другие», «труд», «добро», «красота»;
- создание условий для развития толерантности учащейся молодежи и воспитание духовной культуры: правовой, политической, этической;
- создание условий единства образовательного и воспитательного пространства;
- создание инновационной среды с целью развития творческих способностей студентов;
- профилактика здорового образа жизни, создание условий для развития физической культуры;
- организация процессов социальной и профессиональной адаптации как студентов, так и выпускников вуза;
- организация системы правовой, социальной и психологической защиты студентов для обеспечения эргономичной (комфортной) воспитательной среды в вузе.

Задачи воспитания можно рассматривать как его цели, взятые в данных конкретных условиях. К таким условиям относятся: возраст обучаемых, специфика учебного заведения, уровень воспитанности, индивидуальные особенности и т.д. Задачи воспитания делятся на две группы: инвариантные и варианты.

Инвариантные задачи воспитания — это общие задачи, стоящие перед всеми типами учебных заведений. Они вытекают из потребности освоения личностью системы социальных ролей и имеют системно-ролевую структуру.

В «Концепции воспитания в непрерывном образовании»

утверждается, что в основе воспитания должны быть диалектичность миропонимания, гуманистические подходы, сформулированные в мировой и отечественной педагогике, положения гуманистической психологии XX в., теория деятельности А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна и др.

Эффективность воспитательной системы в немалой степени зависит от того, насколько гуманистичны отношения в образовательном учреждении. Для формирования гуманистических отношений в учебном заведении большое значение приобретают возможности для положительного самоутверждения и студентов, и сотрудников. Широкое поле для самореализации предоставляют художественное и техническое творчество, исследовательская работа, лидерство

Основная цель воспитания в современном мире состоит в создании материальных, духовных и организационных условий для формирования у человека целостного комплекса социально-ценностных качеств, взглядов, убеждений, обеспечивающих его успешное личностное развитие.

Цели воспитания имеют конкретно-исторический характер. Они всегда специфичны не только для определенного периода времени, но и для конкретных социальных систем или институтов государства. Поэтому и определяются с учетом общественно-политического строя и социально-экономического уклада, основных приоритетов правящих элит и общей стратегии развития государства.

Исходя из выбранных целей, определяются и основные задачи воспитания. Эти задачи представляют собой конкретизацию целей воспитания и могут рассматриваться, с одной стороны, как отдельные подсистемы в общей структуре системы целей воспитания, а с другой стороны, как некоторые промежуточные цели на пути достижения стратегической цели. Такая двойственность функционально-временной природы позволяет в качестве основных определить следующие задачи воспитания.

Во-первых, формирование философской ориентации и мировоззренческой позиции личности в вопросах понимания смысла жизни, своего места в мире, своей уникальности и ценности.

Во-вторых, привитие человеку творческого отношения к выполнению своих обязанностей, добросовестности и активности в процессе обучения и в дальнейшей практической деятельности.

В-третьих, обеспечение усвоения студентом системы

общечеловеческих ценностей, отражающих богатство общечеловеческой и национальной культуры и выработки у него своего отношения к этим ценностям.

В-четвертых, раскрытие студентам сущности и значения общечеловеческих норм гуманистической морали (в том числе доброты, милосердия, сочувствия, взаимопонимания, толерантности и др.) и культивирование интеллигентности как значимого личностного параметра.

В-пятых, привитие студентам осознания интеллектуально-нравственной свободы личности, развитие способности к саморегуляции поведения и деятельности.

В-шестых, обеспечение высокой культуры общения и стремления к формированию и поддержанию благоприятного психологического климата в коллективе, атмосферы доброжелательных взаимоотношений между работниками.

С позиций компетентностного подхода к высшему профессиональному образованию в качестве цели воспитательной работы в вузе выступает формирование общекультурных и социально-личностных компетенций будущих специалистов высшей квалификацией.

В свете всего сказанного можно сформулировать общие задачи воспитательной работы в вузе:

- воспитание духовно развитой, современно и перспективно мыслящей личности;
- создание организационно-педагогических условий для формирования у студентов личностных и профессионально значимых качеств, которые дадут им возможность активного профессионального и личностного роста в условиях динамично развивающегося демократического, многонационального общества и государства;
- формирование у будущих специалистов глубокого понимания социальной роли профессии, позитивной и активной установки на ценность избранной специальности, ответственного отношения к профессиональному долгу.

На личностном уровне воспитание связано с дальнейшим формированием жизненной позиции молодого человека, содействием в поиске ответов на вечные вопросы: отношение к миру, жизни, себе, окружающим, прошлому, настоящему и будущему. В этой совокупности можно выделить три основные группы проблем:

1) каков мир, как к нему относиться, что есть Добро и Зло, во что и в кого верить, каков идеал человека и человеческой жизни, т.е. наиболее общие вопросы мировоззрения, человеческого существования;

2) как строить собственную жизнь, какой предпочесть образ жизни, какие ценности считать своими, к какой традиции примкнуть, к чему стремиться в профессиональной деятельности, кого считать своим образцом, чему посвящать досуг и другие жизнестроительные и жизнетворческие проблемы;

3) как относиться к людям, окружающим, близким, друзьям и недругам; как строить отношения в семье и разрешать конфликты, воспитывать детей; как относиться к людям другой национальности, культуры, веры и др., т.е. моральные проблемы.

Важными задачами в формировании личности являются её мировоззренческое развитие и создание внутренних условий для саморазвития личности. Относительно формирования жизненного вектора личности перед преподавателями стоит сложная воспитательная задача ориентации студентов на образ человека, который верит в свои собственные силы и возможности, намерен утвердить себя в жизни за счет собственного ума; собственной деловой активности, построенной на свободе выбора и ответственности за этот выбор; формирование таких ценностных ориентаций, отношений, мотивов, которые обеспечивали бы оценку и регулирование поведения в соответствии с морально-нравственными нормами, принятыми в конкретной социально-культурной среде. Эти свойства и характеристики личности должны предоставлять личности возможность производить посильные изменения окружения в направлении его развития и совершенствования.

Опираясь на вышеперечисленные цели процесса воспитания в вузе можно выделить некоторые задачи деятельности вуза по достижению этих целей:

- ✓ комплекс мероприятий по морально-нравственному и этическому воспитанию студентов;

- ✓ обеспечение взаимосвязи воспитательного процесса с учебной и научной работой;

- ✓ обеспечение при проведении учебных занятий акцента на воспитание у студентов личных, гражданских и профессиональных качеств, отвечающих интересам развития личности, общества и т.д.

6.3. Структура педагогической деятельности

Педагогическая деятельность – это система взаимоотношений и взаимодействий педагога с обучающимися и между собой, а также структурирование педагогического процесса на основе развития его профессионально важных личностных качеств. Она имеет ряд особенностей. Рассмотрим особенности, выделенные Н. В. Кузьминой.

Педагогическая деятельность – это деятельность, организованная:

- ✓ содержанием – есть учебные планы, учебные программы, учебники;
- ✓ временем – занятие, семестр, учебный год;
- ✓ составом обучающихся – учебная группа, поток.

Специфическим является объект педагогической деятельности – это личность обучающегося, поэтому продукты деятельности «материализуются» в психическом облике другого человека, в его знаниях, умениях, навыках, развитии воли, формировании характера и пр.

Педагог не имеет возможности пользоваться какой-либо измерительной аппаратурой для определения уровня интеллектуального, нравственного развития обучающихся, для выявления качества понимания материала, прочности его запоминания, усвоения [42].

Своеобразие педагогической профессии состоит и в том, что она имеет двойной предмет труда:

- с одной стороны, педагог должен хорошо владеть содержанием преподаваемого предмета, ему необходимы глубокие специальные знания определенной области науки;
- с другой стороны, эта профессия носит гуманистический характер, педагог должен доброжелательно относиться к людям, быть вежливым, коммуникабельным, уметь строить отношения с людьми, обладать организаторскими способностями.

Творческую личность характеризуют такие черты, как готовность к риску, независимость суждений, импульсивность, познавательная «дотошность», критичность суждений, самобытность, смелость воображения и мысли. Так называемое педагогическое творчество понимается как процесс решения педагогических задач в постоянно меняющихся обстоятельствах.

Педагогическая деятельность может быть разной по степени

продуктивности. Н. В. Кузьмина считает продуктивность специфической характеристикой педагогической деятельности и выделяет 5 уровней продуктивности.

I уровень минимальный, или репродуктивный: педагог умеет пересказать другим то, что знает сам. Этот уровень считается самым непродуктивным, неэффективным.

II уровень низкий, или адаптивный: педагог умеет приспособить свою деятельность к особенностям аудитории. Второй уровень относится к малопродуктивному.

III уровень средний, или локально моделирующий: педагог владеет основными стратегиями обучения, он знает, как сообщать знания, формировать умения и навыки по определенным разделам курса, что свидетельствует о его способности формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате, отбирать систему и последовательность включения обучающихся в учебно-познавательную деятельность. Третий уровень считается среднепродуктивным.

IV уровень высокий, или системно моделирующий знания обучающихся: педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, навыков, умений по предмету в целом. Этот уровень является продуктивным.

V уровень высший, или системно моделирующий деятельность и поведение обучающихся: педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности обучающихся, их потребностей в самообразовании, саморазвитии. Этот уровень педагогической деятельности высокопродуктивный.

В настоящее время широко используется понятие педагогическая компетентность, которая предполагает наличие соответствующих знаний, умений, навыков и приемов их реализации в деятельности, общении, т.е. гармоничное сочетание знания предмета, методики его преподавания и наличия культуры педагогического общения.

Н. В. Кузьмина определяет психологическую структуру педагогической деятельности как систему, взаимосвязь и последовательность действий педагога, направленных на достижение педагогических целей через решение множества педагогических задач.

Гностический компонент связан с такими умениями, как умение давать знания по своему предмету, учитывая индивидуальные особенности

учащихся, изучение самого себя, оценивание себя и других, умение анализировать и обобщать результаты труда своего и других педагогов, изучение содержания и способов воздействия на других людей, выявление возрастных и индивидуально-психологических особенностей людей, особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков и пр.

В проектировочный компонент входят умение планировать систему целей, задач занятия, готовиться к ним, учитывая закономерности процесса познания; определение рациональных видов учебной деятельности, умение планировать творческую, самостоятельную работу учащихся, домашние задания для студентов – темы рефератов, курсовых работ и пр.

Конструктивный компонент составляют умения дозировать учебный материал, распределять его по степени трудности, контролировать усвоение и понимание учебного материала, учитывать, где могут возникнуть затруднения, т.е. проектировать деятельность учащихся, в которой информация ими будет усваиваться. А также проектирование собственной деятельности и поведения, какими они должны быть в процессе взаимодействия с учащимися и пр.

Организационный компонент складывается из умений руководить различной деятельностью учащихся, организовывать их групповую и индивидуальную деятельность, поддерживать дисциплину, использовать в своей педагогической деятельности передовой опыт и пр.

Коммуникативный компонент связан с умениями устанавливать педагогически необходимые контакты с разными людьми – учащимися, администрацией, коллегами, родителями учеников. Вызывать эмоционально-положительное отношение к своему предмету. Находить в каждом ученике перспективные стороны развития личности, предъявлять разумные требования, вести себя так, чтобы ученики уважали, предотвращать конфликтные ситуации и пр.

Многие ученые рассматривали структуру педагогической деятельности с позиции теории деятельности. Так, Ю. П. Вавилов [17] в структуре педагогической деятельности выделяет:

- ✓ мотивационную часть (педагогические цели, задачи);
- ✓ исполнительскую (средства взаимодействия с обучающимися);
- ✓ контрольно-оценочную.

В работах В. А. Сластенина структура педагогической деятельности

рассматривается с точки зрения решения педагогических задач, т.к. педагогический процесс проходит по типу решения педагогических задач, проходящих в своем развитии ряд этапов.

На первом этапе осуществляется анализ педагогической ситуации (диагноз), проектирование результатов (прогноз) и планирование педагогических воздействий.

На втором этапе педагог конструирует и организует учебно-воспитательный процесс.

На третьем этапе происходит регулирование и корректирование педагогического процесса на основе текущего сбора информации.

На последнем, четвертом, этапе требуется итоговый учет, оценка полученных результатов и определение новых педагогических задач [58].

Уровень достижения успеха в решении педагогических задач во многом определяются наличием и степенью развития соответствующих способностей.

Одна из обобщенных характеристик педагогической деятельности – её стиль. Необходимо понимать, что оснований для выделения стиля педагогической деятельности существует несколько и в чистом виде он в реальной педагогической деятельности не встречается. Комбинация различных стилей в деятельности конкретного педагога конструирует индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Широко известны такие стили деятельности, как авторитарный, демократический и либеральный (попустительский). Они также характерны и для педагогической деятельности.

Стиль деятельности оказывает влияние на стиль педагогического общения. В. Н. Карандашев всесторонне проанализировал авторитарный, демократический и либеральный стили общения, взяв за основу их отличительные признаки. Рассмотрим этот анализ в соответствии с выделенными автором признаками, адаптировав данный материал к высшей школе.

Разделение функций между педагогом и обучающимися

Педагог *авторитарного* стиля сам выполняет все руководящие и организаторские функции учебно-воспитательного процесса: планирует мероприятия, распределяет обязанности, подбирает необходимый материал, проверяет правильность выполнения порученных заданий и пр. Обучающимся доверяются только исполнительские функции. Если кто-то

не выполняет задание или плохо его выполняет, то педагог применяет различные меры воздействия, особую роль отводя отметке. Следствием такой гиперопеки становится несамостоятельность, безынициативность, безответственность, инфантилизм обучающихся. Педагог порой даже не догадывается, что причиной формирования таких качеств у обучающихся является он сам.

Для преподавателя с *демократическим* стилем общения характерно оптимальное разделение функций между собой и обучающимися. Причем, чем старше обучающиеся, тем больше функций, в том числе руководства и организации, им передается.

Преподаватель, придерживающийся *либерального* стиля общения, уходит от руководства коллективом, всё пускает на самотек, проявляет безынициативность, низкую ответственность.

Соотношение требовательности и уважения

Педагог с *авторитарным* стилем общения предъявляет высокие требования к обучающимся. Доверия и уважения к ним не проявляет, считая, что все надо строго контролировать.

У педагога с *демократическим* стилем правильное соотношение требовательности и уважения, он предъявляет разумные, посильные требования и при этом демонстрирует уважительное отношение к своим ученикам.

Педагог, имеющий *либеральный* стиль общения, если и предъявляет требования, то не настаивает на их выполнении.

Соотношение прямых и обратных связей

При *авторитарном* стиле ярко проявляется директивный характер связей, педагог командует – дает указания, инструкции, объясняет, раздает выговоры и благодарности на свое усмотрение. При организации педагогического процесса преобладают прямые связи, причем потребности в обратной связи у педагога нет, т.к. мнение студентов его не интересует.

У педагога с *демократическим* стилем оптимально сочетаются прямые и обратные связи. Его интересует мнение обучающихся по поводу того, как они воспринимают те или иные педагогические воздействия, учебный материал.

У педагога-*либерала* обратная связь преобладает над прямой, он находится во власти часто противоречивых мнений обучающихся, пытается все учесть, но это, как правило, не удается сделать.

Учет межличностных отношений, сложившихся в коллективе

При *авторитарном* стиле межличностные отношения в студенческой группе педагогом не учитываются, в центр ставятся только интересы дела. Это может привести к усилению напряженности между отдельными студентами.

Педагог с *демократическим* стилем старается по возможности учитывать межличностные отношения, сложившиеся в группе. Но если симпатии – антипатии мешают общему делу, то он может прибегнуть к директивному решению, причем обязательно аргументирует необходимость принятия именно такого решения.

Либеральный стиль приводит к тому, что учет межличностных отношений ставится в центр. Обсуждается, кто с кем будет выполнять то или иное задание, кто и что хочет делать, при этом нередко участники обсуждений забывают об общем деле, о цели групповой работы.

Отношение к неформальному лидеру

Педагог с *авторитарным* стилем не любит неформальных лидеров, дискредитирует их авторитет, делая едкие замечания, насмехаясь. Это приводит к ухудшению психологического климата в группе.

Иная тактика во взаимоотношениях с неформальным лидером у педагога с *демократическим* стилем. Он вступает в сотрудничество с неформальным лидером, использует его для укрепления сплоченности группы.

Педагог с *либеральным* стилем заигрывает с неформальными лидерами.

Характер постановки задач перед группой

Авторитарный педагог ставит задачи, не обосновывая необходимость их выполнения, требует строгого следования инструкции.

При *демократическом* стиле все поставленные задачи объясняются, обсуждаются, обосновываются, совместно продумывается программа выполнения заданий. Педагог проявляет внимание к каждому предложению: если оно имеет рациональный смысл, то оно принимается; если оно не осуществимо, то отвергается, но при этом объясняются причины. Таким образом стороны вступают в партнерство.

Педагог с *либеральным* стилем при постановке различных задач может сослаться на мнение авторитетного лица (заведующего кафедрой, декана).

Отношение к своим ошибкам

Педагог с *авторитарным* стилем не признает своих ошибок. Если допускает, то пытается замаскировать, полагая, что никто ничего не заметит.

Педагог с *демократическим* стилем умеет честно признать свои ошибки.

Педагог с *либеральным* стилем общения не придает ошибкам особого значения.

Количество и качество воспитательных воздействий

Преподаватель с *авторитарным* стилем использует большое количество прямых воздействий чаще всего запрещающего характера. Студенты к таким требованиям быстро привыкают, не всегда их воспринимают, возникает так называемая «непроизвольная глухота».

У педагога с *демократическим* стилем воспитательных воздействий значительно меньше, они более разнообразные.

У *либерального* педагога количество воспитательных воздействий зависит от ситуации, он не задумывается об их разнообразии.

Соотношение дисциплинирующих и организующих воздействий

Педагог с *авторитарным* стилем часто применяет дисциплинирующие воздействия, они преобладают над организующими.

У педагога с *демократическим* стилем, наоборот, организующие воздействия преобладают над дисциплинарными. Смысл использования организующих воздействий состоит в том, чтобы организовать дело без дисциплинарных воздействий. Чем четче дается задание, тем меньше будет отвлечений.

Педагог с *либеральным* стилем не придает значения организующим воздействиям, а дисциплинирующие использует от случая к случаю.

Соотношение позитивных и негативных оценочных воздействий

У педагога с *авторитарным* стилем негативные воздействия преобладают над позитивными. При оценивании он обращает внимание преимущественно на недостатки, с удовольствием делает замечания, критикует.

У преподавателя с *демократическим* стилем позитивные оценочные воздействия преобладают над негативными. При оценке работ, ответов обращается внимание, в основном, на положительные стороны, а также отмечается, как исправить недостатки. К личности обучающихся педагог относится уважительно, независимо от успехов и неудач в учебной деятельности.

Педагог с *либеральным* стилем в оценочных высказываниях ситуативен: если у него хорошее настроение, то преобладают позитивные оценки, если плохое – то негативные.

Наличие и отсутствие склонности к косвенным средствам воздействия

Педагог с *авторитарным* стилем предпочитает прямое публичное указание на ошибки, он не испытывает необходимости в использовании косвенных средств воздействия на обучающихся.

У педагога с *демократическим* стилем проявляется склонность к использованию косвенных средств воздействия. Он обычно делает замечания индивидуально, а не публично.

Либеральный педагог не считает, что нужно делать замечания.

Характер педагогических установок

Педагог с *авторитарным* стилем проявляет чрезмерный рационализм. У него есть «любимчики», «двоечники», в соответствии с этими установками он и относится к студентам.

Для педагога с *демократическим* стилем характерно наличие динамических установок. Он прекрасно знает, кто и как учится, у кого какие способности, но эти знания он не переносит на отношения.

Педагог, имеющий *либеральный* стиль, непоследователен в своих установках, они быстро меняются.

Таким образом, при авторитарном стиле у педагога проявляется тенденция к жесткому управлению и всеобъемлющему контролю. Он самостоятельно решает все вопросы, касающиеся педагогического процесса, обучающиеся при этом не имеют права высказывать свое мнение, эмоции не принимаются во внимание. Этот стиль реализуется с помощью диктата, подчинения. В поведении проявляется нестабильность: по отношению к одним он излишне требователен, часто прибегает к тону приказа, делает резкие и нетактичные замечания, а в адрес других расточает необоснованную похвалу. Властное давление педагога приводит к тому, что в коллективе могут возникать конфликтные ситуации, у отдельных студентов может сформироваться неадекватная самооценка. Педагог акцентирует внимание на негативных поступках. Основным критерием является успеваемость и дисциплина. Внутренние переживания человека его не интересуют.

Демократический стиль предполагает сотрудничество, партнерство. Все инструкции даются в форме предложений, предполагается обсуждение.

Для таких педагогов характерно позитивное отношение к студентам, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач. Межличностные отношения отличаются доверием и высокой требовательностью как к себе, так и к другим. Педагог побуждает к творчеству, инициативе, создает условия для самореализации. Все это способствует повышению интереса к учебной деятельности, формированию внутренней мотивации, чувства гордости за общие успехи, участники образовательного процесса проявляют взаимопомощь и дружелюбие во взаимоотношениях.

При попустительском стиле педагог минимально включается в деятельность, он как бы самоустраняется от ответственности за происходящее, формально выполняет свои обязанности, делает это равнодушно, демонстрируя тактику невмешательства. Обучающиеся чувствуют безразличное отношение к себе, между участниками образовательного процесса возникает дистанция, проявляется отчужденность, недоверие [37].

А.К. Маркова выделила четыре типа индивидуальных стилей педагогической деятельности.

Эмоционально-импровизационный стиль

Педагоги ориентируются на процесс обучения, объясняют материал интересно, логично, но у них нередко отсутствует обратная связь. Во время опроса ориентируются на сильных учеников, задают вопросы на размышление, но при этом часто не дослушивают ответ. При планировании занятий имеют склонность акцентировать свое внимание на интересном материале, а неинтересный могут дать на самостоятельное изучение. Мало внимания уделяют закреплению и повторению материала. При изложении материала используют разнообразные методы и средства обучения, практикуют коллективное обсуждение.

Эмоционально-методичный стиль

Преподаватель ориентируется на процесс и результат обучения. Он адекватно планирует занятия, поэтапно прорабатывает весь учебный материал (как интересный, так и неинтересный). Четко организует контроль: предлагает задания для закрепления, повторения, спрашивает и сильных, и слабых. При изложении материала использует разнообразные методы, уделяет внимание активизации слушателей. Предлагает разные задания, способствующие смене деятельности.

Рассуждающе-импровизационный стиль

Преподаватель также ориентируется на процесс и результат обучения. Адекватно планирует учебный процесс, но при этом использует однообразные методы обучения, редко побуждает к коллективным обсуждениям, не способствует активизации обучающихся. Во время опроса дает высказаться каждому, применяет косвенные подсказки.

Рассуждающе-методичный стиль

Педагог основное внимание обращает не на процесс, а на результат обучения. Адекватно планирует учебный процесс. В выборе методов и средств обучения проявляет консерватизм. Во время контроля преимущественно использует традиционные методы, ориентируется на организацию репродуктивной деятельности обучающихся. Много внимания уделяет работе со слабыми учениками [50].

Основными ступенями педагогического мастерства являются педагогический профессионализм, педагогическое мастерство, педагогическое новаторство.

Структура педагогического мастерства представляет:

- профессиональные знания. Они составляют фундаментальную основу педагогического мастерства и включают три блока учебных дисциплин: специальные, психолого-педагогические, социокультурные;
- педагогическая техника. Предполагается наличие трех групп умений: осуществлять учебно-воспитательный процесс, воспитательную работу; взаимодействовать со студентами, управлять ими в процессе разнородной деятельности; управлять собой.
- педагогические способности. Можно выделить следующие ведущие способности к педагогической деятельности: коммуникативность, креативность, рефлексивность, перцептивные (зоркость, эмпатию, интуицию), интеллектуальные, организаторские.

Важным компонентом авторитета преподавателя высшей школы является его педагогическая квалификация: умение ставить перед собой и находить адекватные средства и методы решения педагогических задач. Условием этой деятельности является готовность к ней. Сложилось две основные традиции изучения педагогической готовности. Являясь сложным качеством, она может быть проанализирована с позиций «род и вид», «часть и целое». Таким образом, готовность к деятельности рассматривается в науке как интегративная характеристика личности и как педагогическая, мотивационная, нравственная, операциональная и т.д.

готовность. В интерпретации ряда ученых (А.А. Миролюбова, А.В. Петровского, И.Ф. Протченко) в структуру готовности к педагогической деятельности включается:

- психологическая готовность – означает сформированную направленность, установку на педагогическую деятельность, на работу с учащимися, студентами;

- научно-теоретическая готовность – включает наличие необходимого для успешной работы объема психолого-педагогических, специальных, социокультурных знаний;

- практическая готовность – свидетельствует о наличии сформированных на требуемом уровне профессионально-педагогических умений;

- психофизиологическая готовность – предполагает, что у выпускников вуза имеются соответствующие предпосылки для овладения педагогической деятельностью, соответствующие задатки и способности;

- физическая готовность – подтверждает, что состояние здоровья и физического развития соответствует требованиям педагогической деятельности и профессиональной работоспособности [62].

В современных условиях в практике деятельности вузов выделяют следующие позиции преподавателя, которые при переходе на новые стандарты и программы заключаются главным образом в сопровождении и поддержке деятельности обучающегося. Это три основных модели: педагог-консультант, педагог-модератор, педагог-тьютор.

Педагог-консультант специально отслеживает последние достижения теории и практики высшего образования. Он не только выявляет, систематизирует эти достижения, но и комбинирует их, адаптирует под конкретную исследовательскую ситуацию. Педагог-консультант, как правило, – носитель определенной (чаще всего собственной) концептуальной идеи или технологий, осваиваемых вузом под его непосредственным руководством.

Семантически слово «модератор» восходит латинскому «moderator» – руководитель, наставник, рулевой. За рубежом модераторами называют теле- и радиоведущих, то есть тех, кто управляет дискуссией во время передачи. Важнейшая функция модератора в этой сфере – служить посредником между широкой публикой и содержанием проблемы, между экспертом и дилетантами, между людьми различных взглядов и убеждений.

На основе изучения зарубежной и отечественной литературы можно выделить такие личностные и профессиональные качества успешного педагога-модератора: умение задавать вопросы, умение слушать, безоценочность восприятия, управление групповой динамикой. Его роль состоит в том, чтобы «наводить мосты», устанавливать взаимоотношения [60].

Традиционные отношения преподаватель-студент могут существенно обогатиться за счёт утверждения в вузах тьюторской позиции – тьюторства, предполагающего организацию различных форм тьюторского сопровождения студентов в их учебной и внеучебной деятельности.

Тьютор влияет не на знание, которое даётся преподавателем в рамках изучения учебной дисциплины, а на организационные формы самостоятельной деятельности студента в образовательном пространстве.

Эволюция функций преподавателя высшей школы свидетельствует о модификации педагогического процесса в высшей школе, активизации её инновационной деятельности и усложнении функций преподавателя.

Вопросы и задания

1. Основные категории теории воспитания.
2. Понятие об общей и индивидуальной целях воспитания.
3. Какие существуют закономерности воспитания?
4. Понятие о принципах воспитания.
5. Характеристика основных групп методов воспитания.

Задание 1

Проанализируйте, насколько соблюдаются требования, предъявляемые к методам поощрения или наказания, применяемым в учебно-воспитательном процессе вуза.

Задание 2

Продумайте систему воспитательной работы в процессе изучения какой-либо дисциплины.

Задание 3

Подготовьтесь к дискуссии на тему «Воспитательная работа в вузе: проблемы и пути их решения».

Список использованной литературы

1. Акулова О. В. Российский вуз в европейском образовательном пространстве: метод. пособие по орг. опытно-эксперим. работы в контексте идей Болонской декларации / О. В. Акулова, Н. А. Вершинина, О. Б. Даутова; под ред. А. П. Тряпицыной. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – 175 с.
2. Альтшуллер Г. Найти идею: Введение в ТРИЗ — теорию решения изобретательских задач/ Генрих Альтшуллер. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 400 с
3. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
4. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. — М., 1981.
5. Анохин П. К. Философские аспекты функционирования системы. М. Наука, 1976. –316 с.
6. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
7. Бабанский Ю. К. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону, 2002. – С.72-73.
8. Балаев А. А. Активные методы обучения / А. А. Балаев. — М., 2014. – 218 с.
9. Белухин Д. А. Основы личностно ориентированной педагогики. – ч. 1. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 318 с.
10. Берулова М. М. Гуманизация образования: направления и проблемы // Педагогика. – 1996. – №4. – С. 23–27.
11. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Школа духовности. – 1999. – №5.
12. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пос. для студ. сред. и высш. пед. учеб. завед., слушателей ИПК и ФПК. – Ростов н/Д, Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
13. Бордовская Н. В. Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 304 с.
14. Бугримов И. В. Использование интерактивных технологий на занятиях /

И. В. Бугримов // Пазашкольное выхаванне. – 2005. – № 4.

15. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.

16. Бурдуковская Е. А. Психология и педагогика высшей школы: методические указания к практическим занятиям для магистрантов по направлению подготовки «Электроэнергетика и электротехника» / Е. А. Бурдуковская. – Благовещенск : Амурский гос. ун-т, 2013. – 126 с.

17. Вавилов Ю. П. О педагогических способностях учителя младших классов / Ю. П. Вавилов // Диагностика познавательных способностей. – Ярославль: ЯГПИ, 1986. – С. 18–25.

18. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М., 2009.

19. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. – 2-е изд. доп., перераб. / В. М. Вергасов. – К.: Вища школа. 1985. – 175 с.

20. Воспитание в духе патриотизма, дружбы народов, веротерпимости. «Круглый стол» // Педагогика. – 2000. – № 5. – С.41–58.

21. Волков И. П. Цель одна – дорог много: Проектирование процессов обучения. – М.: Просвящение, 1990.

22. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Астрель : Хранитель, 2008. – 671 с.

23. Гагарин А. В. Психология и педагогика высшей школы: Учебное пособие. – М.: Изд-во МЭИ, 2010. – 209 с.

24. Дудченко В. С. Инновационные игры. – Таллин, 1989 г.

25. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.

26. Егоров В. В., Скибицкий Э. Г., Храпченков В. Г. Педагогика высшей школы: Учебное пособие. – Новосибирск: САФБД, 2008. – 260 с.

27. Еделева Е. И. Интерактивные техники групповой работы / Е. И. Еделева // Школьный психолог. – 2004. – № 15.

28. Ивашова А. Я. Сотрудничество / А. Я. Ивашова. – М., 2004.

29. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.

30. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.

31. Зарукина Е. В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие / Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. – СПб.: СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.

32. Зеер Э. Ф., Хасанова И. И. Социально-профессиональное воспитание в вузе: Практико-ориентир. моногр. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 158 с.

33. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. – М., 1961.

34. Иванов И. П. Структура целостной системы воспитания: Ежегодник АПН. Новые исследования. – М.: Просвещение, 1991.
35. Игнатъева Г. А. Андрагогические аспекты постдипломного образования педагогов: справ.-информ. портфолио / Г. А. Игнатъева, О. В. Тулупова. – Нижний Новгород : Поволжье, 2007. – 96 с.
36. Искусство преподавания: Первая кн. учителя / П. И. Пидкасистый, М. Л. Портнов. – М. Пед. о-во России, 1999.
37. Карандашев В. Н. Психология: Введение в профессию. – М.: Смысл, 2000. – 288 с.
38. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Мн., 2005.
39. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса / С. С. Кашлев. – Мн., 2000.
40. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. – М.: Akademia, 2003. – 176 с.
41. Котлярова И. О. Педагогика высшей школы: учебное пособие / И. О. Котлярова, Ю. В. Тягунова. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2012. – 129 с.
42. Кручинин В. А. Психология и педагогика высшей школы: учеб.-метод. пособие. Ч. II / В. А. Кручинин, Н. Ф. Комарова; Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т.– Н. Новгород: ННГАСУ, 2014. – 195 с.
43. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
44. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1970.
45. Леднев В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. Издание второе, исправленное. – М.: МГАУ, 2002 – 120 с.
46. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975, – 304 с.
47. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М., 1981.
48. Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекций / Учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт-М, – 607 с.
49. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / В. Я. Ляудис. – Москва: Психология, 2003. – 192 с.
50. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
51. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Издательство: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 392 с.

52. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения. – Казань, 1972.
53. Молибог А. Г. Технические средства обучения и их применение: учебное пособие / А. Г. Молибог, А. И. Тарнопольский. – Минск: Университетское, 1985. – 208 с.
54. Мухина Т. Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учеб. пособ. для вузов / Т. Г. Мухина.– Нижний Новгород: ННГАСУ, 2013. – 96 с.
55. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р. А. Низамов; Ред. Н. К. Гончаров. – Казань: Издательство Казанского университета, 1975. – 304 с.
56. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
57. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1986.
58. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов [и др.]. – Москва: Академия, 2004. – 576 с.
59. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
60. Педагогика высшей школы: учебное пособие для аспирантов / Авт.-сост. И. И. Черкасова, Т. А. Яркова. – Тобольск: ТГСПА им. Д. И. Менделеева, 2012. – 171 с.
61. Педагогика: учебник / Л. П. Крившенко [и др.]; под ред. Л. П. Крившенко. – Москва: Проспект, 2008. – 432 с.
62. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / Р. С. Пионова. – Минск: Университетское, 2002. – 256 с.
63. Психология и педагогика высшей школы: краткий курс лекций для для аспирантов, магистров, слушателей системы повышения квалификации и преподавателей / Сост.: Рыжкова И. В., Щербакова Н. А. // ФГБОУ ВПО «Саратовский ГАУ». – Саратов, 2013. – 134 с.
64. Психологические проблемы уровневого высшего профессионального образования: монография / В. А. Кручинин, А. Н. Анисимов, В. Н. Бобылев [и др.] ; под общ. ред. В. А. Кручинина, В. Н. Бобылева. – Нижний Новгород: ННГАСУ, 2011. – 267 с.
65. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения. – М., 1985.
66. Савельев А. Я. Новые информационные технологии в обучении // Совр. высш. шк. – 1990. – № 3.
67. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: Поиск новой парадигмы: Монография. – М., 1998. – 182 с.

68. Система образования – для укрепления интеллектуального и духовного потенциала России. (С заседания Политического консультативного совета) // *Alma mater*. – 2000. – № 1. – С. 3–15.
69. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения: Проблемы и суждения. – М., 1971.
70. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
71. Смолкин А. М. Активные методы обучения: Науч.-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.
72. Современная дидактика: теория – практике / Под ред. И. Я. Лернера и И. К. Журавлева. – М., 1995.
73. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза: методическое пособие / авт.-сост. Н. Э. Касаткина, Т. К. Градусова, Т. А. Жукова, Е. А. Кагакина, О. М. Колупаева, Г. Г. Солодова, И. В. Тимонина; отв. ред. Н. Э. Касаткина. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2011. – 237 с.
74. Таланчук Н. М. Системно-синергетическая философия и концепция непедагогтики: стратегемы развития педагогической теории и практики. – Казань, 1996.
75. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1984.
76. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 224 с.
77. Харламов И. Ф. Педагогика. – М.: Академия, 2000. — 512 с.
78. Хуторской А. В. Современная дидактика. Учебное пособие. 2-е издание, переработанное / А. В. Хуторской. — М.: Высшая школа, 2007. — 639 с.
79. Чермит К. Д., Левченко В. Г. Высшее образование: реалии и перспективы. – Редакционно-издательский отдел Адыгейского государственного университета. – Майкоп, 2001. – 237 с.
80. Шиянов Е. Н. Гуманизация профессионального становления педагога // Педагогика. – 1993. – № 9. – С. 80–84.
81. Шепель В. М. Экономика образования // Образовательные технологии. – 2012. – № 2. – С. 3–10.
82. Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика. – М., 1993.
83. Щуркова Н. Е., Питюков В. Ю. и др. Новые технологии воспитательного процесса / Н. Е. Щуркова, В. Ю. Питюков и др. – М., 1993.
84. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.

Учебное пособие

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Тех. редактор *Гриниченко Е.А.*

Оригинал-макет *Коломиец Д.В.*

Подписано в печать 03.0.2018.
Формат 60×84¹/₁₆. Бумага типограф. Гарнитура Times.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 14,41. Уч.-изд. л. 16.
Тираж 100 экз. Изд. № 0108. Цена договорная.

Издательство

Луганского национального университета имени Владимира Даля

*Свидетельство о государственной регистрации издательства
МИ-СРГ ИД 000003 от 20 ноября 2015 г.*

Адрес издательства: 91034, г. Луганск, кв. Молодежный, 20а

Телефон: (050) 28-58-008, (072) 138-34-80

E-mail: izdat.lguv.dal@gmail.com <http://www.dahluniver.ru>