

Министерство сельского хозяйства
Российской Федерации
ФГОУ ВПО «Кубанский государственный аграрный университет»

М. Н. Кох, Т. Н. Пешкова

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Учебное пособие

Краснодар, 2011

УДК 378.147 (075.8)

ББК 74.58

К75

Рецензенты:

Некрасов С. Д. – кандидат психологических наук, профессор

Петрова Н. П. – кандидат психологических наук, доцент

Кох М. Н.

К75 Методика преподавания в высшей школе: учебное пособие / М. Н. Кох, Т. Н. Пешкова Краснодар: Куб ГАУ, 2011. – 150 с.

Учебное пособие содержит сведения об основных тенденциях развития высшего образования в России и за рубежом, его содержании, методах активизации и интенсификации обучения в высшей школе. Рассмотрены вопросы организации педагогического контроля в высшей школе, описаны формы и виды учебных занятий в вузе. Большое внимание уделяется проблемам формирования учебных мотивов студента, профессиональной подготовки и деятельности преподавателя вуза.

В издании представлен материал для самостоятельной работы: темы рефератов, список литературы, вопросы для самоконтроля.

Пособие предназначено для лиц, обучающихся по программе подготовки магистров, аспирантов, студентов вуза.

УДК 378.147 (075.8)

ББК 74.58

© Кох М. Н., Пешкова Т. Н. , 2011

© ФГОУ ВПО «Кубанский
государственный аграрный
университет», 2011

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Глава 1. Становление высшего профессионального образования	7
1.1. История преподавания в высшей школе.....	7
1.2. Современное образование в высшей школе в России и за рубежом.....	9
1.3. Гуманизация и гуманитаризация образования в высшей школе	15
Глава 2. Нормативно-правовое обеспечение образования.....	20
2.1. Общие требования к организации учебного процесса.....	20
2.2. Государственный образовательный стандарт	21
2.3. Учебные планы. Профессиональные образовательные программы... ..	25
Глава 3. Основы дидактики высшей школы	34
3.1. Сущность, структура и движущие силы обучения. Принципы обучения	34
3.2. Методы активизации и интенсификации обучения в высшей школе. Виды обучения в высшей школе. Таксономия учебных задач.....	41
Глава 4. Организация обучения, формы и виды учебных занятий	54
4.1. Лекции. Семинары и просеминары. Практические и лабораторные занятия	54
4.2. Управление самостоятельной работой студентов: подготовка студентов к занятиям, изучение литературы	70
4.3. Подготовка рефератов, курсовых и дипломных работ и проектов. Педагогическая практика студентов. Внеаудиторная работа в вузе, НИРС.....	74
Глава 5. Разработка учебного курса по дисциплине	80
5.1. Научные знания как основа учебного курса. Проблема формирования научных понятий	80
2.2. Технология разработки лекции.....	83

Глава 6. Организация педагогического контроля в высшей школе .	91
6.1. Проверка и оценивание знаний в высшей школе	91
6.2. Виды и формы проверки знаний	94
6.3. Рейтинговый контроль знаний.....	100
Глава 7. Управление познавательными процессами и учебными мотивами студентов.....	106
7.1. Возрастная характеристика познавательной деятельности студентов	106
7.2. Формирование логического и теоретического мышления	107
7.3. Особенности формирования внутренней учебной мотивации студентов	111
Глава 8. Профессиональная подготовка и деятельность преподавателя.....	120
8.1. Функции преподавателя и его роли. Знания, умения, способности и личностные качества преподавателя.....	120
8.2. Особенности педагогического общения в вузе. Стил ь общения: особенности коммуникативных возможностей педагога. Основы коммуникационной культуры педагога	124
8.3. Творчество в педагогической деятельности.....	131
Заключение.....	137
Список литературы.....	139
Глоссарий.....	142

ПРЕДИСЛОВИЕ

В учебно-методическом пособии излагаются основные тенденции развития высшего образования в России: содержание, технологии обучения, вопросы нормативно-правового обеспечения образования, организация обучения, виды и формы учебных занятий, разработка учебного курса по дисциплине, организация педагогического контроля в высшей школе, управление познавательными процессами и учебными мотивами студентов, профессиональная подготовка и деятельность преподавателя.

Предлагаемое издание предназначено для лиц, обучающихся по программе подготовки магистров. Согласно Закону РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» степень магистра фиксирует направленность полученного образования на научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность, наличие умений и навыков, необходимых начинающему работнику или преподавателю. Изучение данного пособия будет способствовать достижению конечной цели изучения дисциплины «Методика преподавания в высшей школе» – повышение общей и психолого-педагогической культуры и формирование у слушателей целостного представления об основных тенденциях развития высшего образования в России и за рубежом, его содержании, о технологиях обучения в высшей школе, методах формирования системного профессионального мышления, основах подготовки профессионала и воспитание гармоничной, гуманной и креативной личности.

В содержании пособия отражена связь дисциплины «Методика преподавания в высшей школе» с такими учебными дисциплинами как «Педагогика», «Психология», «Психология развития». Материал пособия поможет студентам магистрантам усвоить основные принципы и закономерности организации и функционирования образовательного процесса в высшей школе, изу-

читать психологические основы формирования профессионального мышления и профессиональной направленности личности студента. Изучение перечня функций преподавателя и его роли в педагогическом процессе, знания об основных умениях, способностях и личностных качествах востребованных в педагогической деятельности, способствуют развитию рефлексии, профессионального самосознания и самоопределения будущего магистра.

Учебное пособие состоит из восьми глав, вопросов для самоконтроля, библиографического списка, глоссария по дисциплине. Кроме этого, в конце каждой главы даны темы рефератов и литература для подготовки к семинарам.

ГЛАВА 1. СТАНОВЛЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. История преподавания в высшей школе

Один из первых прообразов высшего учебного заведения был создан в Древней Греции. В IV веке до н. э. Платон организовал философскую школу, которая получила название Академии. Академия просуществовала более тысячи лет и была закрыта в 529 г.

Позднее Аристотель создал при храме Аполлона Ликейского в Афинах другое учебное заведение – Ликей. В Ликее особое внимание уделялось изучению философии, физики, математики и другим наукам о природе. В исторической перспективе – это предшественник современного лицея.

В эллинскую эпоху (308–246 до н. э.) Птолемеем был основан Мусеум (от лат. *Museum* – место, посвященное Музам). В форме лекционных занятий там обучали основным наукам – математике, астрономии, филологии, естествознанию, медицине, истории. В Мусеуме преподавали Архимед, Евклид, Эратосфен.

В 425 году в Константинополе была учреждена высшая школа – Аудиториум (от лат. *audiere* – слушать), которая в IX веке именовалась «Магнавра» (золотая палата). Школа находилась в полном подчинении императору и исключала любые возможности самоуправления. В качестве основных подструктур выступали кафедры различных наук. В начале обучение проходило на латинском и греческом языках, а с VII–VIII веков – исключительно на греческом языке.

В XV веке в программу обучения была возвращена латынь и включены новые, так называемые иностранные языки. В знаменитой школе, где был собран цвет преподавательской элиты, изучали античное наследие, метафизику, философию, богословие, медицину, музыку, историю, этику, политику, юриспруденцию. Занятия проводились в виде публичных диспутов. Большинство выпускников высшей школы были энциклопедически образован-

ны и становились общественными и церковными деятелями. Например, Кирилл и Мефодий, создатели славянской письменности, в свое время учились в этой школе.

В исламском мире появление Домов мудрости в Багдаде (в 800 году) стало примечательным событием в процессе развития просвещения. В Домах мудрости собирались крупные ученые и их ученики. Они дискутировали, читали и обсуждали литературные произведения, философские и научные сочинения и трактаты, готовили рукописи, читали лекции. В XI–XIII веке в Багдаде появились новые высшие учебные заведения – медресе.

Появившиеся на Востоке школы университетского типа (с лекционными залами, богатой библиотекой, научной школой, системой самоуправления) стали предшественниками средневековых университетов Европы. Образовательная практика исламского мира, в особенности арабская, значительно повлияла на развитие высшего образования в Европе.

Каждое новое высшее учебное заведение обязательно создавало свой устав и обретало статус среди других учебных заведений.

В Европе на протяжении XII–XV веков начинают появляться университеты. Однако в каждой стране этот процесс происходил по-разному. Как правило, система церковных школ выступала в качестве истока зарождения большинства университетов.

В конце XI – начале XII века ряд кафедральных и монастырских школ Европы превращаются в крупные учебные центры, которые затем стали называться университетами. Например, именно так возник Парижский университет (1200 год), который вырос из объединения богословской школы Сорбонны с медицинской и юридической школами. Подобным образом возникли университеты в Неаполе (1224 год), Оксфорде (1206 год), Кембридже (1231 год), Лиссабоне (1290 год).

Основание и права университета подтверждались привилегиями. Привилегии были особыми документами, которые закрепляли университетскую автономию (собственный суд, управление, право на присуждение ученых степеней, на освобождение сту-

дентов от военной службы). Сеть университетов в Европе расширялась довольно быстро. Если в XIII веке насчитывалось 19 университетов, то к XIV веку их число возросло до 44.

Во второй половине XIII века в университетах появились факультеты, или колледжи. Факультеты присуждали ученые степени – сначала бакалавра (после 3–7 лет успешной учебы под руководством профессора), а затем – магистра, доктора или лиценциата. Землячества и факультеты определяли жизнь первых университетов и совместно выбирали официального главу университета – ректора. Ректор обладал временными полномочиями, как правило, длившимися один год. Фактическая власть в университете принадлежала факультетам и землячествам. Однако такое положение вещей изменилось к концу XV века. Факультеты и землячества утратили былое влияние, и главные должностные лица университета стали назначаться властями.

Самые первые университеты имели всего несколько факультетов, однако их специализация постоянно углублялась. Например, Парижский университет славился преподаванием теологии и философии, Оксфордский – канонического права, Орлеанский – гражданского права, университеты Италии – римского права, университеты Испании – математики и естественных наук.

На протяжении веков, вплоть до конца XX века, сеть высших учебных заведений быстро расширяется, представляя сегодня широкий и разнообразный спектр специализаций.

1.2. Современное образование в высшей школе в России и за рубежом

Реформы высшего образования сегодня обрели статус государственной политики, ибо государства стали осознавать, что уровень высшего образования в стране определяет ее будущее развитие.

Современное развитие общества требует новой системы образования – «инновационного обучения», которое сформировало бы у обучаемых способность к проективной детерминации

будущего, ответственность за него, веру в себя и свои профессиональные способности влиять на это будущее.

Встает вопрос, нужна ли вообще реформа высшей школы России, которая, обладает рядом достоинств, по сравнению с высшими школами США и Канады:

- она способна осуществлять подготовку кадров практически по всем направлениям науки, техники и производства;
- по масштабам подготовки специалистов и обеспеченности кадрами занимает одно из ведущих мест в мире;
- отличается высоким уровнем фундаментальной подготовки, в частности, по естественно научным дисциплинам;
- традиционно, ориентирована на профессиональную деятельность и имеет тесную связь с практикой;

Однако, происходящие в обществе изменения все более объективизируют недостатки отечественного высшего образования, в свое время рассматриваемые как достоинства:

- в современных условиях стране требуются такие специалисты, которые не только не «выпускаются» на сегодняшний день, но, для обучения которых, наша образовательная система еще не создала научно-методическую базу;
- бесплатная подготовка специалистов и невероятно низкая оплата их труда девальвировали ценность высшего образования, его элитарность в плане развития интеллектуального уровня развития личности; его статус, долженствующий обеспечить личности определенную социальную роль и материальное обеспечение;
- чрезмерное увлечение профессиональной подготовкой шло в ущерб общему духовному и культурному развитию личности;
- тоталитарное управление образованием, сверхцентрализация, унификация требований подавляли инициативу и ответственность преподавательского корпуса.

Процесс формирования общеевропейского образовательного пространства имеет практически двадцатилетнюю историю.

В 1984 года Европейская Комиссия выступила с инициативой создания системы инструментов с целью повышения мобильности человеческого капитала на европейском рынке труда.

После подписания Болонской декларации появились новые инструменты и инициативы, содействующие реализации целей формирования общего европейского пространства высшего образования, причем как наднациональные, так и национальные и институциональные. Наиболее известные и эффективные программы носят многоуровневый характер, например, совместные инициативы Европейской Комиссии, Европейской ассоциации университетов, в которых приняли участие университеты из всех стран участниц Болонского процесса: проект «Создание совместных (двойных) дипломов», проект «Настройка образовательных структур», проект «Формирование культуры качества», исследование «тенденции развития европейских образовательных структур». Остановимся подробнее на первых двух.

Проект «Настройка образовательных структур» направлен на реализацию целей Болонской декларации на институциональном уровне с учетом опыта, накопленного в рамках программ Эразмус и Сократус с 1987 года. Его задачи – «определение точек конвергенции и выработка общего понимания содержания квалификаций по уровням в терминах компетенций и результатов обучения». Под результатами понимаются наборы компетенций, включающие знания, понимание и навыки обучаемого, определяемые как для каждого блока (модуля) программы, так и для программы в целом.

Таким образом, проект решает задачу выработки общеевропейского консенсуса в определении степеней с точки зрения того, что выпускники должны уметь делать по завершении обучения.

Определение результатов в терминах компетенций и использование общей методологии определения трудоемкости при применении ECTS будет способствовать достижению сравнимости систем высшего образования, структур и содержания программ. Однако определение компетенций должно быть ответственностью профессуры и экспертов, только специалисты той

или иной сферы способны сформулировать их адекватным образом.

В рамках проекта была предпринята попытка определить набор компетенций общих для всех степеней. Первоначально был составлен список 85 умений и компетенций, выделенных как значимые институтами высшего образования и компаниями. По рабочей классификации они были разделены на три категории: инструментальные, межличностные и системные.

Инструментальные включают когнитивные способности, способность понимать и использовать идеи и соображения; методологические способности, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; технологические умения, умения, связанные с использованием техники, компьютерные навыки и способности информационного управления; лингвистические умения, коммуникативные компетенции.

Межличностные, то есть индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства.

Системные, то есть сочетающие понимание, отношения и знания, позволяющее воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы.

Системные компетенции требуют освоения инструментальных и базовых как основы (например: способность применять знания на практике, исследовательские способности, способность к инициативе и предпринимательству и т. д.).

Наибольшую сложность представляла задача определения *специальных компетенций* по уровням.

I уровень:

- 1) способность продемонстрировать знание основ и истории дисциплины;
- 2) способность логично и последовательно представить освоенное знание;
- 3) способность дать толкование новой информации;
- 4) умение продемонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связь между дисциплинами;
- 5) способность понимать и использовать методы критического анализа и развития теорий;
- 6) способность правильно использовать методы и техники дисциплины;
- 7) способность оценить качество исследований в данной предметной области;
- 8) способность понимать результаты экспериментальных и наблюдательных способов проверки научных теорий.

II уровень:

- 1) владеть предметной областью на продвинутом уровне, то есть владеть новейшими методами и техниками (исследования), знать новейшие теории и их интерпретации;
- 2) критически отслеживать и осмысливать развитие теории и практики;
- 3) владеть методами независимого исследования и уметь объяснять его результаты на продвинутом уровне;
- 4) быть способным внести оригинальный вклад в дисциплину в соответствии с канонами данной предметной области, например, в рамках квалификационной работы;
- 5) продемонстрировать оригинальность и творческий подход;
- 6) овладеть компетенциями на профессиональном уровне.

Два других неотъемлемых компонента конструкции – *система уровней индикаторов и система описаний курсов по типам*. Если говорить об уровнях, за основу взята стандартная система:

- курс базового (Basic) уровня (введение в предмет);

- курс промежуточного (Intermediate) уровня (предназначенный для углубления базового знания);
- курс продвинутого (Advanced) уровня;
- специализированный курс (S).

По типам курсов различаются:

- основной (Core) курс (часть основной программы);
- связанный (Related) курс (поддерживающий основную программу);
- непрофилирующий (Minor) курс (необязательный).

В рамках направлений были выделены *пять типов модулей*:

Основные модули, то есть группы предметов, составляющие *ядро* соответствующей науки (например, для бизнеса и менеджмента это – бизнес функции, среда бизнеса и другие).

Поддерживающие модули, например, для бизнеса и менеджмента это – математика, статистика и информационные технологии.

Организационные и коммуникационные модули, например, управление временем, работа в группах, риторика, иностранные языки.

Специализированные модули, то есть необязательные, но расширяющие и углубляющие компетенции в избранной области, факультативные.

Переносимые модули: проекты, диссертации, бизнес игры, стажировки, модули, выстраивающие мостик между теорией и практикой.

Основные и специализированные модули при этом рассматриваются как блоки, направленные на приобретение, расширение и углубление знания; поддерживающие – как развивающие методологические компетенции; организационные и коммуникационные – как направленные на самообучение и самоорганизацию; а переносимые – как обеспечивающие перенос знаний на практику. Как общее правило, чем выше уровень, тем больше модулей, углубляющих знание и устанавливающих связь между теорией и практикой.

Например:

Модуль	Уровень обучения	
	1-й 3–4 года	2-й 1–2 года
Основной	30%	20%
Поддерживающий	25%	10%
Организационный и коммуникационный	10%	–
Специализированный	10%	40%
Переносимый	25%	30%
	100%	100%

1.3. Гуманизация и гуманитаризация образования в высшей школе

Под гуманизацией образования понимается процесс создания условий для самореализации, самоопределения личности студента в пространстве современной культуры, создания в вузе гуманитарной сферы, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, формированию ценностных ориентаций и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессиональной и общественной деятельности.

Гуманитаризация образования, особенно технического предполагает расширение перечня гуманитарных дисциплин, углубление интеграции их содержания для получения системного знания.

Оба эти процесса тождественны, дополняют друг друга и должны рассматриваться во взаимосвязи.

К основным положениям концепции гуманизации и гуманитаризации могут быть отнесены:

1. Комплексный подход к проблемам гуманизации образования, который предполагает поворот к целостному человеку и к целостному человеческому бытию.

2. Гуманные технологии обучения и воспитания обучающихся.

3. Обучение на границе гуманитарных и технических сфер (на границе живого и неживого, материального и духовного, биологии и техники, техники и экологии, технологии и общества).

4. Междисциплинарность в образовании.

5. Функционирование цикла социально-гуманитарных дисциплин как фундаментального, исходного, образовательного и системообразующего.

6. Преодоление стереотипов мышления, утверждение гуманитарной культуры.

Критерии гуманизации образования:

1. Овладение общечеловеческими ценностями и способами деятельности, содержащимися в гуманитарном знании и культуре

2. Обязательное наличие углубленной языковой подготовки, при этом лингвистический модуль составной частью всего комплекса гуманитаризации.

3. Гуманитарные дисциплины в объеме изучаемых дисциплин должны составлять не менее 15–20% для негуманитарных учебных заведений.

4. Устранение междисциплинарных разрывов как по вертикали так и по горизонтали.

Гуманитаризация образования предполагает усиление внимания к расширению номенклатуры учебных дисциплин гуманитарного цикла и одновременно обогащение естественнонаучных и технических дисциплин материалом, раскрывающим борьбу научных идей, человеческие судьбы ученых первооткрывателей, зависимость социально-экономического и научно-технического прогресса от личностных, нравственных, качеств человека, его творческих способностей.

Одним из основных средств и фактором развития личности в процессе обучения является содержание образования.

В традиционной педагогике, ориентированной на реализацию преимущественно образовательных функций школы, содержание образования определяется как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутые в результате учебно-воспитательной работы. Это так называемый *знаниевоориентированный подход* к определению сущности содержания образования.

При таком подходе в центре внимания находятся знания как духовное богатство человечества, накопленное в процессе поисков и накопления исторического опыта. Знания, конечно, важные социальные ценности, поэтому и знаниево-ориентированное содержание образования имеет безусловное значение. Оно способствует социализации индивида, вхождению человека в социум. С этой точки зрения такое содержание образования является жизнеобеспечивающей системой.

Однако при знаниево-ориентированном подходе к содержанию образования знания становятся абсолютной ценностью и застилают собой самого человека. Это приводит к идеологизации и регламентации научного ядра знаний, их академизму, ориентации содержания образования на среднего ученика и другим негативным последствиям.

В свете идеи гуманизации образования все более утверждается *лично-ориентированный подход* к выявлению сущности содержания образования. Этот подход нашел отражение в работах М. Н. Скаткина, В. С. Леднева, Б. М. Бим-Бада и А. В. Петровского.

Так, М.Н. Скаткин под содержанием образования понимают педагогически адаптированную систему знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которого призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к

воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества.

В. С. Леднев считает, что содержание образования – это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием которого является особым образом организованная деятельность. В этой связи оно выступает как содержание триединого целостного процесса образования личности через усвоение опыта, воспитания и развития.

По мнению Б. М. Бим-Бада и А. В. Петровского, подлежащее усвоению учащимися содержание образования, определяя развитие личности, является частью социально-культурного опыта, отобранного в соответствии с целями и процессуальными аспектами обучения.

Итак, при личностно-ориентированном подходе к определению сущности содержания образования абсолютной ценностью являются не отчужденные от личности знания, а сам человек. Такой подход обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности, гуманное отношение к развивающейся личности, становление ее индивидуальности и обеспечение возможности самореализации в культурно-образовательном пространстве.

В соответствии со сказанным, личностно-ориентированное содержание образования направлено на развитие природных особенностей человека (здоровья, способностей мыслить, чувствовать, действовать); его социальных свойств (быть гражданином, семьянином, тружеником) и свойств субъекта культуры (свободы, гуманности, духовности, творчества). При этом развитие и природных, и социальных, и культурных начал осуществляется в контексте содержания образования, имеющего общечеловеческую, национальную и региональную ценность.

Темы рефератов

1. Инновационное обучение в высшей школе.
2. Информатизация образовательного процесса.
3. Формирование профессионала как цель преподавания научных дисциплин.
4. Основные тенденции развития высшего образования в России.

Вопросы для самоконтроля и обсуждения на семинарских занятиях

1. Современное образование в высшей школе в России и за рубежом.
2. Гуманизация и гуманитаризация образования в высшей школе.
3. Основные тенденции развития высшего образования в России.
4. Бакалавриат, специалитет, магистратура, послевузовское образование.
5. Цели и принципы обучения в высших учебных заведениях.

Литература

1. Пионов Р. С. Педагогика высшей школы. – М., 2002.
2. Педагогика. Учебник. М. М. Невежина, Н. В. Пушкарева, Е. В. Шарохина, – М., 2005.
3. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие.: под ред. М. В. Булановой-Топорковой, – Ростов н/Дону, 2002.

Информация на сайтах

1. www.ibe.unesco.org
2. www.ecju.org
3. www.unige.ch/eua/
4. www.engc.org.uk/ingenium/2/washington.html

ГЛАВА 2. НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Общие требования к организации учебного процесса

1. Учебный процесс основывается на государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования по направлениям и специальностям, примерных учебных планах и примерных программах дисциплин, разработка которых обеспечивается государственными органами управления образования.

2. Образовательное учреждение самостоятельно в выборе системы оценок, формы, порядка и периодичности промежуточной аттестации обучающихся.

3. Освоение образовательных программ всех видов профессионального образования завершается обязательной итоговой аттестацией выпускников.

4. Применение методов физического и психологического насилия по отношению к обучающимся не допускается.

Организация учебного процесса призвана обеспечить:

1. Современный научный уровень подготовки специалистов, оптимальное соотношение теоретического и практического обучения.

2. Логически правильное, научно и методически обоснованное соотношение и последовательность преподавания дисциплин, планомерность и ритмичность учебного процесса.

3. Органическое единство процесса обучения и воспитания.

4. Внедрение в учебный процесс новейших достижений науки и техники, передового опыта деятельности органов внутренних дел Российской Федерации и других стран.

5. Рациональное сочетание традиционных методов передачи и закрепления научной информации с новейшими достижениями педагогики.

6. Создание необходимых условий для педагогической деятельности профессорско – преподавательского состава и освое-

ния слушателями профессиональных учебных программ, их творческой самостоятельной работы.

2.2. Государственный образовательный стандарт

Понятие стандарта происходит от английского слова *standart* означающего норму, образец, мерило. Основное назначение стандартов состоит в такой организации и регулировании отношений и деятельности людей, которая направлена на производство продукции с определенными свойствами и качествами, удовлетворяющими потребности общества.

Стандартизация, под которой понимается разработка и использование стандартов, является объективно необходимой деятельностью по упорядочению практики, ее стабилизации в целостные системы, отвечающие исторически изменяющимся потребностям общества.

Под стандартом образования понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала (В.С. Леднев).

Федеральные государственные образовательные стандарты представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального, общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями имеющими государственную аккредитацию.

Федеральные государственные образовательные стандарты должны обеспечивать:

1) единство образовательного пространства Российской Федерации;

2) преемственность основных образовательных программ начального общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

Федеральным законом от 1 декабря 2007 г. № 309-ФЗ была утверждена новая структура государственного образовательного стандарта. Теперь ФГОС должны включать 3 вида требований:

1) требования к структурам основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

2) требования к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим условиям и иным условиям;

3) требования к результатам освоения основных образовательных программ.

Важным показателем системы образования служит степень демократичности его стандарта, которая, прежде всего, характеризуется соотношением доли образования, централизованно нормируемой органами власти, с долей образования, самостоятельно определяемой учебными заведениями.

Учет учебной работы студента в зачетных единицах (кредитах). Участие России в Болонском процессе предполагает принятие ею европейской системы перевода и накопления кредитов за время обучения студента (ECTS). Система основана на аудиторной и самостоятельной нагрузке студента, необходимой для достижения установленных целей по программе обучения. Эти цели определены по совокупному уровню знаний, умений и владений (компетенций), полученных студентом в процессе обучения.

Назначение изучаемым предметам кредитов (ЗЕТ) производится в соответствии со следующими основными принципами:

– КРЕДИТ (зачетная единица) – это характеристика (мера) трудоемкости учебного предмета, отражающая условное время, необходимое учащемуся на его изучение;

– 60 кредитов соответствуют полной нагрузке студента в течение одного учебного года. Нагрузка студента по программе во многих странах Европы равна примерно 1500–1800 часам в год. В этих случаях один кредит равен примерно 25–30 рабочим часам; у нас 36 академических часов;

– распределение кредитов по учебным дисциплинам производится, исходя из кредитов за учебный год пропорционально трудоемкости дисциплин;

– число кредитов по дисциплине отражает общие трудозатраты, включая аудиторные часы, самостоятельную работу студента и сдачу экзамена;

– нагрузка студента состоит из времени, необходимого для выполнения всех запланированных действий по обучению, а именно: посещение лекций, семинаров, лабораторных занятий; самостоятельное обучение; подготовка проектов, диссертаций, сдача экзаменов и т. п.;

– кредиты ECTS выражают только нагрузку студента, измеренную временем. Они ничего не говорят о статусе курса или престиже преподавателя;

– кредиты в ECTS могут быть получены только после выполнения необходимой работы, и получения соответствующей положительной оценки достигнутых результатов обучения.

Студент получает за дисциплину полное число кредитов при завершении изучения дисциплины как минимум с удовлетворительной оценкой и не получает ничего при неудовлетворительном выполнении программы.

Результаты обучения – набор компетенций, выражающих то, что студент должен будет знать, понимать, уметь и владеть для того, чтобы вести профессиональную деятельность после завершения обучения.

Компетенции носят интегративный и междисциплинарный характер, поэтому необходима детализация компетентностной модели выпускника, включающая следующие этапы:

– составление по каждой дисциплине карты компетенции (прил. 7);

– выявление отличительных признаков проявления компетенции.

Структурирование компетентностной модели на *части и элементы* по учебным циклам и разделам, а также дисциплинам и видам практической деятельности образовательной программы; *выделение компонентов* компетенции (знаний, умений, навыков,

признаков проявления). Документирование этого процесса осуществляется путем разработки комплекта паспортов компетенций, которые являются развернутой характеристикой требований к результатам образования, относящимся к конкретной компетенции.

Карта компетенций дисциплин включает в себя:

1. Перечень компетенций получаемых студентами при изучении этой дисциплины. Формулировку самой компетенции в части изучаемой в данной дисциплине.

2. Компетентностный состав дисциплины формируется по модулям, каждый из которых складывается из элементов:

- состава компонентов знает, умеет, владеет;
- технологии формирования (лекции, лабораторные и практические занятия, самостоятельная работа, реферат, курсовой проект или работа и т. д.);
- средства и технологии оценки знаний (тестирование, контрольная работа, коллоквиум, защита отчетов по лабораторной работе, зачет, экзамен и т. д.);
- коэффициент весомости модуля в той или иной компетенции;
- объем в ЗЕТ по каждому модулю.

В «Методике расчета трудоемкости ООО ВПО в зачетных единицах», опубликованной в информационном письме Минобразования России от 28 ноября 2002 года № 14-52-988/13, вводится соответствие одной зачетной единицы 36 академическим часам общей трудоемкости продолжительностью по 45 минут (или 27 астрономическим часам). Кроме того, устанавливается, что одна неделя практики выражается 1,5 зачетным единицам, один семестровый экзамен – одной зачетной единице (3 дня подготовки и 1 день на экзамен), а трудоемкость итоговой аттестации рассчитывается исходя из количества отведенных на нее недель, при этом 1 неделя соответствует 1,5 зачетным единицам. Максимальный объем учебной нагрузки студента в неделю составляет 54 академических часа, т. е. 1,5 зачетные единицы.

2.3. Учебные планы. Профессиональные образовательные программы

Основными документами, определяющими содержание и организацию учебного процесса в вузах, являются: рабочие учебные планы и рабочие программы учебных дисциплин.

Базисный учебный план вуза – это основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью государственного стандарта этого уровня образования. Он служит основой для разработки типовых и рабочих учебных планов вуза. Базисный учебный план как часть стандарта образования утверждается Министерством образования Российской Федерации.

Рабочий учебный план разрабатывается вузом на основе примерного учебного плана, утвержденного Министерством образования Российской Федерации, обсуждается на Ученом совете и утверждается начальником учебного заведения.

Рабочий учебный план включает график учебного процесса и план учебного процесса, содержащий перечень учебных дисциплин, время, период и логическую последовательность их изучения, виды занятий и учебных практик, формы и сроки промежуточной и итоговой аттестации. Рабочий учебный план должен быть стабильным и рассчитанным, как правило, на весь установленный срок обучения в вузе.

Учебные программы. Профессиональные образовательные программы направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации.

К профессиональным относятся программы:

- 1) начального профессионального образования;
- 2) среднего профессионального образования;
- 3) высшего профессионального образования;
- 4) послевузовского профессионального образования.

Обязательный минимум содержания каждой основной общеобразовательной программы или основной профессиональной образовательной программы (по конкретной профессии, специальности) устанавливается соответствующим государственным образовательным стандартом.

Нормативные сроки освоения основных образовательных программ в государственных и муниципальных образовательных учреждениях определяются настоящим Законом и (или) положениями об образовательных учреждениях соответствующих типов или соответствующим государственным образовательным стандартом.

Рабочая программа определяет содержание, последовательность и время изучения разделов и тем учебной дисциплины. Она разрабатывается по каждой дисциплине учебного плана с учетом специализации, ее содержание является единым для всех форм обучения (дневной, вечерней, заочной).

Рабочая программа включает в себя пояснительную записку, тематический план дисциплины, программу ее изучения и перечень основной и дополнительной литературы.

Методические рекомендации, составленные на основании материалов заседаний УМО по различным направлениям, макетов федеральных государственных образовательных стандартов ВПО подготовки бакалавров и магистров, материалов полученных при повышении квалификации, анализа опыта других вузов России и зарубежья, содержат следующую нижеуказанную информацию по вопросу об учебном плане и учебным программам.

В «Примерном положении об организации учебного процесса в высшем учебном заведении с использованием системы зачетных единиц» рекомендуется использовать три формы учебных планов:

Базовые учебные планы, служащие для определения содержания и общей трудоемкости учебной работы студентов на весь период обучения;

Базовый учебный план (БУП) дает представление об общей структуре подготовки по данной образовательной программе, о соотношении теоретической и практической, обязательной и вариативной частей ООП. БУП утверждается на весь период подготовки студентов по данной программе. Базовый учебный план разрабатывается по каждой бакалаврской программе и утверждается проректором по образовательной деятельности на весь период подготовки бакалавров. БУП разрабатывается на основе ГОС ВПО, в соответствии с внутривузовским образовательным стан-

дартом, с учетом требований и рекомендаций по применению системы зачетных единиц (кредитов) в организации учебного процесса.

Базовый учебный план содержит четыре раздела:

- теоретическое обучение (216 ЗЕТ);
- физическая культура (2 ЗЕТ);
- учебная и производственная практики (10 ЗЕТ);
- итоговая государственная аттестация (12 ЗЕТ).
- Раздел теоретического обучения содержит:
 - гуманитарный, социальный и экономический цикл (38 ЗЕТ);
 - математический и естественнонаучный цикл (24 ЗЕТ);
 - профессиональный цикл (138 ЗЕТ).

Каждый цикл содержит дисциплины обязательные, вариативные и по выбору. В свою очередь в обязательных дисциплинах есть базовые дисциплины, которые указаны в ГОСе и обязательны для всех студентов данного направления.

В соответствии с действующим ГОС ВПО, базовый учебный план бакалаврской подготовки должен содержать дисциплины *федерального* (ДНФ) и *вузовского* (ДНВ) компонента цикла дисциплин направления, к которому отнесены общевузовские ГСЭ дисциплины и дисциплины ядра направления (вариативные) устанавливаемые факультетом.

Дисциплины по выбору во всех циклах должны иметь профессиональную направленность и как бы связывать дисциплины цикла ГСЭ и МЕН с профессиональной подготовкой студента. А дисциплины по выбору цикла профессиональной подготовки должны быть направлены на профиль подготовки, в том числе и на дисциплины по заказу предприятия.

Рабочий учебный план (РУП) разрабатывается на основе базового учебного плана и предназначен для составления расписания учебных занятий, расчета учебной нагрузки преподавателей и формирования индивидуальных учебных планов студентов, обучающихся по данной программе.

1. РУП содержит полный перечень учебных дисциплин, включая дисциплины по выбору студента, в том числе дисциплины профильной подготовки, с указанием их трудоемкости по се-

местрам в ЗЕТ, расписки по видам аудиторных и внеаудиторных занятий и форм промежуточной аттестации. В связи с тем, что текущий контроль рассматривается как обязательная форма контроля самостоятельной работы бакалавра в течение семестра при любой форме промежуточной аттестации по дисциплине, предлагается ввести термин «*дифференцированный зачет*» для аттестации студентов по дисциплинам без экзамена по рейтинговой 100 бальной системе.

2. Самостоятельная работа студента планируется также детально, как аудиторная, в часах в неделю. По желанию преподавателя возможно предусмотреть такие формы самостоятельной работы студента как групповые консультации (например, для регулярных консультаций по выполнению домашних заданий, подготовке к контрольным точкам и т. д.).

3. Рабочий учебный план обсуждается на совете факультета, утверждается протоколом. Предварительно он визируется ответственным за составление данного плана по кафедре, потенциальным работодателем, подтверждается его подписью и печатью, а также со стороны вуза зав. кафедрой ответственным за данное направление подготовки специалиста и зав. кафедрами ответственными за профильную подготовку, если профиль один, то достаточно одной подписи зав. выпускающей кафедры.

4. Проверку рабочего учебного плана осуществляет учебно-методический отдел учебно-методического управления.

5. Утверждается рабочий учебный план ректором университета, что свидетельствуется грифом утверждения на титульном листе с обязательным указанием даты утверждения и печатью.

Индивидуальный учебный план студента предназначен для планирования индивидуальной работы студента в течение семестра и организации учебного процесса в вузе с учетом образования виртуальных групп для изучения дисциплин по выбору и по заданию предприятия, потенциального работодателя.

Индивидуальные учебные планы студента составляются студентом на каждый семестр при участии руководителя профиля бакалавриата на основании рабочего учебного плана и подписываются студентом и деканом факультета. В индивидуальные учебные планы семестров названия обязательных дисциплин,

изучаемых в соответствующем семестре, переносятся без изменения из рабочего учебного плана.

Основная образовательная программа бакалавриата (бакалаврская программа) – совокупность учебно-методической документации, включающей в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практик, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии;

Реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.

В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями российских и зарубежных компаний государственных и общественных организаций, мастер – классы экспертов и специалистов.

Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется главной целью (миссией) программы, особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин, и в целом в учебном процессе они должны составлять не менее 30% аудиторных занятий. Занятия лекционного типа для соответствующих групп студентов не могут составлять более 50% аудиторных занятий.

В учебной программе каждой дисциплины (модуля, курса) должны быть четко сформулированы конечные результаты обучения в органичной увязке с осваиваемыми знаниями, умениями и приобретаемыми компетенциями в целом по ООП.

В целях определения состава дисциплин вариативной части любого блока (Б.1, Б.2 и Б.3) необходимо составить матрицу дисциплин всего блока и компетенций по каждому блоку. Определить, какая дисциплина, какие компетенции формирует и просле-

дить, чтобы все компетенции были сформированы и распределены по дисциплинам учебного плана, в том числе по практикам и дипломном проектировании.

Основная образовательная программа должна содержать дисциплины по выбору обучающихся в объеме не менее одной трети вариативной части суммарно по циклам Б.1, Б.2 и Б.3. Порядок формирования дисциплин по выбору устанавливает ученый Совет вуза.

Максимальный объем аудиторных учебных занятий в неделю при освоении основной образовательной программы в очной форме обучения для бакалавров определяется стандартом и должен составлять примерно 27 академических часов. В указанный объем не входят обязательные аудиторные занятия по физической культуре.

Дисциплины должны выстраиваться в учебном плане последовательно, и таким образом обеспечивать обучающимся реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения, включая возможность индивидуальных образовательных программ (за счет дисциплин по выбору и дисциплин специализации профиля подготовки);

Студенты знакомятся с правилами и обязанностями при формировании ООП, и им разъясняется, что избранные обучающимся дисциплины (модули, курсы) становятся для них обязательными.

Планирование учебного процесса. Основным элементом организации учебного процесса является его планирование, которое осуществляется в целях обеспечения полного и качественного выполнения рабочих учебных планов и программ и базируется на следующих исходных данных:

- годовом графике учебного процесса;
- тематических планах учебных дисциплин;
- графике последовательности прохождения учебной дисциплины;
- графике недельного прохождения дисциплин;
- расстановке преподавателей по лекционным потокам и учебным группам;
- распорядке дня;
- перечне аудиторного фонда.

Годовой график учебного процесса разрабатывается на основе рабочего учебного плана на учебный год. В нем определяются сроки теоретического обучения, экзаменационных сессий и каникул, лагерных сборов, учебной практики и т. п.

Годовой график учебного процесса разрабатывается учебным отделом и утверждается заместителем начальника вуза по учебной работе.

Тематический план изучения дисциплины разрабатывается на полный курс обучения и ежегодно корректируется с учетом новейших достижений науки и техники и требований практики, в нем определяются: перечень разделов и тем, виды занятий и время, отводимое на изучение учебного материала.

Тематические планы взаимосвязанного (комплексного) изучения смежных дисциплин, преподаваемых разными кафедрами, должны быть согласованы и обсуждены на совместных заседаниях кафедр.

График последовательности прохождения учебной дисциплины разрабатывается кафедрой, в нем определяется последовательность проведения конкретных видов учебных занятий по каждой теме и отводимое на них время, отражаются предложения кафедры об особенностях планирования учебных занятий по каждой дисциплине.

График понедельного прохождения дисциплин разрабатывается учебным отделом на основе графика учебного процесса, тематических планов и графиков последовательности прохождения учебных дисциплин и утверждается заместителем начальника вуза по учебной работе.

Расстановка преподавателей по лекционным потокам и учебным группам производится кафедрой за три месяца до начала очередного семестра. Сведения представляются в учебный отдел вместе с тематическими планами и графиками последовательности прохождения учебных дисциплин.

В расписании дня устанавливается для каждого подразделения (факультета, курса) время проведения учебных занятий и самостоятельной работы слушателей.

Перечень аудиторного фонда составляется учебным отделом до начала учебного года и утверждается начальником вуза.

Расписание учебных занятий. На основании перечисленных в исходных данных учебным отделом вуза составляется расписание учебных занятий, которое является завершающим этапом планирования учебного процесса.

В расписании должна содержаться полная информация о времени, месте и виде занятий для каждого курса, отдельных его потоков и учебных групп, с указанием изучаемых тем и лиц, проводящих занятия.

Расписание составляется учебным отделом на семестр и утверждается начальником вуза.

Изменения в расписании занятий допускаются в исключительных случаях и только с разрешения начальника вуза.

Формирование учебных групп. При формировании учебных групп слушателей необходимо добиваться их равномерного распределения по учебным группам с учетом изучения иностранных языков и численности учебной группы не более 15–30 человек. Состав учебных групп определяется приказом по высшему учебному заведению и, как правило, не изменяется до выпуска слушателей из учебного заведения. Из учебных групп формируются курсы.

Учетная документация, необходимая для организации учебного процесса:

- журнал учета учебных занятий;
- экзаменационная (зачетная) ведомость;
- экзаменационный (зачетный) лист (для индивидуальной сдачи экзамена или зачета);
- зачетная книжка слушателя;
- учебная карточка слушателя;
- сводная ведомость о результатах выполнения учебного плана слушателей учебной группы за весь период обучения;
- журнал педагогического контроля;
- журнал взаимных посещений;
- журнал учета консультаций;
- книга учета окончивших вуз и регистрации выдачи дипломов.

Высшее учебное заведение может вносить дополнения в перечень основной учетной документации.

*Вопросы для самоконтроля и обсуждения
на семинарских занятиях*

1. Профессиональные образовательные программы.
2. Государственный стандарт.
3. Учебный план и программы преподавания дисциплин.
4. Формирование профессионала как цель преподавания научных дисциплин.
5. Взаимосвязь содержания и целей высшего образования.

Темы рефератов

1. Взаимосвязь содержания и целей высшего образования.
2. Рабочая документация преподавателя.

Литература

1. Гагарин А. В. Психология и педагогика высшей школы. – М., 2005.
2. Сердюк С. Ф. Основы педагогики высшей школы: Учебное пособие. – Воронеж, 2004.
3. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие / под ред. А. А. Деркача, М., 2005.

ГЛАВА 3. ОСНОВЫ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

3.1. Сущность, структура и движущие силы обучения. Принципы обучения

По своему происхождению термин «дидактика» восходит к греческому языку, в котором «didaktikos» означает «поучающий», а «didasko» – «изучающий». Впервые ввел его в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571–1635), в курсе лекций под названием «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия» («Kurzer Bericht von der Didactica oder Lehrkunst Wolfgangi Raticii»). В том же значении употребил это понятие и великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592–1670), опубликовав в 1657 г. в Амстердаме свой знаменитый труд «Великая дидактика, представляющая универсальное искусство обучения всех всему».

В современном понимании дидактика представляет собой важнейшую отрасль научного знания, которая изучает и исследует проблемы образования и обучения.

Дидактика – теоретическая и одновременно нормативно-прикладная наука.

Дидактические исследования своим объектом делают реальные процессы обучения, дают знания о закономерных связях между различными его сторонами, раскрывают сущностные характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения. В этом заключается научно-теоретическая функция дидактики. Базовым понятием дидактики является понятие «обучение».

Обучение – целенаправленное, заранее запроектированное общение, в ходе которого осуществляются образование, воспитание и развитие обучаемого, усваиваются отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания.

Обучение как процесс характеризуется совместной деятельностью преподавателя и обучаемых, имеющей своей целью развитие последних, формирование у них знаний, умений, навыков, т. е.

общую ориентировочную основу конкретной деятельности. Преподаватель осуществляет деятельность, обозначаемую термином «преподавание», обучаемый включен в деятельность учения, в которой удовлетворяются его познавательные потребности. Процесс учения в значительной мере порождается мотивацией.

Дидактика высшей школы – наука о высшем образовании и обучении в высшей школе – интенсивно развивающаяся отрасль педагогического знания.

Дидактика высшей школы призвана поставить на научную основу решение следующих проблем:

1. Обоснование специфических целей высшего образования.
2. Обоснование социальных функций высшей школы.
3. Обоснование содержания образования.
4. Научное обоснование способов конструирования педагогического процесса в высшей школе и осуществления учебной деятельности.
5. Определение оптимальных путей, выбор содержания, методов, форм, технологий обучения.

Внешне учебный процесс предстает перед нами как совместная деятельность педагога и обучаемых, в ходе которой педагог нацеливает, информирует, организует, стимулирует деятельность обучающихся, корректирует и оценивает ее, а обучаемый овладевает содержанием, видами деятельности, отраженными в программах обучения. Очевиден двусторонний характер обучения, всегда содержащего взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы – преподавание и учение. Но поскольку все виды деятельности всегда предметны, т. е. направлены на усвоение определенного содержания, нетрудно выделить и третий элемент учебного процесса – содержание изучаемого.

Исходя из этого можно определить, что процесс обучения в своей сущности есть целенаправленный, социально обусловленный и педагогически организованный процесс развития («создания») личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельно-

сти, отражающими состав духовной и материальной культуры человечества.

Овладение знаниями, способами деятельности (умениями) может происходить в двух основных вариантах построения учебного процесса: репродуктивном (воспроизводящем) и продуктивном (творческом) (В. И. Загвязинский).

Репродуктивный вариант построения учебного процесса

Репродуктивный вариант включает в себя восприятие фактов, явлений, их последующее осмысление (установление связей, выделение главного), что приводит к пониманию. Основное из понятого (исходные положения, ведущий тезис, аргументация, доказательство, основные выводы) студент должен удержать в памяти, что требует особой (мнемической) деятельности. Запоминание понятого приводит к усвоению материала. Часть материала вполне достаточно довести до уровня овладения, что требует еще одного этапа – применения, использования его либо на уровне репродуктивном, алгоритмическом, либо на уровне поисковом (творческом). Последний этап в вузовском обучении явно недооценивается, что делает процесс овладения знанием незавершенным.

Продуктивный вариант построения учебного процесса

Ориентировочный этап

1. Восприятие или самостоятельное формулирование условия задачи.
2. Анализ условия задачи.
3. Воспроизведение (или восполнение) необходимых для решения знаний.
4. Прогнозирование процесса и результатов формулирование гипотезы.
5. Составление плана (проекта, программы) решения.

Исполнительский этап

6. Попытки решения задачи на основе известных способов

7. Переструктурирование плана решения, нахождение нового способа решения.

Контрольно-систематизирующий этап

8. Решение задачи новыми способами.

9. Проверка решения.

10. Введение полученного знания (способа) в имеющуюся у студента систему.

11. Выход на новые проблемы.

Добывание, применение знаний здесь носит поисковый, творческий характер. Стимулируется самоанализ, саморегуляция, инициатива.

Исходя из этого можно определить логические звенья учебного процесса.

Учебный процесс в этом контексте представляется как цепь учебных ситуаций, познавательным ядром которых являются учебно-познавательные задачи, а содержанием – совместная деятельность педагога и обучаемых по решению задачи с привлечением разнообразных средств познания и способов обучения. Разумеется, задача понимается не в узком методическом, а в широком психолого-педагогическом смысле – как цель, заданная в конкретной ситуации, или как требование, выражающее необходимость преобразования ситуации для получения искомых результатов.

Любая познавательная задача противоречива по своей природе. Она синтезирует достигнутое и нацеливает на овладение еще не познанным, на формирование новых подходов и приемов. Решение и преодоление этого противоречия (между достигнутым и непознанным) вызывает интерес, рождает стремление к деятельности, к активности и является движущей силой учебного процесса. Решается, исчерпывается задача – осуществляется переход к новой задаче, создаются новые условия и отношения, возникает новая учебная ситуация.

Модель принципиального движения и взаимодействия основных структурных компонентов учебного процесса в высшей школе ведет к осознанию логики учебного процесса, его движущих сил. В реальном учебном процессе они «очеловечивают-

ся», пополняются личностным содержанием, действуют через сознание, волю, эмоции, индивидуальности педагогов и студентов.

Итак, движущие силы обучения – это противоречия. Основные противоречия в процессе обучения:

1) противоречия между постоянно возрастающими потребностями общества и процесса обучения;

2) между достигнутым уровнем знаний и теми требованиями, которые предъявляются;

3) между фронтальным изложением материала и его индивидуальным усвоением;

4) между пониманием учебного материала учителем и пониманием его учеником;

5) между теоретическими знаниями и умением использования их на практике.

Принципы обучения всегда отражают зависимости между объективными закономерностями учебного процесса и целями, которые стоят в обучении. Иными словами, это методическое выражение познанных законов и закономерностей, знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, представленное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм педагогической практики.

В современной дидактике принципы обучения рассматриваются как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей учебного процесса.

Каждый ученый в области дидактики высшей школы считает нужным изложить свою систему принципов обучения. При этом одни из них переносят принципы общей, или школьной, дидактики в вузовские условия, несколько уточняя и расширяя формулировки.

Так, С. И. Зиновьев, автор одной из первых монографий, посвященных учебному процессу в высшей школе, принципами ди-

дактики высшей школы считал: научность; связь теории с практикой, практического опыта с наукой; системность и последовательность в подготовке специалистов; сознательность, активность и самостоятельность студентов в учебе; соединение индивидуального поиска знаний с учебной работой в коллективе; сочетание абстрактности мышления с наглядностью в преподавании; доступность научных знаний; прочность усвоения знаний.

Однако при выделении системы принципов обучения в высшей школе необходимо учитывать особенности учебного процесса этой группы учебных заведений (например: в высшей школе изучаются не основы наук, а сама наука в развитии; сближение самостоятельной работы студентов и научно-исследовательской работы преподавателей; наблюдается единство научного и учебного начала в деятельности преподавателя высшей школы в отличие от учителя средней школы; идеи профессионализации в преподавании почти всех наук выражены гораздо ярче, сильнее, чем в средней школе).

Исходя из этих особенностей формулировались и защищались принципы обучения, отражающие специфические особенности учебного процесса в высшей школе: обеспечение единства в научной и учебной деятельности студентов (И. И. Кобыляцкий); профессиональная направленность (А. В. Барабанщиков); профессиональная мобильность (Ю. В. Киселев, В. А. Лисицын и др.); проблемность (Т. В. Кудрявцев); эмоциональность и мажорность всего процесса обучения (Р. А. Низамов, Ф. И. Науменко).

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.

3.2. Методы активизации и интенсификации обучения в высшей школе. Виды обучения в высшей школе. Таксономия учебных задач

Интенсификация обучения – это передача большего объема учебной информации обучаемых при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний.

Для успешной интенсификации учебного процесса следует разрабатывать и внедрять научно-обоснованные методы руководства познавательным процессом, мобилизующие творческий потенциал личности.

Повышение темпов обучения может быть достигнуто путем совершенствования:

- содержания учебного материала;
- методов обучения.

Термин «метод» происходит от греческого слова «*methodos*», что означает путь, способ продвижения к истине.

В педагогической литературе нет единого мнения относительно роли и определения понятия «метод обучения». Так, И. Ф. Харламов дает следующее определение сущности этого понятия: «Под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом».

Ю. К. Бабанский считает, что «методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования».

И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин (1965) предложили выделить пять методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает.

1. *Объяснительно-иллюстративный метод.* Учащиеся получают знания на лекции, из учебной или методической литературы, через экранное пособие в «готовом» виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, студенты остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления. В вузе данный метод находит самое широкое применение для передачи большого массива информации.

2. *Репродуктивный метод.* К нему относят применение изученного на основе образца или правила. Деятельность обучаемых носит алгоритмический характер, т. е. выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.

3. *Метод проблемного изложения.* Используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Студенты как бы становятся свидетелями и соучастниками научного поиска.

4. *Частично-поисковый, или эвристический, метод.* Заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими учащимися на основе работы над программами (в том числе и компьютерными) и учебными пособиями. Такой метод, одна из разновидностей которого – эвристическая беседа, – проверенный способ активизации мышления, возбуждения интереса к познанию на семинарах и коллоквиумах.

5. *Исследовательский метод.* После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного

инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования.

Существует алгоритм «оптимального выбора метода обучения» (Ю. К. Бабанский).

Он состоит из семи шагов:

1. Решение о том, будет ли материал изучаться самостоятельно или под руководством педагога; если студент может без излишних усилий и затрат времени достаточно глубоко изучить материал самостоятельно, помощь педагога окажется излишней. В противном случае в той или иной форме она необходима.

2. Определение соотношения репродуктивных и продуктивных методов. Если есть условия, предпочтение должно отдаваться продуктивным методам.

3. Определение соотношения индуктивной и дедуктивной логики, аналитического и синтетического путей познания. Если эмпирическая база для дедукции и анализа подготовлена, дедуктивные и синтетические методы вполне по силам для взрослого человека. Они, бесспорно, предпочтительнее как более строгие, экономные, близкие к научному изложению.

4. Меры и способы сочетания словесных, наглядных, практических методов.

5. Решение о необходимости введения методов стимулирования деятельности студентов.

6. Определение «точек», интервалов, методов контроля и самоконтроля.

7. Продумывание запасных вариантов на случай отклонения реального процесса обучения от запланированного.

Под *активизацией учебной деятельности* понимается целенаправленная деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование таких форм, содержания, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности, творческой активности студента в усвоении знаний, формировании умений, навыков их практическом приме-

нении, а также в формировании способностей прогнозировать производственную ситуацию и принимать самостоятельные решения.

В современных условиях стратегическим направлением интенсификации и активизации обучения должно стать создание дидактических и психологических условий для осмысленности обучения, включения в этот процесс студентов не только на уровне интеллектуальной, но и социальной и личностной активности.

Главная задача современного образования видится в овладении специалистами методологией творческого преобразования мира. Процесс творчества включает в себя прежде всего открытие нового: новых объектов, новых знаний новых проблем, новых методов их решения. В связи с этим проблемное обучение как творческий процесс представляется в виде решения нестандартных научно – исследовательских задач нестандартными методами. Если тренировочные задачи предлагаются учащимся для закрепления знаний и отработки навыков, то проблемные задачи – это всегда поиск нового способа решения.

Проблемное обучение – обучение, при котором учащимся знания не сообщаются в готовом виде. Знания приобретаются только в процессе разрешения проблемных ситуаций (В. Оконь, М.И. Махмутов, А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев).

Проблемное обучение – стимул к творческой деятельности, при котором происходит активизация всех сфер психики ребенка, в том числе умственной и эмоциональной.

Проблемная ситуация – начальный момент мыслительного процесса обучающихся, осознанное затруднение, пути преодоления которого необходимо самостоятельно найти.

Проблемное задание (познавательная, поисковая задача) – задание, способ выполнения и результат которого студенту неизвестны, но уровень их подготовки позволяет самостоятельно найти способ его выполнения и получить ответ.

Развивающее обучение – это ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию.

В российской педагогике сложился ряд концепций развивающего обучения, трактующих этот вопрос по-разному. Теория развивающего обучения берет свое начало в работах Л.Г. Песталлоцци, А. Д. Дистерверга, К. Д. Ушинского и других зарубежных и отечественных психологов. Научное обоснование этой теории впервые дано в трудах Л. С. Выготского. Свое дальнейшее развитие она получила в экспериментальных работах Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Н. А. Менчинской и др.

Сущность развивающего обучения:

– решающая роль в развитии ребенка принадлежит обучению, происходящему в «зоне ближайшего развития личности» (Л. С. Выготский);

– педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных личности, развивая целостную совокупность личностных качеств: знания, умения, навыки; способы умственных действий; самоуправляющиеся механизмы личности, эмоционально-нравственную и деятельность-практическую сферы;

– учащийся является полноценным субъектом деятельности и своего развития.

Основными методическими подходами в теории содержательного обобщения и формирования учебной деятельности Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова являются следующие:

– отрицание концентрического построения учебных программ;

– непризнание универсальности использования конкретной наглядности в начальной школе;

– свобода выбора и вариативность домашних заданий, имеющих творческий характер;

– особенностями учебного занятия в данной системе являются коллективная мыслительная деятельность, диалог, дискуссия, деловое общение студентов;

– допустимым является только проблемное изложение знаний, когда преподаватель идет не с готовым знанием, а с вопросом;

– на первом этапе обучения основным методом является метод учебных задач, на втором – проблемное обучение; учебная задача в этой концепции похожа на проблемную ситуацию;

– качество и объем работы оцениваются с точки зрения субъективных возможностей студентов;

– оценка отражает персональное развитие ученика, совершенство его учебной деятельности.

Интерактивное обучение – это тип обучения, который основан на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействиях. Коммуникативное пространство учебного занятия заключается в создании между преподавателем и студентами взаимопонимания на основе гуманистических ценностей и толерантности. Совокупность всех характеристик, с помощью которых выстраивается это коммуникативное пространство, называется *образовательным дискурсом*. Суть интерактивного обучения в диалоговом взаимодействии преподавателей и студентов. Диалог образует и поддерживает совместную учебную деятельность, в которой и происходит развитие всех участвующих в этой деятельности субъектов.

Анализ конкретных ситуаций (case-study) – один из наиболее эффективных и распространенных методов организации активной познавательной деятельности обучающихся. Метод анализа конкретных ситуаций развивает способность к анализу неафинированных жизненных и производственных задач. Сталкиваясь с конкретной ситуацией, обучаемый должен определить: есть ли в ней проблема, в чем она состоит, определить свое отношение к ситуации.

Разыгрывание ролей – игровой метод активного обучения, характеризующийся следующими основными признаками:

- наличие задачи и проблемы распределение ролей между участниками их решения. Например, с помощью метода разыгрывания ролей может быть имитировано производственное совещание;

- взаимодействие участников игрового занятия, обычно посредством проведения дискуссии. Каждый из участников может в процессе обсуждения соглашаться или не соглашаться с мнением других участников;

- ввод педагогом в процессе занятия корректирующих условий. Так, учитель может прервать обсуждение и сообщить некоторые новые сведения, которые нужно учесть при решении поставленной задачи, направить обсуждение в другое русло, и т. д.;

- оценка результатов обсуждения и подведение итогов учителем;

- метод разыгрывания ролей наиболее эффективен при решении таких отдельных, достаточно сложных управленческих и экономических задач, оптимальное решение которых не может быть достигнуто формализованными методами. Решение подобной задачи является результатом компромисса между несколькими участниками, интересы которых не идентичны;

- разыгрывание ролей требует для разработки и внедрения значительно меньших затрат времени и средств, чем деловые игры. При этом оно является весьма эффективным методом решения определенных организационных, плановых и других задач;

- ориентировочно метод разыгрывания ролей требует для проведения от 30 до 35 минут;

- игровое производственное проектирование – активный метод обучения, характеризующийся следующими отличительными признаками:

- наличие исследовательской, методической проблемы или задачи, которую сообщает обучаемым преподаватель;

– разделение участников на небольшие соревнующиеся группы (группу может представлять один учащийся) и разработка ими вариантов решения поставленной проблемы (задачи);

– проведение заключительного заседания научно-технического совета (или другого сходного с ним органа), на котором с применением метода разыгрывания ролей группы публично защищают разработанные варианты решений (с их предварительным рецензированием).

Дистанционное обучение. Под дистанционным образованием (ДО) понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь).

ДО позволит дать равные возможности при обучении школьников, студентов, гражданских и военных специалистов, за счет более активного использования научного и образовательного потенциала ведущих университетов, академий и т. д. ДО позволяет получить основное или дополнительное образование одновременно с основной деятельностью человека.

К числу глобальных систем ДО можно отнести созданные в мировом сообществе «Глобальный лекционный зал», «Университет мира», однако Россия еще не интегрирована в эти системы. Региональные системы ДО предназначены для решения образовательных задач в рамках отдельно взятого региона России с учетом его особенностей. Они должны органично входить в СДО федерального уровня, поэтому, при их создании принципиальное значение приобретает соблюдение требований государственного образовательного стандарта.

Локальные системы ДО действуют на уровне отдельной профессиональной области или в рамках одного города или университета.

При проведении ДО информационные технологии должны обеспечить доставку обучаемого материала, интерактивное взаимодействие преподавателей и обучаемых в процессе обучения, предоставление студентам возможностей самостоятельной работы по усвоению изучаемого материала, а также оценку знаний и навыков, полученных ими в процессе обучения.

В мировой практике ДО для достижения этих целей применяются следующие информационные технологии:

- предоставление учебников и другого печатного материала;
- пересылка изучаемых материалов по компьютерным телекоммуникациям;
- дискуссии и семинары, проводимые через компьютерные телекоммуникации;
- видеопленки;
- трансляция учебных программ по национальной и региональным телевидению и радиостанции;
- кабельное телевидение;
- голосовая почта;
- двусторонние видеоконференции;
- односторонняя видеотрансляция с обратной связью по телефону.

Учебный процесс с СДО обладает следующими основными свойствами:

Гибкость – студенты в основном не посещают регулярные занятия в виде лекции и семинаров, а работают в удобное для себя время.

Модульность – в основу программ ДО положен модульный принцип – каждый отдельный курс программ создает целостное представление об определенной предметной области. Это позволяет из набора независимых курсов – модулей формировать учебную программу, отвечающую индивидуальным или групповым потребностям. Учебный курс представляется как совокупность учебных модулей, прохождение которых возможно в раз-

личном порядке. Входная оценка знаний обучаемого определяет траекторию обучения.

Экономическая эффективность – ДО обходится на 50% дешевле традиционных форм обучения. Затраты на подготовку специалистов таким образом составляют 60% от затрат на подготовку специалистов по традиционной форме.

Информационные технологии обучения. Информационные технологии обучения определяют как совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности.

Все знания, передаваемые обучающимся с помощью компьютера делятся на артикулируемые и неартикулируемые (явные и неявные).

Артикулируемая часть знаний – это знания, которые легко структурируются и могут быть переданы обучающемуся с помощью порций информации (текстовой, графической, видео). Сюда целесообразно отнести:

- компьютерные учебники;
- учебные базы данных;
- тестовые и контролирующие программы.

Неартикулируемая часть знаний представляет собой компонент знания, основанный на опыте, интуиции. Эта та часть знаний, которая охватывает умения, навыки, которые не могут быть переданы учащемуся непосредственно, а добываются им в ходе в самостоятельной познавательной деятельности при решении практических задач. Компьютерные информационные технологии этого класса не содержат и не проверяют знания в виде порций информации. К компьютерным информационным технологиям этого класса относятся:

- пакеты прикладных программ;
- компьютерные тренажеры;
- лабораторные практикумы;
- программы деловых игр.

Технология программированного обучения предполагает получение обучающимся порций информации в определенной

последовательности и обеспечивает контроль за усвоением в точках учебного курса, определяемых преподавателем.

Основные виды программно – методических комплексов:

1. Программно-методическое обеспечение поддержки лекционного курса. В качестве фрагментов применяемых в процессе лекции могут быть использованы текстовые материалы, статические и динамические изображения, аудио и видео фрагменты.

2. Тестовые и контролируемые ПМК – Основным назначением является реализация функций контроля усвоения знаний на различных этапах обучения (от текущего контроля до итоговой оценки готовности обучаемых).

3. Электронные учебники. Электронный учебник как и хороший учебник должен включать не только теоретические разделы, но и практические примеры, задачи, методические рекомендации по изучению дисциплины.

Эвристические технологии обучения. Эвристика (греч. «обнаруживаю, отыскиваю, открываю») – наука, изучающая закономерности построения новых действий в новой ситуации, т. е. организацию продуктивных процессов мышления, на основе которых осуществляется интенсификация процесса генерирования идей (гипотез) и последовательное повышение их правдоподобности (вероятности, достоверности).

С самого зарождения эвристики наряду с анализом процессов эвристической деятельности исследовались и возможности целенаправленного обучения этой деятельности, т. е. эвристика соприкасалась с педагогикой. Постепенно ярко обозначилось одно из направлений в развитии эвристики – педагогическая эвристика, которая помогает ответить на вопрос: как обучать эвристической деятельности? Она рассматривает принципиальные вопросы организации мыслительной деятельности в процессе обучения, т. е. в процессе освоения тех учебных предметов, которые составляют систему профессиональных знаний.

Необходимо создать научно обоснованные системы поиска решения задач в различных предметных областях (математике, физике, химии и др.). Эти системы служат хорошей основой для развития профессиональных творческих навыков студентов соответствующих специальностей. Одновременно существует про-

блема создания и развития эвристических систем и методов для различных профессиональных направлений.

Основным предметом учебной эвристики является учебная задача. *Учебная задача* – определенно сформулированная информационная система, в которой есть информационная несогласованность между ее частями, что вызывает потребность в ее преобразовании и согласовании.

Форма – способ существования задачи, однако она характеризуется относительностью, так как возможна трансформация одной формы в другую. Этот факт особенно существенен в эвристическом поиске, так как в решаемую задачу приходится вносить изменения, свойственные ее внутренней организации.

Структура – совокупность достаточно элементарных объектов с конкретно описанной связью между ними, которая представляет однозначную организацию совокупности. Как видно, структура служит для фиксации совокупности различных объектов и структурных связей между ними в задаче.

Структура задачи позволяет регулировать ее сложность, которая частично определяется количеством структурных элементов и видами связей между ними. Это позволяет педагогу регулировать степень сложности задачи, исходя из интеллектуальных возможностей студента. Можно выделить еще одну потенциальную возможность данного компонента – на базе различного комбинирования элементов, сочетания их с ранее известными, переструктурирования задачи можно создать широкий массив задач, учитывающий практически все структурные ситуации. Все это позволит организовать эвристический поиск на любом по сложности учебном материале.

Если в заданной форме определены структурные элементы, связи между ними, установлены данные и неизвестные элементы структурных объектов, то эта информационная система определяет содержание задачи.

Содержание – ведущий компонент задачи, на основе которого начинается процесс решения. Оно обладает определенной подвижностью и относительной независимостью от формы и структуры. Особое значение в содержании задачи имеют данные. Данные могут быть чрезмерными, т. е. содержать лишнюю ин-

формацию, могут быть противоречивыми. Учебные задачи, как правило, содержат необходимое и достаточное количество данных для нахождения неизвестных при данной структурной связи.

*Вопросы для самоконтроля и обсуждения
на семинарских занятиях*

1. Сущность, структура и движущие силы обучения.
2. Принципы обучения.
3. Методы активизации и интенсификации обучения в высшей школе.
4. Проблемное обучение в вузе.
5. Развивающее обучение в вузе.
6. Эвристические технологии обучения.
7. Технологии дистанционного образования.

Темы рефератов

1. Интерактивное обучение.
2. Информационные технологии обучения.
3. Методы активизации и интенсификации обучения в высшей школе.

Литература

1. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / под ред. М. В. Булановой-Топорковой, – Ростов н /Дону, 2002.
2. Пионов Р. С. Педагогика высшей школы. – М., 2002.
3. Пилигина Г. В. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие, – Кемерово, 2004.

ГЛАВА 4. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ, ФОРМЫ И ВИДЫ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ

4.1. Лекции. Семинары и просеминары. Практические и лабораторные занятия

Вузовская лекция – главное звено дидактического цикла обучения. Ее цель – формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала. В жизни современной высшей школы лекцию часто называют «горячей точкой». Слово «лекция» происходит от латинского «lectio» – чтение. Лекция появилась в Древней Греции, получила свое дальнейшее развитие в Древнем Риме в средние века.

С середины XIX в. по мере роста научных и технических знаний во всем мире усилилась потребность дополнения лекций практическими занятиями, стимулирующими самостоятельность и активность студентов. Основное назначение лекции – как подготовка студентов к самостоятельной работе с книгой.

В настоящее время наряду со сторонниками существуют противники лекционного изложения учебного материала.

1. Лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление. Чем лучше лекция, тем эта вероятность больше.

2. Лекция отбивает вкус к самостоятельным занятиям.

3. Лекции нужны, если нет учебников или их мало.

4. Одни студенты успевают осмыслить, другие только механически записать слова лектора.

Однако опыт показывает, что отказ от лекций снижает научный уровень подготовки студентов, нарушает системность и равномерность работы в течение семестра. Поэтому лекция по-прежнему продолжает оставаться ведущей формой организации учебного процесса в вузе. Указанные выше недостатки в значительной мере могут быть преодолены правильной методикой и рациональным построением материала.

В учебном процессе складывается ряд ситуаций, когда лекционная форма обучения не может быть заменена никакой другой:

- при отсутствии учебников по новым складывающимся курсам лекция – основной источник информации;
- новый учебный материал по конкретной теме не нашел еще отражения в существующих учебниках или некоторые его разделы устарели;
- отдельные темы учебника особенно трудны для самостоятельного изучения и требуют методической переработки лектором;
- по основным проблемам курса существуют противоречивые концепции;
- лекция незаменима в тех случаях, где особенно важно личное эмоциональное воздействие лектора на студентов с целью повлиять на формирование их взглядов. Эмоциональная окраска лекции, сочетаясь с глубоким научным содержанием, создает гармонию мысли, слова и восприятия слушателями.

Эмоциональность воздействия лекции играет важную роль в преподавании гуманитарных дисциплин. Но и преподавателям естественных и точных наук не следует ее недооценивать.

Преимущества лекции:

- творческое общение лектора с аудиторией, сотворчество, эмоциональное взаимодействие;
- лекция – весьма экономный способ получения в общем виде основ знаний;
- лекция активизирует мысленную деятельность, если хорошо понята и внимательно прослушана, поэтому задача лектора – развивать активное внимание студентов, вызывать движение их мысли вслед за мыслью лектора.

Процесс обучения, начинаясь на лекции, продолжается на практических занятиях и углубляется самостоятельной работой.

Требования к лекции:

- нравственная сторона лекции и преподавания, научность и информативность (современный научный уровень);
- доказательность и аргументированность;
- 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.

В основе критериев оценки качества лекции лежат следующие требования – 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.

Структура лекции. По своей структуре лекции могут отличаться одна от другой. Все зависит от содержания и характера излагаемого материала, но существует общий структурный каркас, применимый к лекции. Прежде всего, это сообщение плана лекции и строгое ему следование. В план включаются наименования основных узловых вопросов лекции, которое могут послужить для составления экзаменационных билетов.

Полезно напомнить содержание предыдущей лекции, связать его с новым материалом, определить место и назначение в дисциплине, а системе других наук. При раскрытии темы можно применять индуктивный метод: примеры, факты, подводящие к научным выводам; можно также использовать метод дедукции: разъяснение общих положений с последующим показом возможности их приложения на конкретных примерах. По каждому из анализируемых положений следует делать вывод, выделяя его повторением и интонацией. В конце лекции полезно подвести итог услышанному.

Традиционная вузовская лекция обычно называется традиционной, имея несколько разновидностей.

Вводная лекция. Она знакомит студентов с целью и назначением курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин. Далее дается краткий обзор курса (вехи развития данной науки, имена известных ученых). В такой лекции ставятся научные проблемы, выдвигаются гипотезы, намечаются перспективы развития науки и ее вклада в практику. Во вводной лекции важно связать теоретический материал с практикой будущей работы специалистов. Далее целесообразно рассказать об общей методике ра-

боты над курсом, дать характеристику учебника и учебных пособий, ознакомить слушателей с обязательным списком литературы, рассказать об экзаменационных требованиях. Подобное введение помогает студентам получать общее представление о предмете, ориентирует их на систематическую работу над конспектами и литературой, знакомит с методикой работы над курсом.

Обзорно-повторительные лекции, читаемые в конце раздела или курса должны отражать все теоретические положения, составляющие научно-понятийную основу данного раздела или курса, исключая детализацию и второстепенный материал.

Обзорная лекция. Это систематизация знаний на более высоком уровне. Психология обучения показывает, что материал, изложенный системно, лучше запоминается, допускает большое количество ассоциативных связей. В обзорной лекции следует рассмотреть также особо трудные вопросы экзаменационных билетов.

Излагая лекционный материал, преподаватель должен ориентироваться на то, что студенты пишут конспект. 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.

Оценка качества лекции. При посещении и обсуждении лекции преподавателя коллегами возникает необходимость оценить ее качество.

Узловыми критериями оценки качества лекции является содержание, методика, руководство работой студентов, лекторские данные, результативность лекции.

Содержание лекции: научность, соответствие современному уровню развития науки, мировоззренческая сторона, наличие методических вопросов, правильная их трактовка.

Активизация мышления путем выдвижения проблемных вопросов и разрешения противоречий в ходе лекции.

Освещение истории вопроса, показ различных концепций, связь с практикой.

Лекция и учебник: дается ли задание проработать ту или иную часть материала самостоятельно по учебнику. Имеет ли место связь с предыдущим и последующим материалом, присутствуют ли внутрипредметные, межпредметные связи.

Методика чтения лекции:

- четкая структура лекции и логика изложения;
- наличие-отсутствие плана, следование ему;
- сообщение литературы к лекции; доступность и разъяснение новых терминов и понятий;
- доказательность и аргументированность;
- выделение главных мыслей и выводов;
- использование приемов закрепления: повторение, вопросы на проверку внимания, усвоения;
- подведение итогов в конце изложения отдельного вопроса, всей лекции;
- использование наглядных пособий, ТСО;
- применение лектором опорных материалов: отдельные записи, чтение опорных материалов.

Руководство работой студентов:

- требование конспектировать и контроль за выполнением;
- обучение студентов методике записи и помощь в этом: соблюдение темпа, повтор, паузы, вычерчивание графиков;
- просмотр конспектов: по ходу лекции, после или на семинарских и практических занятиях;
- использование приемов поддержания внимания – риторические вопросы, ораторские приемы;
- разрешение задавать вопросы.

Прочие данные: знания предмета, эмоциональность, голос, дикция, ораторское мастерство, культура речи, внешний вид, умение установить контакт.

Результативность лекции: информационная ценность, воспитательный аспект, достижение дидактических целей.

Развитие отечественной образовательной системы, ее гуманизация, тенденция к ориентации на отдельного человека, на реализацию его творческих способностей обусловили разработку в появлении новых лекционных форм, таких как проблемная лек-

ция, лекция вдвоем, лекция-визуализация, лекция – пресс-конференция.

Новые варианты подачи лекционного материала, направленные как на интенсификацию учебного процесса, так и на развитие личностных качеств.

Проблемная лекция. В отличие от информационной лекции, на которой преподносится и объясняется готовая информация, подлежащая запоминанию, на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное, которое необходимо «открыть». Задача преподавателя – создав проблемную ситуацию, побудить студентов к поискам решения проблемы. Для этого новый теоретический материал представляется в форме проблемной задачи. В ее условии имеются противоречия, которые необходимо обнаружить и разрешить. В ходе их разрешения и в итоге – как результат – студенты приобретают в сотрудничестве с преподавателем новое нужное знание.

Таким образом, процесс познания студентами при данной форме изложения информация приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Лекционный материал излагается непосредственно на лекции в форме диалогического общения. С помощью проблемной лекции обеспечиваются развитие теоретического мышления, познавательного интереса к содержанию предмета, профессиональная мотивация, корпоративность.

Лекция-визуализация. Эта разновидность лекции возникла как результат поиска новых возможностей реализации принципа наглядности. Психолого-педагогические исследования показывают, что наглядность не только способствует более успешному восприятию.

Это происходит за счет работы обоих полушарий, а не одного левого, логического привычно работающего при освоении точных наук. Правое полушарие, отвечающее за образно-эмоциональное восприятие предъявляемой информации, начинает активно работать именно при ее визуализации.

Преподаватель должен выполнить такие демонстрационные материалы, такие формы наглядности, которые не только дополняют словесную информацию, но сами выступают носителями содержательной информации. Подготовка такой лекции состоит в

реконструировании, перекодировании содержания лекции или ее части в визуальную форму для предъявления студентам через ТСО или вручную (слайды, пленки, планшеты, чертежи, рисунки, схемы и т. д.).

В зависимости от учебного материала используются различные формы наглядности:

- натуральные (минералы, реактивы, детали машин);
- изобразительные (слайды, рисунки, фото);
- символические (схемы, таблицы).

Не всякий материал подходит для такой формы лекции, равно как и не всякая дисциплина. Однако элементы такой лекции возможны для любого предмета. В этом плане частичной иллюстрацией такого метода могут служить лекции по культурологии, сопровождаемые слайдами, комментарии к которым систематизируют и углубляют текст информационной лекции (показ слайдов осуществляется после лекции), лекции по эргономике и дизайну с наглядным демонстрационным и раздаточным материалом.

Лекция вдвоем. Данная разновидность лекции является продолжением и развитием проблемного изложения материала в диалоге двух преподавателей. Здесь моделируются реальные ситуации обсуждения теоретических и практических вопросов двумя специалистами. Например, представителями двух различных научных школ, теоретиком и практиком, сторонником и противником того или иного технического решения и т. д. Диалог преподавателей должен демонстрировать культуру дискуссии, совместного решения проблемы; втягивать в обсуждение студентов, побуждать их задавать вопросы, высказывать свою точку зрения, демонстрировать отклик на происходящее.

Преимущества такой лекции:

- актуализация имеющихся у студентов знаний, необходимых для понимания диалога и участия в нем; создается проблемная ситуация, развертываются системы доказательств и т. д.;
- наличие двух источников заставляет сравнивать разные точки зрения, делать выбор, присоединяться к той или иной из них, вырабатывать свою;

– вырабатывается наглядное представление о культуре дискуссии, способах ведения диалога совместного поиска и принятия решений;

– выявляется профессионализм педагога, раскрывая ярче и глубже его личность.

Лекция с заранее запланированными ошибками. Подготовка к лекции с заранее запланированными ошибками состоит в том, чтобы заложить в нее определенное количество ошибок содержательного, методического, поведенческого характера, их список преподаватель приносит на лекцию и предъявляет студентам в конце. Подбираются наиболее типичные ошибки, которые обычно не выпячиваются, а как бы затушевываются. Задача студентов состоит в том, чтобы по ходу лекции отмечать ошибки, фиксировать их на полях и называть в конце. На разбор ошибок отводится 10–15 минут. При этом правильные ответы называют и студенты, и преподаватель. Такая лекция одновременно выполняет стимулирующую, контрольную и диагностическую функцию, помогая диагностировать трудности усвоения предыдущего материала.

Лекция – пресс-конференция. Назвав тему лекции, преподаватель просит студентов задавать ему письменно вопросы по данной теме. В течение двух-трех минут студенты формулируют наиболее интересующие их вопросы и передают преподавателю, который в течение трех-пяти минут сортирует вопросы по их содержанию и начинает лекцию. Лекция излагается не как ответы на вопросы, а как связный текст, в процессе изложения которого формулируются ответы. В конце лекции преподаватель проводит анализ ответов как отражение интересов и знаний учащихся. Такую лекцию можно проводить:

– в начале темы с целью выявить потребности, круг интересов группы или потока, его (ее) модель: установки, возможности;

– в середине, когда она направлена на привлечение студентов к узловым моментам курса и систематизацию знаний;

– в конце – для определения перспектив развития усвоенного содержания.

Семинарские занятия и просеминары. Семинарские занятия как форма обучения имеют давнюю историю, восходящую к античности. Само слово «семинар» происходит от латинского «se-

menarium» – рассадник и связано с функциями «посева» знаний, передаваемых от учителя к ученикам и «прорастающих» в сознании учеников, способных к самостоятельным суждениям, к воспроизведению и углублению полученных знаний. Семинары приводились в древнегреческих и римских школах как сочетание диспутов, сообщений учащихся, комментариев и заключений учителей. С XVII в. эта форма обучения используется в Западной Европе, а с XIX в – в российских университетах. Семинарские занятия носили практический характер и представляли собой школу того или иного ученого, под руководством которого студенты практически осваивали теоретический курс дисциплины, методику научного исследования.

В современной ВШ семинар является одним из основных видов практических занятий по гуманитарным и техническим наукам. Он представляет собой средство развития у студентов культуры научного мышления. Семинар предназначен для углубленного изучения дисциплины, овладения методологией научного познания. Главная цель семинарских занятий – обеспечить студентам возможность овладеть навыками и умениями использования теоретического знания применительно к особенностям изучаемой отрасли. Кроме того, в ходе семинарского занятия преподаватель решает такие частные задачи, как повторение и закрепление знаний; контроль; педагогическое общение.

В современной ВШ наиболее распространены семинарские занятия трех типов:

Просеминар – занятие, готовящее к семинару, проводится на первых курсах. Цель – ознакомление студентов со спецификой самостоятельной работы, с литературой, первоисточниками, методикой работы над ними.

Опыт показывает, что студенты первого курса не умеют работать с несколькими источниками и, прочитав список рекомендуемой литературы, не знают, как отобрать необходимый материал, максимально его синтезировать, и изложить в соответствии с темой.

Поэтому особое внимание следует обратить на развитие навыков работы с литературой, на творческую переработку ма-

териала, предостеречь от компиляции и компилятивного подхода к решению научных проблем, которые развиваются именно при неправильной подготовке к семинару. Второй этап работы в просеминаре – подготовка рефератов на определенные темы, чтение и обсуждение их с участниками просеминара с заключением руководителя.

Более серьезные учебные и воспитательные задачи решаются на семинарах 2–4-х курсов и особенно на спецсеминарах 4–5-х курсов, которые формируют у студентов исследовательский подход к материалу.

В высшей школе практикуется 3 вида семинаров:

1. Семинар, имеющий основной целью углубленное изучение определенного систематического курса и тематически прочно связанный с ним.

2. Семинар, предназначенный для основательной проработки отдельных наиболее важных и типичных в методологическом отношении тем курса или даже одной темы.

3. Семинар исследовательского типа с тематикой по отдельным частным проблемам науки для углубленной их разработки.

Форма семинарских занятий: а) развернутая беседа по заранее известному плану; б) небольшие доклады студентов с последующим обсуждением участниками семинара. Эти формы нет нужды противопоставлять, они перетекают друг в друга.

В беседе – уже краткие доклады. Метод докладов предполагает обмен мнениями, т. е. момент живой беседы.

Семинар – это всегда непосредственный контакт со студентами, продуктивное педагогическое общение. Семинарские занятия могут запомниться на всю жизнь за товарищескую близость, атмосферу научного сотворчества, взаимопонимание. Такой семинар часто перерастает в систематическую научную работу дружного коллектива.

Опытные преподаватели, формируя атмосферу творческой работы, ориентируют студентов на выступления оценочного характера, дискуссии, сочетая их с простым изложением подготовленных тем, заслушиванием рефератов. Преподаватель дает уста-

новку на прослушивание или акцентирует внимание студентов на оценке и обсуждении в зависимости от тематики и ситуации.

Учитывая характерологические качества студентов (коммуникативность, уверенность в себе, тревожность), преподаватель управляет дискуссией и распределяет роли.

Согласно исследованиям совместной учебной деятельности процесс мышления и усвоения знаний более эффективен в том случае, если решение задачи осуществляется не индивидуально, а предполагает коллективные усилия. Поэтому семинарское занятие эффективно тогда, когда проводится как заранее подготовленное совместное обсуждение выдвинутых вопросов каждым участником семинара. Реализуются общий поиск ответов учебной группой, возможность раскрытия и обоснования различных точек зрения у студентов. Такое проведение семинаров обеспечивает контроль за усвоением знаний и развитие научного мышления студентов.

Семинар на старших курсах постепенно готовит студентов к спецсеминару, представляющему собой школу общения начинающих исследователей по определенной научной проблеме. Здесь успех в большей мере зависит от опыта ведущего.

На итоговом занятии преподаватель, как правило, делает полный обзор семинаров и студенческих научных работ, раскрывая горизонты дальнейшего исследования затронутых проблем и возможности участия в них студентов.

На семинарских занятиях предпочтительней обсуждать:

- 1) узловые темы курса, усвоение которых определяет качество профессиональной подготовки;
- 2) вопросы, наиболее трудные для понимания и усвоения. Их обсуждение следует проводить в условиях коллективной работы, обеспечивающей активное участие каждого студента.

Семинар как взаимодействие и общение участников. Какой тип организации деятельности студентов на семинарском занятии отвечает такому определению, задает способ общения как взаимодействия?

Рассмотрим традиционно сложившуюся организацию семинарского занятия (групповую форму).

Преподаватель взаимодействует с группой как с целым, выполняет обучающую функцию по отношению ко всем. При выступлении студента сохраняется групповой способ общения. Недостатки такой организации состоят в следующем.

1. Дистанция между преподавателем и студентами ставит барьер общению, взаимодействию.

2. Студенты имеют возможность не высказываться, заниматься во время семинара другой работой.

Сама форма организации семинара ставит студентов в пассивную позицию, их речевая активность сводится к минимуму. Отсутствует возможность формировать навыки профессионального общения и взаимодействия, которые требуются профессиональным сообществом. Таким образом, групповая форма общения на занятии не является адекватной моделью отношений людей в коллективе, на производстве и сегодня не удовлетворяет требованиям подготовки специалистов.

Поиски адекватных форм привели к коллективной форме организации семинарского занятия по принципу «круглого стола» Эта форма отражает особенности современного профессионального общения на производстве.

На таком семинаре осуществляются сотрудничество и взаимопомощь, каждый студент имеет право на интеллектуальную активность, заинтересован в достижении общей цели семинаров, принимает участие в коллективной выработке выводов и решений. В условиях совместной работы студент занимает активную позицию.

Наиболее адекватно принцип «круглого стола» реализуется на семинаре-дискуссии. Семинар-дискуссия – диалогическое общение участников, в процессе которого через совместное участие обсуждаются и решаются теоретические и практические проблемы курса. На обсуждение выносятся наиболее актуальные проблемные вопросы изучаемой дисциплины. Каждый из участников дискуссии должен научиться четко выражать свои мысли в докладе, и выступлении по вопросу.

Необходимым условием развертывания продуктивной дискуссии являются личные знания, которые приобретаются студентами на лекциях и в самостоятельной работе.

Во втором случае семинар получает ролевую «инструментовку». Можно ввести роли ведущего, оппонента, рецензента, логика, психолога, эксперта и т. д. в зависимости от того, какой материал обсуждается.

Ведущий семинар – дискуссию получает полномочия преподавателя по руководству дискуссией, следит за аргументированностью и корректностью высказываний, регламентом и т. д.

Оппонент или рецензент воспроизводит процедуру оппонирования, т. е. пересказывает позицию докладчика, находит ее уязвимые, спорные места или ошибки, предлагает соответствующий вариант решения.

Логик выявляет противоречия и логические ошибки в рассуждении докладчика и оппонентов, уточняет понятия, анализирует ход доказательств, правомерность выдвижения гипотезы и т. д.

Психолог обсуждает продуктивность взаимодействия, корректность обсуждения, не допускает неделикатного поведения и уследит за правилами диалога.

Эксперт оценивает продуктивность дискуссии, дает характеристику общения ее участников, высказывает мнение о личном вкладе того или иного участника в дискуссию и т. д.

Функции психолога и эксперта пересекаются. Особая роль в таком семинаре принадлежит преподавателю. Преподаватель должен:

1. Определить круг проблем и вопросов, подлежащих обсуждению.
2. Подобрать основную и дополнительную литературу по теме семинара для докладчиков и выступающих,
3. Распределять формы участия и функции студентов в коллективной работе.
4. Готовить студентов к выбранному ролевому участию.
5. Руководить работой семинара.
6. Подводить общий итог дискуссии.

Критерии оценки семинарского занятия.

Целенаправленность: постановка проблемы, стремление связать теорию с практикой, с использованием материала в будущей профессиональной деятельности.

Планирование: выделение главных вопросов, связанных с профилирующими дисциплинами, наличие новинок в списке литературы.

Организация семинара: умение вызвать и поддержать дискуссию, конструктивный анализ всех ответов и выступлений, наполненность учебного времени обсуждением проблем, поведение самого преподавателя.

Стиль проведения семинара: оживленный, с постановкой острых вопросов, возникающей дискуссией или вялый, не возбуждающий ни мыслей, ни интереса.

Отношения «Преподаватель – студенты»: уважительные, в меру требовательные, равнодушные, безразличные.

Управление группой: быстрый контакт со студентами, уверенное поведение в группе, разумное и справедливое взаимодействие со студентами или, наоборот, повышенный тон, опора в работе на лидеров.

Замечания преподавателя: квалифицированные, обобщающие.

Студенты ведут записи на семинарах: регулярно, редко, не ведут.

Процесс обучения в ВШ предусматривает *практические занятия* (ПЗ). Они предназначены для углубленного изучения дисциплины. Их формы разнообразны: занятия по иностранному языку, лабораторные работы, семинарские занятия, практикумы.

Практические занятия играют важную роль в выработке у студентов навыков применения полученных знаний для решения практических задач совместно с преподавателем. На младших курсах практические занятия проводятся через 2–3 лекции и логически продолжают работу, начатую на лекции.

Цель практических занятий. ПЗ призваны углублять, расширять, детализировать знания, полученные на лекции в обобщенной форме и содействовать выработке навыков профессиональной деятельности. Они развивают научное мышление и речь, позволяют проверить знания студентов и выступают как средство оперативной обратной связи.

План ПЗ отвечает общим идеям и направленности лекционного курса и соотнесен с ним в последовательности тем. Методика ПЗ может быть различной, она зависит от индивидуальности

преподавателя. Важно, чтобы различными методами достигалась общая дидактическая цель. Доцент, профессор должен сам вести ПЗ, хотя бы в одной группе, посещать занятия ассистентов для координации теоретической и практической частей курса.

Структура ПЗ в основном одинакова:

- вступление преподавателя;
- ответы на вопросы студентов по неясному материалу;
- практическая часть как плановая;
- заключительное слово преподавателя.

Разнообразие занятий вытекает из собственно практической темы. Это могут быть обсуждения рефератов, дискуссии, решение задач, доклады, тренировочные упражнения, наблюдения.

Цель занятия должна быть ясна не только преподавателю, но и слушателям.

Следует организовывать ПЗ так, чтобы студенты постоянно ощущали нарастание сложности выполняемых заданий, испытывали положительные эмоции от переживания собственного успеха в учении, были заняты напряженной творческой работой, поисками правильных и точных решений. Большое значение имеют индивидуальный подход и продуктивное педагогическое общение. Обучаемые должны получить возможность раскрыть, проявить свои способности, свой потенциал. Поэтому при разработке заданий и плана занятий преподаватель должен учитывать уровень подготовки и интересы каждого студента группы, выступая в роли консультанта и не подавляя самостоятельности и инициативы студентов.

При проведении ПЗ следует учитывать роль повторения. Но оно должно быть не нудным, однообразным. Повторение для закрепления знаний следует проводить вариативно, под новым углом зрения, что далеко не всегда учитывается в практике вузовского обучения.

Лабораторные занятия. Даная форма организации учебного процесса интегрируют теоретико-методологические знания и практические умения и навыки студентов в едином процессе дея-

тельности учебно-исследовательского характера. Эксперимент в его современной форме играет все большую роль в подготовке инженеров, которые должны иметь навыки исследовательской работы с первых шагов своей профессиональной деятельности.

«Лаборатория» происходит от латинского слова «labor» – труд, работа, трудность. Его смысл с далеких времен связан с применением умственных и физических усилий для разрешения возникших научных и жизненных задач.

Лабораторные работы имеют ярко выраженную специфику в зависимости от учебной специальности. Поэтому в каждом конкретном случае уместны частные методические рекомендации. Из общих педагогических рекомендаций отметим следующие.

Совместная групповая деятельность – одна из самых эффективных форм. Ее конкретная ориентация зависит от усилий преподавателя. Важно так ставить практические задания, чтобы они вели студентов к дальнейшей углубленной самостоятельной работе, активизировали их мыслительную деятельность, вооружали методами практической работы.

Важнейшей стороной любой формы практических занятий являются *упражнения*. Основа в упражнении – пример, который разбирается с позиций теории, развитой в лекции. Как правило, основное внимание уделяется формированию конкретных умений, навыков, что и определяет содержание деятельности студентов – решение задач, графические работы, уточнение категорий и понятий науки, являющихся предпосылкой правильного мышления и речи. Проводя упражнения со студентами, следует специально обращать внимание на формирование способности к осмыслению и пониманию.

Опыт показывает, что в подавляющем большинстве случаев ни в школе, ни в университете не обучают целенаправленной логике рассуждений на материале отдельных предметов, не учат правилам и логическим требованиям определения понятий. В результате понимание определения, умение его самостоятельно

сформулировать подменяется буквальным запоминанием готовой формулировки.

4.2. Управление самостоятельной работой студентов: подготовка студентов к занятиям, изучение литературы

Самостоятельная работа студентов (СРС) наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью. Для ее успешного выполнения необходимы планирование и контроль со стороны преподавателей, а также планирование объема самостоятельной работы в учебных планах специальностей профилирующими кафедрами, учебной частью, методическими службами учебного заведения.

Самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

СРС предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т. д.

Согласно новой образовательной парадигме независимо от специализации и характера работы любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности. Две последние составляющие образования формируются именно в процессе самостоятельной работы студентов.

Высшая школа отличается от средней специализацией, методикой учебной работы и степенью самостоятельности обучаемых. Преподаватель лишь организует познавательную деятельность студентов. Студент сам осуществляет познание. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Кроме того, са-

мостоятельная работа имеет воспитательное значение: 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.

Ее формы разнообразны – это различные типы домашних заданий. В вузах составляются графики самостоятельной работы на семестр с приложением семестровых учебных планов и учебных программ. Графики стимулируют, организуют, заставляют рационально использовать время. Работа должна систематически контролироваться преподавателями. При распределении заданий студенты получают инструкции по их выполнению, методические указания, пособия, список необходимой литературы.

В вузе существуют различные виды индивидуальной самостоятельной работы – подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам, выполнение рефератов, заданий, курсовых работ и проектов, а на заключительном этапе – выполнение дипломного проекта. Самостоятельная работа более эффективна, если она парная или в ней участвуют 3 человека. Групповая работа усиливает фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю.

При групповой индивидуальной работе происходит групповая самопроверка с последующей коррекцией преподавателя. Это второе звено самостоятельной учебной деятельности обеспечивает эффективность работы в целом.

Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, во всем мире составляет 1:3,5. Такое соотношение основывается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности студентов.

Сложившиеся образовательные формы учебной деятельности студентов в вузе – лекции, практические, лабораторные занятия, семинары – обуславливают формы самостоятельной работы и виды домашних заданий. Система контроля также закладывает основы для ее ориентации.

На лекции преподаватель рекомендует студентам литературу и разъясняет методы работы с учебником и первоисточниками. В этом плане особые возможности представляют вводные и установочные лекции, на которых раскрывается проблематика темы, логика овладения ею, дается характеристика списка литературы, выделяются разделы для самостоятельной проработки.

Семинарские и практические задания должны быть рассчитаны на совершенствование умений поиска оптимальных вариантов ответов, расчетов, решений.

Самостоятельная работа выполняется с использованием опорных дидактических материалов, призванных корректировать работу студентов и совершенствовать ее качество.

Коллективами кафедр разрабатываются:

1. Система заданий для самостоятельной работы.
2. Темы рефератов и докладов.
3. Инструкции и методические указания к выполнению лабораторных работ, тренировочных упражнений, домашних заданий и т. д.
4. Темы курсовых работ, курсовых и дипломных проектов.
5. Списки обязательной и дополнительной литературы.

Условия, обеспечивающие успешное выполнение самостоятельной работы:

1. Мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует).
2. Четкая постановка познавательных задач.
3. Алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения.
4. Четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления.
5. Определение видов консультационной помощи (консультации – установочные, тематические, проблемные).
6. Критерии оценки, отчетности и т. д.
7. Виды и формы контроля (практикум, контрольные работы, тесты, семинар и т. д.).

В целом же ориентация учебного процесса на самостоятельную работу и повышение ее эффективности предполагает:

- увеличение числа часов на СРС;
- организацию постоянных консультаций и консультационной службы, выдачу комплекта заданий на СРС сразу или поэтапно;
- создание учебно-методической и материально-технической базы в вузах (учебники, учебно-методические пособия, компьютерные классы), позволяющей самостоятельно освоить дисциплину;
- доступность лабораторий и мастерских (для самостоятельного выполнения лабораторного практикума);
- организацию постоянного (лучше рейтингового) контроля, что позволяет свести до минимума традиционные процедуры контроля и за счет сессионного времени увеличить бюджет времени СРС;
- отмену большей части сложившихся форм практических и лабораторных занятий с целью высвобождения времени на самостоятельную работу и обслуживание консультационных пунктов.

Сложность руководства и организации самостоятельной работы студентов объясняется целым рядом факторов, главными из которых являются:

- частая смена приоритетов;
- отсутствие современных стабильных учебников и пособий по наукам;
- слабость фонда библиотек по проблемам дисциплины;
- специфика этой работы (вне расписания, вне стен учебного заведения);
- отсутствие единства в организационных и методических требованиях к самостоятельной работе. В частности, нет законодательно установленных нормативов по самостоятельной работе, хотя в практике такие усредненные нормативы сложились.

Роль преподавателя в организации и руководстве самостоятельной работой включает в себя:

- 1) обучение самостоятельной работе в ходе лекций, практических, семинарских занятий, на консультациях;

2) управление самостоятельной работой: разработка и доведение заданий на самостоятельную работу, оказание помощи в повышении эффективности и качества работы;

3) контроль за самостоятельной работой: как непосредственный, так и опосредованный, через контрольно-проверочные мероприятия;

4) коррекция самостоятельной работы: групповая и индивидуальная.

Таким образом, только сочетание методических и организаторских усилий педагога, постоянная коллективная и индивидуальная забота и потребность обеспечат эффективную и качественную самостоятельную работу студентов. Организация самостоятельной работы студентов по дисциплинам направлена на разработку системы мероприятий по обучению и воспитанию, формирующих самостоятельность мышления студентов.

4.3. Подготовка рефератов, курсовых и дипломных работ и проектов. Педагогическая практика студентов. Внеаудиторная работа в вузе, НИРС

Реферат – учебная работа в виде доклада на определенную тему. Реферат характеризуется краткостью, точностью изложения материала из литературных источников. Реферат может содержать краткое изложение какого-то определенного источника информации (книги, научного труда), критический обзор нескольких литературных источников. Рефераты пишут не только студенты вузов, но и школьники, учащиеся профессионально-технических учебных заведений, техникумов, колледжей. Обычно реферат носит теоретический характер. Но встречаются работы, в которых требуется помимо анализа литературных источников по теме представить пример практического характера, провести определенные расчеты. Реферат призван закрепить теоретические знания учащегося по определенной теме, научить студента или ученика работать с литературными источниками, кратко и точно излагать их содержание. Без таких знаний защита вряд ли будет успешной.

Курсовое проектирование – учебная научная работа студента, призванная закрепить теоретические знания учащегося и помочь ему приобрести практические навыки в решении различных проблем той дисциплины, по которой пишется курсовая работа. Как правило, курсовая работа включает в себя три основные части: теоретическую, аналитическую и проектную.

Курсовые проекты и работы выполняются по индивидуальным заданиям, которые носят характер учебной задачи. Учебная задача обычно формулируется таким образом, чтобы в ней было отражено конкретное производственное содержание. Студенты в ходе выполнения курсового проекта (работы) учатся проектировать объект (процесс), овладевают методикой расчетов, учатся пользоваться нормативной и справочной литературой, технологической и служебной документацией, чертить схемы, чертежи, составлять техническую документацию.

Однако, в зависимости от специфики обучения на конкретной специальности, курсовые могут носить полностью теоретический характер либо в них могут отсутствовать те или иные части. На первых курсах обучения в вузах курсовые работы чаще носят теоретический характер. На последующих курсах они уже приобретают практическую направленность, содержат проектные части. Курсовая работа защищается студентом непосредственно у преподавателя.

Дипломное проектирование – организационная форма, применяемая на завершающем этапе обучения в образовательном учреждении. Она заключается в выполнении студентами дипломных проектов или дипломных работ, на основании защит которых Государственная квалификационная комиссия выносит решение о присвоении студентам квалификации специалиста.

Дидактическими целями дипломного проектирования являются:

- расширение, закрепление и систематизация знаний, совершенствование профессиональных умений и навыков для решения конкретных социально-политических, производственных и экономических задач, а также задач культурного строительства;

- развитие умений и навыков самостоятельного научного исследования;

- исследования;
- проверка и определение уровня подготовленности выпускников к самостоятельной работе в различных структурах и организациях – государственных и муниципальных органах власти и управления, на современном производстве и т. д.

Дипломная работа – это комплексная самостоятельная творческая работа, в ходе выполнения которой студенты решают конкретные профессиональные задачи, соответствующие профилю деятельности и уровню образования специалиста.

Дипломная работа выполняется по индивидуальному графику, который студент разрабатывает с помощью научного руководителя. График включает в себя основные этапы работы с указанием контрольных сроков получения задания, сбора материала в период преддипломной практики, выполнения отдельных частей работы и представления их на просмотр руководителю и консультантам, предъявления работы на рецензию и даты защиты.

Схематично можно отразить следующие этапы дипломного проектирования:

1. Определение темы научной работы, в том числе ее утверждения.
2. Назначение научного руководителя дипломной работы.
3. Разработка плана – графика написания дипломной работы.
4. Накопление и обработка необходимого материала.
5. Проведение исследований, экспериментов и т. д.
6. Написание теоретической и экспериментальной части дипломной работы.
7. Апробация исследований.
8. Оформление дипломной работы.
9. Представление дипломной работы на отзыв руководителю и рецензенту.
10. Предзащита дипломной работы и допуск к защите.
11. Защита дипломной работы на заседании Государственной аттестационной комиссии.

Дипломное проектирование не только помогает углубить и закрепить полученные знания, но и приучает к исследовательскому, творческому подходу к решению практических служебных задач в период обучения и по его завершению.

В последнее время дипломы пишут не только специалисты на соответствующем курсе, но и магистры на последнем курсе обучения.

Внеаудиторная работа в вузах чаще связана с научно-исследовательской деятельностью. Под научным руководством преподавателя работают творческие проблемные группы, которые разрабатывают актуальные исследовательские темы. Традиционными формами организации научной студенческой жизни являются студенческие научные общества, молодежные секции научных сообществ, которые проводят ежегодные студенческие научные конференции.

Массовая работа – это эпизодическая работа в рамках большой аудитории. Может проводиться в форме лекций, бесед, вечеров и конференций, конкурсов, олимпиад, экскурсий. Главной целью таких мероприятий является привлечение интереса учащихся и студентов к психологическим знаниям, стимулирование их к более глубокому и всестороннему изучению психологии. Особый интерес представляют лекции и беседы, на которые приглашаются для выступления авторитетные специалисты, работающие в определенной области науки. Важной формой внеаудиторной учебной работы может быть участие студентов в работе научных и практических психологических конференций «взрослых» ученых. Они получают возможность приобщиться к профессиональной жизни мира научной и практической психологии, слушая выступления опытных психологов или выступая на молодежных секциях.

Конференции обычно проводятся как итог определенной учебно-исследовательской работы группы учащихся или студентов. Главное их отличие от вечеров – более серьезная тематика. В вузах традиционно организуются студенческие научные конференции, на которых студенты докладывают о результатах своей научной работы. Типичной формой их проведения являются устные выступления студентов, которые они делают на соответствующих секциях. На выступление обычно отводится 10–15 минут, после чего докладчику задаются вопросы. Традиционными методическими проблемами проведения таких конференций являются: недостаточная возможность для обсуждения доклада и диалога с выступающим чрезмерная длительность научного заседания в целом.

Для решения этих проблем может быть создано несколько тематических секций, что приведет к сокращению количества выступающих в рамках каждой из них. Интересным вариантом проведения таких конференций может быть также организация преимущественно стендовых сообщений. В этом случае информационная функция конференции выполняется более эффективно (чтение текста сообщения занимает меньше времени). Акцент работы научной конференции смещается на интерактивное общение и обсуждение результатов и проблем.

Интерес учащихся и студентов обычно вызывают конкурсы и вечера-турниры в силу их соревновательного характера. В вузах проводятся игры «Что? Где? Когда?», КВН. Студенты участвуют в них с большим энтузиазмом. Такой вечер проводится обычно в форме соревнований двух-трех команд. Он является одновременно соревнованием, игрой и веселым представлением. Команды обычно включают 10–12 человек. В ходе вечера участники команд соревнуются в ответах на вопросы, в постановке психологических опытов, разыгрывании инсценировок и ролевых игр, выполнении психологических заданий. В определенные конкурсы могут быть включены и болельщики команд. Программа такого вечера должна быть хорошо продумана, чтобы предложенные вопросы и задания не носили беспорядочного, случайного характера, а были связаны единым сценарием. Основой принцип отбора материала – его содержательность. Успех вечера в немалой степени зависит от оформления помещения, в котором он проходит. Нужно стремиться сделать его ярким и интересным. Яркие плакаты с высказываниями ученых, газеты, стенды, хорошо оформленная сцена – все это важные атрибуты оформления помещения, где проходит вечер. Необходимо подвести итоги вечера, наградить победителей, выпустить газету с освещением итогов вечера.

*Вопросы для самоконтроля и обсуждения
на семинарских занятиях*

1. Лекция в вузе.
2. Семинары и просеминары в вузе.
3. Практические и лабораторные занятия.
4. Управление самостоятельной работой студентов: подготовка студентов к занятиям, изучение литературы.

5. Подготовка рефератов, курсовых и дипломных работ и проектов.
6. Педагогическая практика студентов.
7. Внеаудиторная работа в вузе, НИРС.

Темы рефератов

1. Подготовка рефератов, докладов.
2. Педагогическая практика студентов.
3. Активные формы обучения в вузе. Игровые формы обучения. Анализ конкретных (конфликтных) ситуаций.
4. Производственная практика.

Литература

1. Гагарин А. В. Психология и педагогика высшей школы. – М., 2005.
2. Сердюк С. Ф. Основы педагогики высшей школы: Учебное пособие. – Воронеж, 2004.
3. Харламов И. Ф. Педагогика: Учебное пособие. – М., 1999.

ГЛАВА 5. РАЗРАБОТКА УЧЕБНОГО КУРСА ПО ДИСЦИПЛИНЕ

5.1. Научные знания как основа учебного курса. Проблема формирования научных понятий

Стратегии формирования психики – стратегия интериоризации. Для того, чтобы сформировать у человека заданное психологическое образование (образ, понятие), необходимо прежде всего выделить ту деятельность, которую это понятие обслуживает, где такие понятия формируются в процессе развития деятельности. Понятия адекватно могут быть даны человеку только тогда, когда вводятся в функции обслуживания определенной деятельности.

Таким образом, необходимо найти (построить) такую деятельность, при выполнении которой необходимо употребление заданного (к формированию) понятия. Но деятельность можно подвергнуть объективному описанию (анализу), в процессе которого необходимо выделить совокупность условий (знаний, являющихся условием правильного выполнения действия, объективных ориентиров), выполнение которых влечет за собой правильное выполнение деятельности. Эти условия соответствуют заданию полной ориентировочной основы деятельности. В ходе воспроизводства деятельности ориентировочная деятельность свертывается, автоматизируется, обобщается, переносится во внутренний план – формируются новые знания, умения, способности и психические свойства. Такую стратегию называют стратегией интериоризации (переноса во внутренний план).

Теория такого перехода (интериоризации) наиболее полно разработана в учении П. Я. Гальперина об управляемом формировании «умственных действий, понятий и образов». При этом внешнее, материальное действие, прежде чем стать умственным, проходит ряд этапов, на каждом из которых претерпевает существенные изменения и приобретает новые свойства. Принципиально важно, что исходные формы внешнего, материального действия требуют участия других людей (преподавателей), которые

дают образцы этого действия, побуждают к совместному его использованию и осуществляют контроль за правильным его протеканием. Позже и функция контроля интериоризуется, превращаясь в особую деятельность внимания.

Внутренняя психологическая деятельность имеет такой же орудийный, инструментальный характер, как и деятельность внешняя. В качестве этих орудий выступают системы знаков (прежде всего язык), которые не изобретаются индивидом, а усваиваются им. Они имеют культурно-историческое происхождение и могут передаваться другому человеку только в ходе совместной (вначале обязательно внешней, материальной, практической) деятельности.

Приложение этой теории к практике реального обучения показало возможность формировать знания, умения и навыки с заранее заданными свойствами, как бы проектируя будущие характеристики психической деятельности:

1. Всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей: *ориентировочная (управляющая), исполнительная (рабочая) и контрольно-корректировочная*. Ориентировочная часть действия обеспечивает отражение совокупности объективных условий, необходимых для успешного выполнения данного действия. Исполнительная часть осуществляет заданные преобразования в объекте действия. Контрольная часть отслеживает ход выполнения действия, сопоставляет полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительных частей действия. Именно контрольная функция действия трактуется автором концепции как функция внимания.

В различных действиях перечисленные выше части имеют разную сложность и как бы разный удельный вес. При отсутствии хотя бы одной из них действие разрушается. Процесс обучения направлен на формирование всех трех «органов» действия, но наиболее тесно связан с его ориентировочной частью.

2. Каждое действие характеризуется определенным набором параметров, которые являются относительно независимыми и могут встречаться в разных сочетаниях:

а) форма совершения действия – материальная (действие с конкретным объектом) или материализованная (действие с материальной моделью объекта, схемой, чертежом); перцептивная (действие в плане восприятия); внешнеречевая (громкоречевая) (операции по преобразованию объекта проговариваются вслух); умственная (в том числе и внутриречевая);

б) мера обобщенности действия – степень выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных. Мера обобщенности определяется характером ориентировочной основы действия и вариаций конкретного материала, на котором идет освоение действия. Именно мера обобщенности определяет возможность выполнения его в новых условиях;

в) мера развернутости действия – полнота представленности в нем всех, первоначально включенных в действие, операций. При формировании действия его операционный состав постепенно уменьшается, действие становится свернутым, сокращенным;

г) мера самостоятельности – объем помощи, которую оказывает учащемуся преподаватель в ходе совместно-разделенной действительности по формированию действия;

д) мера освоения действия – степень автоматичности и быстрота выполнения.

Полноценное формирование действия требует последовательного прохождения шести этапов, два из которых являются предварительными и четыре основными:

I этап – мотивационный. Лучше всего, если мотивация овладения действием базируется на познавательном интересе, поскольку познавательная потребность обладает свойством ненасыщаемости. Такая познавательная мотивация часто пробуждается с помощью проблемного обучения. Если учащийся приходит на занятие со сложившимся мотивом, то никакой специальной работы на этом этапе не требуется; в противном случае необходимо с помощью внешней или внутренней мотивации обеспечить включение учащегося в совместную деятельность с преподавателем.

II этап – ориентировочный. Он включает в себя предварительное ознакомление с тем, что подлежит освоению, составление схемы ориентировочной основы будущего действия. Глав-

ным результатом на этом этапе является понимание. Глубина и объем понимания зависят от типа ориентировки или типа учения, о которых будет сказано несколько позже.

III этап – материальный, или материализованный (начиная с третьего этапа их названия совпадают с названием форм действия). На этом этапе учащийся усваивает содержание действия, а преподаватель осуществляет объективный контроль за правильностью выполнения каждой операции, входящей в состав действия. Это позволяет гарантировать усвоение действия всеми учащимися.

IV этап – внешнеречевой. На этом этапе все элементы действия представлены в форме устной или письменной речи, что обеспечивает резкое возрастание меры обобщения действия благодаря замене конкретных объектов их словесным описанием.

V этап – беззвучной устной речи (речь про себя), отличается от предыдущего этапа только большей скоростью выполнения и сокращенностью.

VI этап – умственного, или внутриречевого, действия. На этом этапе действие максимально сокращается и автоматизируется, становится абсолютно самостоятельным и полностью освоенным.

Стратегия экстерииоризации

Для того чтобы организовать усвоение понятий необходим и обратный процесс – экстерииоризация (перенесение психического содержания изнутри вовне). Ситуация экстерииоризации – ситуация коммуникации, когда возникает необходимость раскрытия свернутой мысли (чувства), структурирования ее для того, чтобы мысль была понята. Процессы понимания как раз и организуют экстерииоризацию, слушающий задает определенные требования к высказываемым мыслям, суждениям.

2.2. Технология разработки лекции

Приступая к педагогическому проектированию дисциплины и ее теоретической лекционной части, т. е. курса лекций, преподаватель прежде всего отбирает из соответствующей науки (физики, математики, гуманитарных, отраслевых наук) ту необходимую и достаточную информацию, без которой чтение курса невозможно, – так называемый базис дисциплины.

Затем пишет тематический план лекций в логической последовательности. Далее составляется рабочая программа в соответствии с требуемыми профессиональными умениями и навыками, которые необходимо сформировать у студентов в процессе изучения дисциплины, в ней планируются и практическая часть курса (формы, содержание) и формы контроля. Курс разбивается на модули. Каждый модуль может содержать 1–2 лекции и 2–3 практических занятия.

Число лекций и практических занятий может быть произвольным и зависит от специфики предмета, но каждый модуль заканчивается одной из форм контроля. В основу методологии проектирования лекционного курса в виде текста лекций положены принципы системности, информативности, наглядности и понятности.

Учебный текст строится на основе реферативно переработанных научных текстов, системно изложенных. Лекция представляет собой звено единой замкнутой системы, состоящей из модулей. Целое и его части связаны между собой так, что не могут существовать друг без друга – система распадется, перестанет быть таковой. Системные связи суть структурно-логические связи элементов системы в их взаимодействии и взаимообусловленности.

При проектировании текста лекции можно использовать дедуктивный либо индуктивный методы изложения. Практика показывает, что чаще преподаватели используют дедуктивный метод (от общего к частному). Индуктивный метод может применяться в проблемной лекции. Дедуктивно излагаемый описательный текст, строится по типовой схеме:

- описание параметров и функций объекта;
- расчленение объекта на существенные части-блоки;
- описание их функционирования;
- описание деталей блока и их назначения.

Особое внимание следует уделять выводам в конце раздела и итоговым выводам в конце лекции. В текст следует включить контрольные вопросы к узловым моментам лекции, дидактическим блокам и единицам, предлагаемым студентам для активного усвоения. Вопросы могут иметь проблемный характер, могут иметь вид теста, предполагающего выбор правильного ответа, или ответы типа «да – нет».

Принцип наглядности реализуется в процессе чтения лекции, однако лектор при проектировании текста должен заплани-

ровать все средства визуализации информации, будь то ТСО (слайды, «Лектор»), схемы, плакаты, планшеты, раздаточный иллюстративный материал или вербальные средства (примеры, аналогии, сравнения и т. п.), их форму, количество, очередность демонстрации.

Лингвистические параметры лекции можно свести к следующим главным требованиям: текст лекции должен быть предельно насыщен смыслом, не допускать разночтений. Все незнакомые слова и термины нужно объяснять аудитории. Не следует перенасыщать его терминологией и иностранными словами, «научообразность» языка затрудняет смысл сказанного, вынуждает слушателей вначале расшифровывать информацию, чтобы понять ее. Текст лекции должен быть логичен, ясен и прост и вербальными средствами реализовывать дидактические принципы системности, информативности, иллюстративности, понятности. Следует помнить о том, что учебная лекция – это канва, опорный материал, с которым обучаемый может творчески работать. Лекционный курс представляет тот минимум спрессованной и систематизированной информации, которая пополняется практическими занятиями и самостоятельной работой студентов.

Написанный и отредактированный текст лекции желательно отпечатать в компьютерном варианте и хранить в специальных папках типа альбомов для фотоснимков, где каждый лист заключен в двойную пленку, предотвращающую его преждевременный износ и утрату. Такой конспект может служить примером для подражания и воспитывать у студентов дизайнерскую культуру.

От того, как лектор «начитает» текст своей лекции, зависит достижение им дидактических целей. Существуют психологические особенности восприятия устной речи. Лектор должен так излагать материал, чтобы слушатели:

- 1) понимали информацию;
- 2) она вызывала бы у них интерес;
- 3) чтобы они успевали законспектировать воспринятую на слух или визуальную информацию – и не механически, а осмысленно;
- 4) чтобы имели возможность кратковременной разрядки во время «пиков внимания».

Лекция может быть хорошо написана и плохо прочитана, будучи организованной в письменный текст, научно-учебная ин-

формация должна быть трансформирована в устную речь так, чтобы она в полном объеме была воспринята и усвоена аудиторией. И здесь на первый план выступают речевая культура, ораторское и педагогическое мастерство лектора.

Лекторское мастерство предполагает умение пользоваться текстом лекции. Знание текста и сценария лекции необходимо для ее успешной интерпретации и одновременного управления работой студентов. Текст регламентирует речевую деятельность преподавателя, не позволяет ему увлекаться, забыв о лимите времени. Необходимо воспитывать в себе умение не только аннотирования, реферирования и конспектирования, но «свертывания» устного изложения без ущерба его информативности, если этого требуют обстоятельства.

Устная речь несколько отличается от письменного текста элементами разговорного стиля, эмоциональностью, импровизацией, «лирическими отступлениями» во время пиков внимания. Лектору необходимо умение управлять процессом конспектирования. Студенты, особенно младших курсов, не умеют писать конспект. Они зачастую просят лектора диктовать им. Их следует учить умению извлекать информацию из устной речи и перерабатывать ее в конспект: вычленять главное, опускать второстепенное, применять аббревиатуры, сокращения, схемы, графически выделять формулировки, законы, понятия, определения и т. п. (цветные фломастеры, абзацы, подчеркивания).

Полезно в ходе лекции подавать реплики типа: «Это следует записать буквально»; «Сейчас можно просто послушать». Повторами и более медленным темпом можно выделять дидактические единицы, следить за их фиксацией. Полезно время от времени пройти по аудитории и проследить, все ли студенты пишут конспекты, успевают ли за темпом речи лектора.

На лекционном занятии происходит двойная трансформация информации: текст лекции – речь лектора – текст студенческих конспектов. В этой связи полезно проверить выборочно несколько конспектов, сравнив их друг с другом, с авторским текстом лекции, установив степень адекватности учебной информации.

Если ключевая информация, содержащаяся в авторском и студенческом вариантах текста совпадает, значит, педагогическая цель лекции достигнута.

Психологические особенности деятельности преподавателя при подготовке и чтении лекции. Как вид деятельности преподавателя лекция с психологической стороны характеризуется целями, мотивами, способами, функционированием познавательных процессов, напряжением сил и т. д.

Большинство преподавателей считают целесообразным писать полные тексты лекций, отрабатывать последовательность и стиль изложения, его логику, доказательства, факты и выводы. К каждой лекции, даже имея полный ее текст и уже прочитав ее, нужно готовиться снова, мысленно ее исполнить, обновить, улучшить, привлечь новый материал.

Если преподаватель из года в год накапливает факты по своему курсу, систематически разрабатывает его проблематику, подготовка очередной лекции становится творческим процессом, доставляющим удовлетворение.

Преподаватель обдумывает и вырабатывает установки, способы, как, делая вступление, заинтересовать, настроить аудиторию на слушание лекции, как доказательно и глубоко изложить основную ее часть и логически завершить лекцию, сделать заключение. Мысленно готовясь к лекции и настраивая себя на творческое ее чтение, преподаватель представляет себе аудиторию, ее возможное поведение и отношение. Как бы ни был опытен преподаватель, ему нельзя быть беспечным, несамокритичным, он должен всегда помнить об условиях коллективного внимания слушателей.

Внимание студентов в процессе восприятия лекции является преимущественно интеллектуальным. Отличительная особенность интеллектуального внимания – его познавательная направленность, основу которой составляет единство мышления и сосредоточения.

Большое значение придается выработке у студентов устойчивой привычки входить в состояние коллективного сосредоточения на предмете лекции обязательно с первого же учебного занятия.

Всякая неадекватная форма речи, неоправданно затянутые паузы – все это влечет за собой ослабление интеллектуальной готовности студентов к началу работы на лекции.

Практика преподавания свидетельствует, что лучше отработать текст лекции, завершить ее подготовку за несколько дней до

выступления. В это время мышление на осознанном и неосознанном уровне продолжит работу, усилится самокритичность, возникнут уточнения, добавления к тексту.

При чтении лекции преподаватель создает проблемные ситуации, пробуждает у обучаемых познавательный интерес и желание найти способы для их разрешения. Ведущими здесь являются мотивы интеллектуального поиска, нахождения решения той или иной возникшей задачи.

Многообразие в построении и методике чтения лекций определяется не только особенностями научной дисциплины, но и профилем вуза, факультета, кафедры. Лекции по гуманитарным наукам всегда будут отличаться от лекций по естественно-математическим наукам, несмотря на то, что в тех и других соблюдаются одни и те же дидактические принципы. На одном и том же факультете, по одной и той же научной дисциплине лекции методически различаются в зависимости от того, читаются ли они для студентов младших или старших курсов, для студентов дневного или заочного отделения. Во всех этих случаях приходится учитывать особенности студенческой аудитории.

Лекцию надо записывать, а это очень трудное дело для первокурсников. В средней школе они записывали сравнительно мало и очень часто под диктовку учителя. Не имея опыта, студенты первых курсов пытаются записывать дословно все, допуская массу пропусков и искажений. Однако главная беда первокурсников состоит в неумении выделить в лекции главное, отличить второстепенное.

Не отступая в принципе от существа вузовского преподавания, в методике чтения лекций необходимо учитывать особенности первого курса. Здесь при чтении лекций нельзя игнорировать те навыки, которые приобретены учащимися в средней школе. Путем ряда приемов лектор может облегчить первокурсникам восприятие и усвоение лекционного материала:

1. Для раскрытия сложных теоретических положений следует приводить наиболее интересные факты, простые и яркие примеры.

2. При любой возможности необходимо показывать связь излагаемого научного материала с практикой, значение приобретаемых знаний в будущей практической деятельности по избранной специальности.

3. Максимально использовать в процессе чтения лекций наглядные пособия и технические средства обучения.

4. Темп лекции должен быть несколько замедленным; важнейшие положения необходимо повторить, специальные термины объяснить и правильно записать. В то же время лектор не может снижать темп изложения до диктовки.

5. Очень важно увязать содержание лекции с последующими за ней лабораторными и практическими занятиями.

6. В процессе чтения лекции рекомендуется ориентировать студентов относительно литературы и качества учебников и учебных пособий, тем самым направляя на самостоятельную работу.

7. Весьма эффективной является комбинация монологического и эвристического методов изложения лекционного материала.

Учитывая особенности студенческой аудитории на первом курсе, лектор не имеет права поддаться искушению упростить свой предмет настолько, чтобы подойти к грани, за которой начинается «вульгаризаторство». Требование научности остается незыблемым для всех лекций независимо от того, на каком курсе они читаются.

Иное дело – чтение лекций на старших курсах, начиная с третьего. Студенты этих курсов уже приобрели достаточный опыт восприятия и конспектирования лекций. Они прослушали ряд общих курсов у разных по характеру лекторов, изучили немало литературы и выработали отношение к ней. Естественно, что студенты старших курсов предъявляют к лекциям более высокие требования, и это надо обязательно учитывать.

Лекция на старших курсах отличается большей широтой и глубиной охвата научных проблем. Лекционное изложение здесь носит проблемный характер, исключая упрощение и популяризаторский подход в освещении научных вопросов.

Чтение лекций для студентов-заочников имеет свою специфику и требует от лектора высокой квалификации и достаточного педагогического опыта. Лекционный курс на заочном отделении в объеме сокращен, но он не может в силу этого механически уменьшаться или облегчаться. Он должен носить установочный или обзорный характер по своему содержанию и иметь свою методику.

Профессор или доцент, читающий лекции студентам-заочникам, должен ставить перед собой следующие цели:

1. Дать общее представление о проблематике научной дисциплины.

2. Концентрировать главное внимание не на фактологии, а на методологии изучаемого предмета.

3. На основе анализа узловых проблем дать цельное представление о закономерностях развития науки в области изучаемой дисциплины.

4. Дать указания по основной методологической и специальной литературе, учебникам и учебным пособиям.

5. Направить самостоятельную работу студентов-заочников путем методических советов и рекомендаций. Читать лекции заочникам сложно и трудно. Поэтому было бы ошибкой поручать чтение лекций начинающим и малоопытным преподавателям.

Вопросы для самоконтроля и обсуждения на семинарских занятиях

1. Научные знания как основа учебного курса.
2. Проблема формирования научных понятий.
3. Технология разработки учебного курса. Проектирование содержания лекционных курсов.
4. Структурирование текста лекции.
5. Внутрипредметные и междисциплинарные связи.
6. Взаимосвязь лекционных и практических занятий.

Темы рефератов

1. Внутрипредметные и междисциплинарные связи.
2. Печатные и электронные источники знаний.
3. Самостоятельная работа студентов как развитие и самоорганизация личности обучаемых.

Литература

1. Гагарин А. В. Психология и педагогика высшей школы. – М., 2005.

2. Сердюк С. Ф. Основы педагогики высшей школы: Учебное пособие. – Воронеж, 2004.

3. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие / под ред. А. А. Деркача, М., 2005.

ГЛАВА 6. ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

6.1. Проверка и оценивание знаний в высшей школе

В российской высшей школе выделяют три основных принципа педагогического контроля:

Воспитывающий принцип проявляется в том, что педагогический контроль активизирует творческое и сознательное отношение студентов к учебе, стимулирует рост познавательных потребностей, интересов, организует учебную деятельность и воспитательную работу. Всякий контроль, принижающий личность студента, не может применяться в вузе.

Систематичность. Систематический контроль упорядочивает процесс обучения, стимулирует мотивацию, дает возможность получить достаточное количество оценок, по которым можно более объективно судить об итогах учебы.

Всесторонность. Круг вопросов, подлежащих контролю и оцениванию, должен быть широк настолько, чтобы охватить все основные темы и разделы предмета.

Пути повышения объективности педагогического контроля:

– Формирование коллегиальной оценки комиссией, например ГЭК. Но ее оценка складывается из нескольких субъективных, это скорее так называемая интересубъективная оценка, поскольку при неравноценном составе ГЭК мнение одного маститого специалиста может перевесить мнение других членов.

– Использование стандартных тестовых программ технического контроля. Он может проводиться кафедрой, вузом, методической лабораторией, специализированными организациями по проверке качества вузовского образования (УМУ, ГУМУ).

– Увеличение объективности способствует экспертный опрос, при котором мнения специалистов оцениваются количественными методами. Преподавателю высшей школы следует учитывать все аспекты критерия объективности в контроле:

Эстетический аспект объективности – моральное регулирование. Списывают и подсказывают только там, где это не рас-

ценивается как нарушение учебной этики. Преподавателю нельзя иметь любимчиков и нелюбимых студентов и соответственно этому оценивать знания. Погоня за формальными показателями ведет к увеличению незаслуженных хороших оценок. Стремление приукрасить несовершенные показатели, так называемая ратификация (овеществление показателя), оборачивается снижением требований к качеству обучения.

Ценностный аспект критерия объективности затрагивает вопрос о справедливости оценки. В сознании студентов необъективная оценка ассоциируется с несправедливой.

В области педагогического контроля можно выделить три основные взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитательную.

Диагностическая функция: контроль – это процесс выявления уровня знаний, умений, навыков, оценка реального поведения студентов.

Обучающая функция контроля проявляется в активизации работы по усвоению учебного материала.

Воспитательная функция: наличие системы контроля дисциплинирует, организует и направляет деятельность студентов, помогает выявить пробелы в знаниях, особенности личности, устранить эти пробелы, формирует творческое отношение к предмету и стремление развить свои способности.

В учебно-воспитательном процессе все три функции тесно взаимосвязаны и переплетены, но есть и формы контроля, когда одна, ведущая функция превалирует над остальными. Так, на семинаре в основном проявляется обучающая функция: высказываются различные суждения, задаются наводящие вопросы, обсуждаются ошибки, но вместе с тем семинар выполняет диагностическую и воспитывающую функции.

Зачеты, экзамены, коллоквиумы, тестирование выполняют преимущественно диагностическую функцию контроля.

При применении программированного контроля проявляется его обучающая и контролирующая функции.

Оценка и отметка. Оценка и отметка являются результатами проведенного педагогического контроля. Оценка – способ и результат, подтверждающий соответствие или несоответствие зна-

ний, умений и навыков студента целям и задачам обучения. Она предполагает выявление причин неуспеваемости, способствует организации учебной деятельности. Преподаватель выясняет причину ошибок в ответе, подсказывает студенту, на что он должен обратить внимание при ответе. Отметка – численный аналог оценки. Абсолютизация отметки ведет к формализму и безответственности по отношению к результатам обучения.

При оценке знаний следует исходить из следующих рекомендаций:

«Отлично» – ставится за точное и прочное знание материала в заданном объеме. В письменной работе не должно быть ошибок. При устном опросе речь студента должна быть логически обоснована и грамматически правильна.

«Хорошо» – ставится за прочное знание предмета при мало-значительных неточностях, пропусках, ошибках (не более одной-двух).

«Удовлетворительно» – за знание предмета с заметными пробелами, неточностями, но такими, которые не служат препятствием для дальнейшего обучения.

«Неудовлетворительно» – за незнание предмета, большое количество ошибок в устном ответе либо в письменной работе.

Преимущество шкалы – простота, отсюда ее широкая распространенность. Недостатки шкалы: 1) Срабатывает субъективизм преподавателя, его реакция на текущую успеваемость, посещение, поведение студента, внешний вид, манеру держаться, стиль одежды и речи. Но ведь можно не ходить и выучить, не писать конспекты и отлично ответить, быть циничным нахалом и знать; 2) слабая дифференцирующая способность. Она (пятибалльная система, а вернее, четыре оценочные категории) позволяет только грубую классификацию на четыре группы.

Проблема оценки знаний очень актуальна. Многие преподаватели к пятибалльной оценке прибавляют «+» или «-», получается как бы 10-балльная система. В качестве примера можно прибегнуть к следующей десятибалльной шкале:

- 1 – нет знания предмета;
- 2 – очень плохие знания;
- 3 – плохие знания;

- 4 – неудовлетворительные знания;
- 5 – малоудовлетворительные знания;
- 6 – удовлетворительные знания;
- 7 – недостаточно хорошие знания;
- 8 – хорошие знания;
- 9 – очень хорошие знания;
- 10 – отличные знания.

Такая система облегчила бы конкурсный отбор абитуриентов, а у студентов при ее применении повышается мотивация, появляется больше возможностей проявить себя как личность. Заслуживает внимания оценочная шкала в дореволюционных средних учебных заведениях и за рубежом. Так, например, в Мариинском институте благородных девиц существовала дифференциация четверки: хорошие знания, очень хорошие, весьма хорошие. В Доминиканской Республике на курсах испанского языка применяется 100-балльная система.

6.2. Виды и формы проверки знаний

Систему контроля в высшей школе образуют: экзамены, зачеты, устный опрос (собеседование), письменные контрольные, рефераты, коллоквиумы, семинары, курсовые, лабораторные контрольные работы, проектные работы, дневниковые записи, журналы наблюдений.

Каждая из форм имеет свои особенности. Во время устного опроса контролируются не только знания, но тренируется устная речь, развивается педагогическое общение. Письменные работы позволяют документально установить уровень знания материала, но требуют от преподавателя больших затрат времени. Экзамены создают дополнительную нагрузку на психику студента. Курсовые и дипломные работы способствуют формированию творческой личности будущего специалиста. Умелое сочетание разных видов контроля – показатель уровня постановки учебного процесса в вузе и один из важных показателей педагогической квалификации преподавателя.

Слово «коллоквиум» происходит от латинского «сосуществование» – разговор, беседа. Это одна из форм учебных занятий, беседы преподавателя с учащимися для выяснения знаний,

которая выполняет контрольно-обучающую функцию. Он особенно уместен, когда предмет читается 2–3 семестра, а итоговый контроль один. Его можно назначать вместо семинара на итоговом практическом занятии.

По времени педагогический контроль делится на:

- текущий;
- тематический;
- рубежный;
- итоговый;
- заключительный.

Текущий контроль помогает дифференцировать студентов на успевающих и неуспевающих, мотивирует обучение (опрос, контрольные, задания, проверка данных самоконтроля).

Тематический контроль – это оценка результатов определенной темы или раздела программы.

Рубежный контроль – проверка учебных достижений каждого студента перед тем, как преподаватель переходит к следующей части учебного материала, усвоение которого невозможно без усвоения предыдущей части.

Итоговый контроль – экзамен по курсу. Это итог изучения пройденной дисциплины, на котором выявляется способность студента к дальнейшей учебе. Итоговым контролем может быть и оценка результатов научно-исследовательской практики.

Заключительный контроль – госэкзамены, защита дипломной работы или дипломного проекта, присвоение квалификации Государственной экзаменационной комиссией.

Наиболее распространенное средство педагогического измерения – педагогический тест. Педагогический тест – это совокупность заданий, отобранных на основе научных приемов для педагогического измерения в тех или иных целях.

Существует ряд требований к тесту организационного характера:

- тестирование осуществляется главным образом через программированный контроль. Никому не дается преимуществ, все отвечают на одни и те же вопросы в одних и тех же условиях; оценка результатов производится по заранее разработанной шкале;

– применяются необходимые меры, предотвращающие искажение результатов (списывание, подсказку) и утечку информации о содержании тестов;

При проведении тестирования учитываются три критерия качества теста: надежность, валидность, объективность.

Надежность – определение степени погрешностей в педагогической оценке, в вычислении истинного значения оценки. В последнее время получил распространение экспертный опрос, когда студента оценивают 2–3 и более преподавателей, и посредством коррелирования результатов появляется возможность надежности оценки.

Валидность теста – соответствие форм и методов контроля его цели.

Психологические тесты, составленные в соответствии со строгими научными правилами, являются радикальным инструментом для того, чтобы проследить динамику приобретения знаний и умений, измерить и выразить их количественный уровень. Система многоуровневого образования не будет давать сбой, если при отборе контингента на каждый уровень будут учитываться результаты педагогического измерения способностей.

Тестирование

Существует два вида тестирования:

- научное;
- обыденное, практическое (применяемое в учебном процессе).

В учебном процессе тесты применяются в основном для проверки качества знаний. До 60-х гг. смысл тестов усматривался в дифференциации студентов по знаниям. После 60-х гг. тесты стали ориентироваться на критериальную дифференциацию (критериально-ориентированные тесты). Тесты могут быть гомогенными (по одному предмету) и гетерогенными (проверяется сумма знаний). Тестирование предполагает системность. В рамках одного вуза оно должно проводиться от момента поступления студентов до момента окончания ими вуза.

Тестовый контроль – это совокупность заданий, опробованных на основе научных критериев для педагогического измерения в тех или иных целях.

Цели тестового контроля могут быть следующими:

- повышение качества обучения;
- локальные (конкретные) цели:

1. Объективная оценка объема знаний студентов.
2. Профориентация и профотбор. Тесты устанавливают адекватность выбора профессии абитуриентами.
3. Итоговая аттестация и аккредитация вузов. В настоящее время в России созданы с этой целью группы разработчиков – 5–6 вузов, работающих по разным специальностям.
4. Выявление структуры знаний у студентов. Особенное внимание уделяется структуре, а не объему знаний в Японии.
5. Система полного усвоения знаний. Эта система особенно популярна в западных странах. Выявляются нули в тестах и соответственно заполняются пробелы в знаниях.
6. Оценка эффективности работы кафедры, преподавания читаемых на ней предметов.

Тест – система заданий возрастающей трудности специфической формы, позволяющая объективно оценивать уровень и структуру знаний студентов.

Единицами тестирования служат тестовые задания – это одна единица контрольного материала, сформулированная в виде утверждения, предложения с неизвестным, удовлетворяющая ряду требований. Тестовое задание – задание в тестовой форме, прошедшее электронную проверку и определенным образом оцененное.

Формы тестовых заданий

I. Закрытая форма.

Задание содержит основную часть и ответы, сформулированное составителем. Инструкция указывает: найти номер правильного ответа. Задание содержит два-три правильных ответа. Эта форма технологична, так как позволяет выявить определенный объем знаний.

ТРЕБОВАНИЯ К ТЕСТУ ЗАКРЫТОЙ ФОРМЫ

1. Стандартная инструкция.
2. Равная правдоподобность заданий.

3. Полная ясность текста (не должно быть разночтений).
4. Предельная краткость (5–6 слов).
5. Простая стилистическая конструкция.
6. В задание включается больше слов, чем в ответ.
7. Все ответы, правильные и неправильные, должны быть равны по длине.
8. Исключаются вербальные ассоциации, способствующие выбору правильного ответа.
9. Исключаются лишние слова (на приведенном рисунке, из перечисленных примеров).
10. Необходимо проверить не одно знание, а несколько.
11. Необходимо наличие одной стандартной инструкции (например, обведите кружком номер правильного ответа).
12. Правильный ответ должен быть только один.
13. Не должно быть противоречий между основной частью и ответами.
14. Исключить повторяющиеся слова в ответах.

II. Открытая форма.

Студент сам формулирует ответ, словесный или графический. Эти тесты хороши для текущего контроля. Инструкция к ним гласит: «Дополните...».

ТРЕБОВАНИЯ К ТЕСТУ ОТКРЫТОЙ ФОРМЫ

1. Дополняющее слово ставится в конце.
2. Оно должно быть единственным.
3. Все прочерки должны быть одинаковой длины.

Например: Первым греческим философом был _____.
Соли высших жирных кислот называются _____. Скорость света в вакууме равна _____.

III. Задания на соответствие.

Задание содержит два множества, правый столбик – для выбора, левый – для ответа. В правом на 1–2 элемента больше. Инструкция – установить соответствие.

Например:

реплики высказывания авторы

IV. Задания на установление правильной последовательности (тесты хороши для технических специальностей, так как содержат знание алгоритма).

Инструкция: установить правильную последовательность сборки.

Оценка тестов может быть:

– полигамическая, если из 10 заданий одно неправильное, то сумма баллов равна 9;

– дихотомическая (сделал – 1, не сделал – 0).

Перечень характеристик тестовых заданий:

1. Содержание. Чем полнее отобрано содержание курса в тестовом задании, тем выше валидность теста. 360 заданий выполняются приблизительно за 1,5–2 часа.

Требования к содержанию тестового задания:

– предметная чистота (чем меньше междисциплинарных элементов, тем чище содержание дисциплины);

– значимость содержания; содержание ранжируется, это очень сложный процесс, так как следует выделить базис дисциплины;

– содержание должно быть нормативным, репрезентативным (более полно отражать знание курса);

– содержание должно быть научно достоверным (отражать современные взгляды).

2. Формы тестового задания. Выбор формы задания зависит от:

– содержания курса;

– цели создания теста (контроля);

– умения разработчика.

3. Степень трудности. Задания должны быть разной трудности; есть одно-два задания, которые не может сделать никто; одно-два задания, которые должны выполнить все; 60–70% составляют задания средней трудности.

4. Дифференцирующая способность. Знающие студенты должны выполнить задание, не знающие – не в состоянии его выполнить.

5. Локальная независимость; выполнение заданий не зависят от результатов выполнения других форм работы.

6. Информативность заданий. Каждое задание выполняет информационную функцию.

7. Коррелируемость задания с критерием.

Этапы разработки тестовых заданий:

1. Выбор содержания заданий.
2. Выбор формы заданий.
3. Создание инструкции и описания теста.
4. Апробация теста (сбор эмпирических данных).
5. Обработка эмпирических данных.
6. Интерпретация результатов обработки.
7. Экспертиза качества теста.

Методы оценки критериев качества тестов

Надежность – устойчивость результатов теста, получаемых при его применении.

Существуют следующие методы оценивания надежности:

1. Параллельное тестирование в двух группах.
2. Ретестовая надежность (повторное тестирование).
3. Расщепление теста (тест расщепляют на две части по четным и нечетным номерам заданий). Чем выше корреляция между двумя частями, тем выше надежность. Существуют тесты на выявление знаний и на выявление навыков.

Известно, что контроль стимулирует обучение и влияет на поведение студентов. Как показала практика, попытки исключить контроль частично или полностью из учебного процесса приводят к снижению качества обучения. Внедряемые в настоящее время интенсивные методы обучения ведут неизбежно к новым поискам в области повышения качества и эффективности педагогического контроля и появлению его новых форм, например, таких как рейтинг.

6.3. Рейтинговый контроль знаний

Слово «рейтинг» происходит от английского «to rate» (оценивать) и «rating» (оценка, оценивание). Рейтинговая технология оценивания результатов обучения студентов по некоторой дисциплине основана на учете накапливаемых ими оценок в баллах за выполнение текущих работ (лабораторных, контрольных, кол-

локвиумов, рефератов, тестов и др.) или регулярно проводимых контрольных мероприятий. В отличие от традиционного способа оценивания, рейтинговая технология предполагает последовательное суммирование оценок студента по данной дисциплине в течение некоторого периода времени. Текущая рейтинговая оценка по дисциплине складывается из оценок всех без исключения практикуемых в вузе видов учебной работы и контроля знаний, в том числе не только работы по учебному плану, но и дополнительной деятельности.

Оценка (баллы) за каждый отдельный модуль зависит от качества и сроков выполнения всех входящих в него заданий. Общая оценка работы студентов определяется суммой баллов за отдельные модули и виды занятий.

Рейтинговый контроль прекрасно сочетается с остальными компонентами обучения. Несомненные преимущества рейтинговой формы контроля заключаются в следующем:

- осуществляются предварительный, текущий и итоговый контроль;
- текущий контроль является средством обучения и обратной связи;
- развернутая процедура оценки результатов отдельных звеньев контроля обеспечивает его надежность;
- контроль удовлетворяет требованиям содержательной и конструктивной валидности (соответствие форм и целей);
- развернутый текущий контроль реализует мотивационную и воспитательную функции;
- развернутая процедура контроля дает возможность развивать у студентов навыки самооценки работы и формировать навыки и умения самоконтроля в профессиональной деятельности.

Рейтинговая форма контроля проста в применении. С самого начала изучения дисциплины каждый студент получает памятку, ориентирующую его в работе по рейтингу. В этой памятке содержатся перечень выполняемых заданий и шкала баллов по трем

уровням исполнения. Учитываются также поощрительные и штрафные (за нарушение сроков) баллы. В памятке сообщается об установленном диапазоне рейтинга, в пределах которого студент получает зачет или обеспечивает себе «3», «4», «5» за экзамен по дисциплине.

Зачетные единицы могут набираться студентами по следующей тарифной сетке: посещение лекции – 2, посещение семинара – 1, выступление на семинаре – 1–2, доклад – 2–3, содоклад – 1–2, контрольные письменные работы, программированный контроль – 1–2, участие в деловой игре – 3. Практическое применение системы «зачетных единиц» давало студентам срочную и достаточно объективную информацию, характеризующую успешность их аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности. Количество набранных зачетных единиц по отдельным модулям сообщается студентам два раза в месяц. Кроме этого многие студенты еженедельно подсчитывали набранные суммы и знали, как оцениваются их успехи задолго до экзаменов. Основные показатели эффективности применения были получены после проведения экзаменационной сессии.

Для разработки рейтингового контроля СРС необходимо решить две группы задач.

По содержанию: проанализировать содержание, выделить темы, разделы, основные законы и понятия, знание которых обязательно для целостного восприятия предмета, а также уровни усвоения содержания. Для каждого уровня указать конкретное содержание и степень владения им.

По деятельности: проанализировать каждый вид деятельности, представить его как совокупность последовательных операций. Установить три уровня исполнения каждой операции и сформулировать критерии оценки каждого уровня и представления результатов, соответствующих этим уровням.

Целью введения рейтинговой системы оценки успеваемости студентов является комплексная оценка качества учебной работы

студентов в процессе обучения по программам высшего профессионального образования.

Главные задачи рейтинговой системы контроля:

- повышение мотивации студентов к освоению образовательных программ путем более высокой дифференциации оценки их учебной работы;

- повышение уровня организации образовательного процесса в вузе.

Преимущества рейтинговой системы:

- возможность организовать и поддерживать ритмичную систематическую работу студентов в течение всего семестра;

- контроль учебной деятельности не носит директивного характера и студенты охотно «зарабатывают» баллы за приобретенные знания и умения;

- повышение посещаемости и уровня дисциплины на занятиях; студентам «выгодно» посещать занятия;

- акцент на психологические особенности молодежной аудитории; уменьшение «сессионного стресса»;

- предсказуемость итоговой оценки, студенты сознательно подходят к ее достижению, и, как следствие, система становится привлекательной для студентов;

- стимулирование творческого отношения к работе как студентов, так и преподавателей.

Основные принципы функционирования рейтинговой системы оценки успеваемости студентов

«Идеальный студент» – это виртуальная личность, которая «присутствует» в каждой группе, и на всех контрольных мероприятиях «получает» максимально возможные оценки, по какой бы шкале они ни выставлялись – пятибалльной, десятибалльной, стобалльной или др. «Идеальный студент» – это модель студента, который осваивает учебный план во всей полноте. Сравнивая с его «достижениями» достижения настоящих студентов, препода-

ватель имеет возможность оценить степень освоения каждым конкретным студентом содержания учебной дисциплины.

Текущая рейтинговая оценка идеального студента, всегда выполняющего требования учебного плана, в течение всего семестра равна 100%.

Рейтинговая оценка вычисляется после каждого очередного контрольного мероприятия. Необходимое число контрольных мероприятий в семестре определяется кафедрой и преподавателем, ведущим дисциплину, но оно не должно быть менее четырех.

Базовым документом, определяющим работу преподавателя и студентов в семестре, является рейтинг-план. Перед началом семестра наиболее опытные методисты и преподаватели кафедры совместно с преподавателем, ведущим дисциплину, разрабатывают рейтинг-план по дисциплине на учебный семестр. В нем определяется соотношение видов учебной деятельности студента, учитываемых в рейтинговой оценке по данной дисциплине, шкалы текущих оценок и календарный план контрольных мероприятий по дисциплине.

Форма контроля учебной деятельности студентов определяется преподавателем в зависимости от вида занятий, предусмотренных рабочим учебным планом:

- для лабораторных занятий – традиционная проверка отчетов, оценка выполненных заданий и др.;
- для практических (семинарских) занятий – оценка выступления, решения задач, выполнения контрольных работ (в том числе тестирование) и др.;
- для лекций – тестовая оценка знаний студентов (бланковое тестирование на лекционном занятии или компьютерное тестирование в установленное преподавателем время), коллоквиум, экспресс-опрос и др.

Итоговая рейтинговая оценка в конце семестра служит основанием для аттестации или неаттестации студента по данной дисциплине без проведения традиционной сессии. Соотношение

рейтинговой и традиционной оценки по дисциплине для аттестации по экзамену/зачету определяется институтом/факультетом.

*Вопросы для самоконтроля и обсуждения
на семинарских занятиях*

1. Основные принципы педагогического контроля в российской высшей школе.
2. Проверка и оценивание знаний в высшей школе.
3. Виды и формы проверки знаний.
4. Рейтинговый контроль.
5. Тестовый контроль знаний. Виды и формы тестовых заданий.
6. Правила составления тестовых заданий.

Темы рефератов

1. Пути повышения объективности педагогического контроля.
2. Тест как система заданий для объективной оценки уровня и структуры знаний студентов.
3. Диагностика и коррекция знаний в высшей школе.
4. Государственный контроль за деятельностью высшего учебного заведения. Лицензирование. Государственная аттестация. Государственная аккредитация.

Литература

1. Голубев Н. К., Битинас Б. П. Введение в диагностику воспитания. – М., 1989.
2. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / под ред. М. В. Булановой-Топорковой, – Ростов н /Дону, 2002.
3. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие / под ред. А. А. Деркача, – М.:, 2005.

ГЛАВА 7. УПРАВЛЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМИ ПРОЦЕССАМИ И УЧЕБНЫМИ МОТИВАМИ СТУДЕНТОВ

7.1. Возрастная характеристика познавательной деятельности студентов

Студенческий возраст, по утверждению Б. Г. Ананьева, является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т. е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, восприятия, представления, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т. д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности. Но есть и предел такого снижения, при котором компенсаторные механизмы не помогают, и студент может быть отчислен. В разных вузах эти уровни слегка различаются, но в общем они близки между собой, даже если сравнивать столичные и периферийные вузы, так называемые престижные и непрестижные профессии.

Для успешного овладения гуманитарными профессиями в вузе человек должен обладать ярко выраженным вербальным типом интеллекта, превышающим вербальный в среднем на 16 условных единиц интеллекта. Гуманитарии должны характеризоваться широтой познавательных интересов, эрудированностью, хорошо владеть языком, иметь богатый словарный запас, уметь правильно его использовать, точно соотносить конкретные и абстрактные понятия и иметь в целом высокоразвитое абстрактное

мышление. Специалисты технического и естественного профиля чаще обращаются к предметному и конкретному миру вещей.

Молодые люди, претендующие на поступление на естественные факультеты, должны обладать в первую очередь высококоразвитым логическим и абстрактным мышлением, способностью произвольно управлять собственными мыслительными процессами, т. е. быстро и активно сосредоточиваться на интересующем объекте, полностью отвлекаясь от всего остального. Последнее возможно лишь при наличии высокой степени концентрации внимания. Строгость и логичность мышления должна быть у них безупречной.

Студенты естественных специальностей отличаются повышенной серьезностью и независимостью суждений. Однако им присущ низкий уровень коммуникативных способностей. Интровертированность личности высокозначимо коррелирует с уровнем успеваемости студентов математиков.

Ведущие компоненты в структуре умственных способностей будущих инженеров – высокий уровень развития пространственных представлений и высокая скорость мышления. Кроме того, им необходимо иметь высокий уровень невербального, т. е. действенно-практического интеллекта.

7.2. Формирование логического и теоретического мышления

Формирование теоретического сознания и мышления является результатом учебной деятельности студентов.

Обучение студентов – это воздействие на их психику и деятельность с целью вооружения знаниями, умениями, навыками. Однако последние не исчерпывают результатов обучения. В ходе обучения на основе его содержания развиваются различные стороны психики студентов, формируется личность будущего специалиста в целом. Обучение имеет непосредственное значение для совершенствования научного мировоззрения, развития интеллектуальных и профессиональных качеств.

Характер и количество знаний определяются требованиями современного производства, трудовой деятельности к уровню

подготовленности и развития личности специалиста определенного профиля.

Знания, умения, навыки в области своей профессии – стержневая часть подготовки и развития студента.

По определению Т. В. Габай, учебная деятельность есть составная деятельность, включающая две подсистемы, или деятельности. Первая – основной функциональный ее компонент, который рассматривается как подсистема, или деятельность-учение, другая подсистема – деятельность обучения. Деятельность учения – «чистый» акт познания, реализуемый учащимися через усвоение наличного опыта. Деятельность обучения направлена на обеспечение условий успешного осуществления деятельности учения.

Учение как деятельность имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения. Учение – специфически человеческая деятельность, причем оно возможно лишь на той ступени развития психики человека, когда он способен регулировать свои действия сознательной целью. Учение предъявляет требования к познавательным процессам (памяти, сообразительности, воображению, гибкости ума) и волевым качествам (управлению вниманием, регуляции чувств и т. д.).

Главной характеристикой деятельности является ее предметность. Под предметом имеется в виду не просто природный объект, а предмет культуры, в котором зафиксирован определенный общественно выработанный способ действия с ним. И этот способ воспроизводится всякий раз, когда осуществляется предметная деятельность.

Другая характеристика деятельности – ее социальная, общественно-историческая природа. Самостоятельно открыть формы деятельности с предметами человек не может. Это делается с помощью других людей, которые демонстрируют образцы деятельности и включают человека в совместную деятельность. Переход от деятельности, разделенной между людьми и выполняемой во внешней (материальной форме), к деятельности индивидуальной (внутренней) составляет основную линию интериори-

зации, в ходе которой формируются психологические новообразования (знания, умения, способности, установки).

Деятельность всегда носит опосредованный характер. В роли средств выступают орудия, материальные предметы, знаки, символы (интериоризованные, внутренние средства) и общение с другими людьми. Осуществляя любой акт деятельности, мы реализуем в нем определенное отношение к другим людям, если они даже реально и не присутствуют в момент совершения деятельности.

Человеческая деятельность всегда целенаправлена, подчинена цели как сознательно представляемому запланированному результату, достижению которого она служит. Цель направляет деятельность и корректирует ее ход.

Мотив – это то, ради чего осуществляется деятельность, он определяет смысл того, что делает человек.

Наконец, деятельность всегда носит продуктивный характер, т. е. ее результатом являются преобразования как во внешнем мире, так и в самом человеке, его знаниях, мотивах, способностях и т. д. В зависимости от того, какие изменения играют главную роль или имеют наибольший удельный вес, выделяются разные типы деятельности (трудовая, познавательная, коммуникативная и т. п.).

Оригинальную концепцию учебной деятельности предложил В. В. Давыдов. В процессе освоения учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться, возникшую на определенном этапе развития общества.

Для преподавателя высшей школы представляет интерес не столько анализ строения учебной деятельности, сколько проблема ее адекватного формирования у студентов (прежде всего на младших курсах). Т. е. речь идет о том, что надо научить студентов учиться. Самая большая сложность состоит в самостоятельном отборе содержательного материала, подлежащего усвоению.

Как показали исследования О. Е. Мальской, проведенные на первых курсах, при стихийном формировании учебной деятельности студенты слабо дифференцируют ее компоненты от конкретного содержания учебного материала и ситуаций его ус-

воения. До 70% студентов первого курса не используют прием систематизации материала для его лучшего понимания.

Установлен фазовый характер учебной деятельности. В первой фазе происходит осмысление создавшейся ситуации, повышается общая готовность к выполнению длительной умственной работы, усиливается организованность. Это связано в первую очередь с формированием установки на объект изучения с приспособлением познавательного и чувственного уровней к новому виду деятельности. В этой фазе отмечается выработка таких качеств, как трудолюбие, настойчивость в достижении цели, внимательность, самоорганизованность, любознательность и т. д. Возникает интерес к изучению тех или иных наук.

Следующая фаза – период устойчивой адаптации, когда цель полностью осознана и появляются предпосылки для ее реализации, вся система уровней деятельности приходит в соответствие с основной целью обучения. В этой фазе формируются качества, характеризующие выработку у студентов общих профессиональных умений, необходимых будущему специалисту, развивается чувство собственного достоинства, чувство общественного долга.

В процессе обучения главное внимание должно быть обращено на организацию деятельности студентов в тех ее видах, формах и способах, которые представляют собой новую стратегию подготовки специалистов – не только формирование теоретического мышления, но и целенаправленное формирование профессиональной подготовленности для работы в условиях современного производства.

Развитие творческого мышления студента

1. Развивать воображение и не подавлять склонность к фантазированию, даже если оно иногда граничит с «выдаванием» выдумки за истину.

2. Формировать чувствительность к противоречиям, умение обнаруживать и сознательно формулировать их. В этом могут помочь специальные задачи из психологического практикума, содержащие противоречия в картинках, рассказах и т. п. При этом само противоречие, даже формально-логическое, отнюдь не

должно отождествляться с ошибкой, которую просто надо исправить. Основная роль противоречий в мыслительной деятельности состоит в их способности служить источником новых вопросов и гипотез.

3. Чаще использовать в обучении задачи так называемого открытого типа, когда отсутствует одно правильное решение, которое остается только найти или угадать. Сама по себе тренировка в продуцировании возможных решений (гипотез) существенно повышает показатели беглости, гибкости и оригинальности мышления.

4. Шире применять проблемные методы обучения, которые стимулируют установку на самостоятельное или с помощью преподавателя открытие нового знания, усиливает веру учащегося в свою способность к таким открытиям.

5. Весьма полезным для развития творческого мышления является обучение специальным эвристическим приемам решения задач различного типа.

6. Важнейшим условием развития творчества студентов является совместная с преподавателем исследовательская деятельность. Она возможна лишь в ситуации, когда решается задача, ответа на которую не знает ни студент, ни преподаватель. В этих условиях задача превращается из учебной в реальную научную или производственную проблему.

7. Всячески поощрять стремление человека любого возраста быть самим собой, умение слушать свое «Я» и действовать в соответствии с его «советами». Для этого на всех этапах обучения преподаватель должен не просто декларировать свое уважение к личности ученика, но и реально чувствовать, переживать ценность каждой личности.

7.3. Особенности формирования внутренней учебной мотивации студентов

Одним из главных факторов низкой успеваемости и большого отсева студентов является отсутствие у них желания учиться и работать по избранной ими специальности. Слабая профессиональная направленность и низкий уровень учебной мотивации занимают второе место в ряду причин отсева студентов. Значи-

мыми факторами формирования положительного отношения к профессии являются ее общественная важность и соответствие индивидуальным способностям и склонностям студентов.

К факторам, снижающим удовлетворенность профессией, относятся низкий заработок, длительность рабочего дня, возможность физического и нервного переутомления. Дополнительными негативными сторонами профессий, приобретаемых на технических факультетах, являются необходимость работы с людьми, отсутствие возможностей для творческой и научной работы.

Профессиональная направленность как интегральная характеристика внутренней активности личности не может не оказывать влияния на уровень учебной мотивации студентов.

Если профессиональная направленность представляет собой отношение к избранной специальности, являющейся конечной целью обучения, то учебная мотивация есть система отношений к различным аспектам учебного процесса, выступающего в качестве средства достижения конечной цели.

Все мотивы были объединены в четыре группы – профессиональные, познавательные, социальной идентификации и утилитарные.

Примером профессиональных мотивов может служить стремление стать высококвалифицированным специалистом.

Образцом познавательных мотивов – желание получать интеллектуальное удовлетворение от процесса обучения.

Примером мотивов социальной идентификации является стремление студентов к хорошей учебе ради достижения социального одобрения со стороны преподавателей, родителей, друзей, однокурсников.

Утилитарные мотивы – желание получить стипендию, место в общежитии.

По интенсивности влияния на учебную работу студентов на первом месте стоят профессиональные мотивы, на втором – познавательные, затем идут утилитарные и мотивы социальной идентификации.

«Семейные обстоятельства» – третья по значимости причина отсева, по которой отчисляются 7,7% студентов. Под семейными обстоятельствами имеются в виду изменения семейного положения (чаще всего в связи с переездом в другой населенный пункт), необходимость ухода за больным родственником, трудности, связанные с рождением ребенка и уходом за ним, и др.

Понять более полно проблему отчисления по семейным обстоятельствам можно, лишь охарактеризовав основные трудности семейных студентов.

Как правило, студенты начинают вступать в брак в 20–21 год. После этого возраста увеличение числа семейных студентов идет по нарастающей кривой. Среди опрошенных студентов в возрасте до 18 лет женаты и замужем только 1,9%, в 19–20 лет – 3,1%, в 20–21 год – уже 16,2%, в 22–23 года – 27,5%, в 24 – 25 лет – 40,8%. Аналогична и динамика возрастания количества семейных студентов по курсам обучения: основная масса студентов вступает в брак в период с III по V курс. Описанное положение одинаково характерно для студентов гуманитарной, естественной и технической специализации. Многие семейные студенты вынуждены совмещать учебу с работой. Появление ребенка вызывает много разного рода трудностей, серьезно сказывается на структуре жизнедеятельности, отношениях с окружающими людьми.

Многократно возрастает нагрузка, что требует мобилизации всех духовных и физических сил. Около половины молодых матерей вынуждены уйти в академический отпуск. В ходе исследования выяснилось, что только 29,4% опрошенных молодых матерей полностью удается сочетать обязанности матери и студентки, 60,7% это «удается с трудом», 7,8% откровенно признались, что сочетать эти обязанности им «практически не удастся».

Проблемы перед матерями стоят самые разные: 1) успешное продолжение учебы; 2) материально-бытовое положение; 3) отношения в семье между мужем и женой, а также с их родителями и родственниками; 4) отношение к студентам, имеющим детей, со стороны руководства вуза и факультета. Эти и другие проблемы могут создавать ситуации, при которых дальнейшая учеба оказывается невозможной. На пороге таких ситуаций постоянно находится каждая пятая студентка, имеющая ребенка; 21,6% опрошенных прямо указали, что не могут успешно сочетать обязанности матери и студентки и подумывают об уходе из вуза.

В структуре причин отсева отчисление за нарушение учебной дисциплины занимает четвертое место. Отсеянные по этой причине составляют 4,6%. К нарушениям учебной дисциплины относятся такие поступки, как систематические пропуски занятий, невыполнение обязательных заданий и распоряжений в ходе

обучения, длительное непосещение занятий без уважительных причин, самовольная неявка на экзамены и зачеты и т. д.

Развитие личности профессионала происходит путем качественных изменений, ведущих к новому уровню ее целостности. Оно предполагает изменения сущностных сил личности, преобразование сложившихся установок, ориентации, мотивов поведения под влиянием изменяющихся общественных отношений.

Личность, развиваясь, формируется, принимает определенную форму. Эта форма представляет собой целостную систему социальных свойств, позволяющую общественной жизни человека функционировать не только в коллективной, но и индивидуальной форме. Прогнозируя себя в будущее, личность сама себя формирует. Таким образом, формирование личности – процесс становления социально значимых качеств личности, ее убеждений, взглядов, способностей, черт характера. По мере становления личности растет целостность ее психологической организации, накапливается новый потенциал развития.

В контексте исследования ценностное самоопределение личности рассматривается как педагогический феномен, представляющий собой процесс обретения личностью смысла, целей и ресурсов собственной жизни в пространстве и времени образования. Ценностное самоопределение предполагает качественные изменения в отношении личности к собственной жизни, благодаря формированию целостного представления личности о мире и осмыслению своего места в нем.

Успешное самоопределение характеризуется наличием широкого спектра личностно-значимых позитивных ценностей или «ценностной насыщенностью», дающей возможность своеобразного маневра, а неуспешное – «ценностной пустотой», узким спектром или отсутствием (М. Р. Гинзбург). Ведь субъектные ценности – осознанные и принятые человеком общие смыслы самоосуществления (самореализации, самосозидания).

Рассматривая профессиональное становление личности, многие исследователи выделяют стадии, уровни, этапы, которые проходит специалист в своем профессиональном продвижении. В настоящее время в науке нет общепринятого разбиения жизненного пути профессионала на этапы или фазы.

Воспользуемся одним из вариантов, предложенным Е. А. Климовым:

- оптант – фаза выбора профессии;
- адепт – человек, уже ставший на путь приверженности к профессии и осваивающий ее;
- адаптант – привыкания молодого специалиста к работе, вхождение во многие тонкости работы;
- интернал – опытный работник, который уже может самостоятельно и успешно справляться с основными профессиональными функциями;
- мастер, авторитет, наставник.

В вузовский период профессионального становления личности выделяются следующие уровни (концепция В. А. Сластенина):

1. Уровень становления – адаптивный. Приспособленческая стадия в профессиональную деятельность:

- адаптация к новым жизненным социокультурным реалиям;
- профессиональная деятельность происходит по отработанной схеме, творческая активность слабая, на бытовом уровне;
- стимулирование различных форм самостоятельности и активности;
- формирование навыков самообладания эмоциональной саморегуляции;
- принятие субъект-субъектных взаимоотношений;
- нахождение прямых и альтернативных способов решения жизненных и профессиональных проблем.

2. Уровень становления – профессионально-репродуктивный. Стадия освоения профессиональных знаний и умений:

- развитие потребности в профессиональной реализации;
- актуализация познавательной рефлексии;
- овладение ценностями и смыслами профессиональной деятельности;
- развитие первоначальных умений создавать проекты жизненного пути;
- развитие мышления, понимания.

3. Уровень становления – личностно-продуктивный. Стадия принятия личностного смысла профессиональной деятельности:

- развитие регулятивных механизмов деятельности, общения, творчества;
- поиск и стимулирование индивидуального стиля профессиональной деятельности;

– готовность к профессиональному решению теоретических и практических проблем;

– выработка адекватного коммуникативного поведения будущего специалиста в профессиональной деятельности и жизненном пути.

4. Уровень становления – субъектно-креативно-профессиональный. Практическая реализация профессионального становления будущего специалиста:

– субъектная реализация личностно-профессионального становления специалиста;

– умение осуществлять необходимую коррекцию на основе самоанализа профессиональной и жизненной деятельности;

– усиление роли профессиональных знаний в личностном, жизненном и профессиональном плане;

– систематизация взглядов и установок в отношении жизненного и профессионального путей;

– нахождение своего собственного индивидуального стиля профессиональной деятельности;

– полная готовность к профессиональной деятельности.

Психологическое сопровождение профессионального становления личности. Профессиональный путь – длинная дорога. Начинается она в детстве и заканчивается в пожилом возрасте. Поэтому сопровождающих профессиональное становление человека много: это родители, учителя, коллеги, руководители, социальные работники. Компетентное и продуктивное психологическое сопровождение может осуществлять специально подготовленный человек – психолог-профконсультант. Оказывая человеку помощь и поддержку в выборе траектории профессионального развития, психолог не навязывает ему свое мнение, а помогает наметить ориентиры.

Психологическое сопровождение – это целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности.

В психологическом сопровождении нуждаются опанты, лица с высоким или низким уровнем познавательной и профессиональной активности, с ограниченными способностями, безработные и др.

Цель психологического сопровождения – полноценная реализация профессионально-психологического потенциала лично-

сти и удовлетворение потребностей субъекта деятельности. Главное – помочь человеку реализовать себя в профессиональной деятельности.

Выделим основные концептуальные положения психологического сопровождения профессионального становления личности:

- наличие социально-экономических условий для того, чтобы личность могла осуществить себя в профессиональной жизни;
- необходимость для полноценного профессионального становления социально-психологического обеспечения, помощи и поддержки со стороны общества;
- признание права личности на самостоятельный выбор способов реализации своих социально-профессиональных функций;
- принятие личностью всей ответственности за качество профессионального становления и реализации своего профессионально-психологического потенциала на себя;
- гармонизация внутреннего психического развития личности и внешних условий социально-профессиональной жизни.

Функции психологического сопровождения:

- информационно-аналитическое сопровождение отдельных этапов профессионального становления (выбора профессии, начального этапа профадаптации, профессионализации и т. д.);
- проектирование и самопроектирование сценариев отдельных этапов профессионального становления;
- психологически компетентное оказание поддержки и помощи личности в преодолении трудностей профессионального становления, особенно при изменении социально-профессиональной среды;
- профессиональная реабилитация личности в случаях длительного перерыва в профессиональной деятельности (женщин после рождения ребенка, безработных, людей, вышедших из мест заключения, и др.);
- обеспечение социально-профессионального самосохранения;
- профилактика развития профессиональных деформаций, оказание помощи в преодолении кризисов и стагнации;
- коррекция социально-профессионального и психологического профиля личности.

Учитывая субъектность и субъективность как важные характеристики профессионального становления, приведем основные направления психологического сопровождения этого процесса:

- изучение условий и факторов, влияющих на продуктивность труда и эмоционально-психологическое состояние персонала;

- эффективное воспроизводство и сохранение профессионально подготовленного персонала предприятий и организаций;

- проектирование профессиограмм, отражающих динамику профессионального становления личности и альтернативные варианты профессионального развития;

- формирование операциональной структуры будущей деятельности, а также целенаправленная подготовка к устойчивой и безопасной реализации профессиональной карьеры (включая профессиональную миграцию, социальную адаптацию, реориентацию, профессиональное самосохранение и комфортную жизнь после завершения карьеры);

- формирование и развитие акмеологической культуры персонала, его потребности в самореализации и способности к оптимальной деятельности, профессиональной и индивидуальной компетенции, коммуникации;

- обеспечение психологической безопасности персонала, комфортных условий его деятельности, а также восстановление профессионально-психологического ресурса специалистов;

- психологическое содействие при решении проблем профессионального становления личности на всех его стадиях.

Реализация функций психологического сопровождения возможна при использовании *личностно ориентированных технологий профессионального развития*:

- развивающей диагностики;

- тренингов личностного и профессионального развития и саморазвития;

- мониторинга социально-профессионального развития;

- технологий формирования психологической аутокомпетентности;

- психологического консультирования по проблемам социально-профессионального развития;

- проектирования альтернативных сценариев профессиональной жизни;
- личностно ориентированных тренингов повышения социально-профессиональной и психолого-педагогической компетентности;
- тренингов самоуправления, саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самовосстановления личности.

*Вопросы для самоконтроля и обсуждения
на семинарских занятиях*

1. Возрастная характеристика познавательной деятельности студентов.
2. Особенности формирования внутренней учебной мотивации студентов.
3. Профессиональная направленность личности.
4. Формирование логического и теоретического мышления студента.
5. Уровни профессионального становления личности в вузовский период.
6. Психологическое сопровождение профессионального становления личности.

Темы рефератов

1. Детерминанты развития мотивационно-потребностной сферы личности будущего профессионала.
2. Возможности студенческого коллектива в формировании учебной мотивации у студентов.
3. Организационно-методическая основа воспитательной деятельности преподавателя вуза.

Литература

1. Голубев Н. К., Битинас Б. П. Введение в диагностику воспитания. – М., 1989.
2. Катаева Л. И., Полозова Т. А. Проблема профессионального и личностного самоопределения в контексте профессионального развития, саморазвития, самосовершенствования. – М., 2005.
3. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / под ред. М. В. Булановой-Топорковой, – Ростов на Дону, 2002.

ГЛАВА 8. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

8.1. Функции преподавателя и его роли. Знания, умения, способности и личностные качества преподавателя

Основное содержание деятельности вузовского преподавателя включает выполнение нескольких функций: *обучающей, воспитательной, организаторской и исследовательской*. Эти функции проявляются в единстве, хотя у многих преподавателей одна из них доминирует над другими. Наиболее специфично для преподавателя вуза сочетание педагогической и научной работы.

Профессионализм преподавателя вуза в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения.

В структуре педагогических способностей и соответственно педагогической деятельности выделяются следующие *компоненты: конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический*.

Конструктивные способности обеспечивают реализацию тактических целей: структурирование курса, подбор конкретного содержания для отдельных разделов, выбор форм проведения занятий.

Организаторские способности – служат не только организации собственно процесса обучения студентов, но и самоорганизации деятельности преподавателя в вузе.

Коммуникативные способности – компетентность в общении определяет легкость установления контактов преподавателя со студентами, другими преподавателями. Общение не сводится только к передаче знаний, но и выполняет функцию эмоционального заражения, возбуждения интереса. Общение играет ключевую роль в воспитании студентов. Чтобы руководить процессом развития и формирования студентов вузов необходимо правильно определять особенности свойств личности каждого из них.

Гностический компонент – это система знаний и умений преподавателя, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на эффективность. Сюда относится умение строить и проверять гипотезы, быть чувствительным к противоречиям, критически оценивать полученные результаты. Система знаний включает мировоззренческий, общекультурный уровни и уровень специальных знаний.

К общекультурным знаниям относятся знания в области искусства и литературы, религии, права, политики, экономики, наличие содержательных увлечений и хобби. Специальные знания включают знание предмета, знания по педагогике, психологии и методике преподавания.

Проектировочные или конструктивные способности – умение ориентироваться на конечную цель, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации студентов, при планировании курса учитывать его место учебном плане и устанавливать необходимые взаимосвязи с другими дисциплинами. Эти способности развиваются со стажем.

Педагогическое мастерство – уровень совершенного владения педагогической деятельностью.

Педагогическая профессия относится к профессиям типа «Человек – Человек». Согласно Е. А. Климову, этот тип профессий определяется следующими качествами человека: устойчиво хорошее самочувствие в ходе работы с людьми, потребность в общении, способность мысленно ставить себя на место другого человека, способностью быстро разбираться во взаимоотношениях людей, способность хорошо помнить, держать в уме знание о личных качествах многих и разных людей.

Входящая в данный тип педагогическая профессия предполагает целый ряд специфических требований, среди которых основными является профессиональная компетентность и дидактическая культура.

Противопоказаниями к выбору данной профессии являются дефекты речи, замкнутость, погруженность в себя, необщительность, медлительность, равнодушие к людям.

Важным свойством педагогической деятельности является сопротивление «синдрому эмоционального сгорания», или синдрому психофизиологического истощения.

Основные признаки этого синдрома: истощение, усталость; психосоматические осложнения, бессонница, негативная установка к окружающим, негативная установка к своей работе, пренебрежение исполнением своих обязанностей, увеличение приема психостимуляторов, уменьшение аппетита или переедание, негативная самооценка, усиление агрессивности, усиление пассивности.

Одним из основных профессионально значимых качеств педагога является его «личностная направленность». Согласно Н. В. Кузьминой, личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов, достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности. Выбор главных стратегий деятельности обуславливает, по Н. В. Кузьминой три типа направленности: 1) истинно-педагогическая, 2) формально-педагогическая и 3) ложно-педагогическая. Только первый тип направленности обеспечивает достижение высоких результатов в педагогической деятельности.

Истинно педагогическая направленность состоит в устойчивости мотивации, направленность на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на реструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог.

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности (характерно более чем для 85% студентов педагогического вуза). В педагогическую направленность как высший ее уровень включается призвание, которое соотносится в своем развитии с потребностью в избранной деятельности.

Результаты эмпирических наблюдений в России и за рубежом подтверждает различие в стратегиях и тактиках учителя

лей, ориентированных на «развитие» и на «результативность» студентов.

Учителя, ориентированные на «развитие», сравнительно чаще обращают внимание на изменчивые факторы учебных достижений (для них имеет первостепенное значение прилежание или старательность школьников); учителя, ориентированные на «результативность», больше внимания обращают на устойчивые факторы достижения в учебе (для них значимыми являются способности или задатки студентов). В соответствии с данными различиями, первые озабочены установлением и поддержанием хороших отношений в учебной группе, с преподавательским составом; вторые – планированием собственной профессиональной карьеры.

Первым шагом в создании относительных мер оценки эффективности труда учителя является разработанная Исидорой Сонер система оценки эффективности деятельности учителя, построенная на основе двух векторов: когнитивных (познавательных) достижений школьников и эмоционального отношения к урокам.

Когнитивные достижения учеников определяются на основе получаемых им оценок, эмоциональное отношение учеников к урокам может быть позитивным, нейтральным и негативным. Таким образом, в идеале, самый высокий уровень педагогического мастерства преподавателя должен характеризоваться тем, что число поддающихся обучению учеников и число положительно относящихся к обучению должно равняться ста процентам.

Мастер педагогического труда – это прежде всего высококомпетентный в своей области и в психолого-педагогической области специалист, умеющий продуцировать на высоком уровне профессиональные знания, умения и навыки. Главным конечным результатом педагогической деятельности является сам учащийся, развитие его личности, способностей, знаний, умений и навыков.

8.2. Особенности педагогического общения в вузе. Стиль общения: особенности коммуникативных возможностей педагога. Основы коммуникационной культуры педагога

Педагогическое общение – специфическая форма общения, имеющая свои особенности и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты.

Оптимальность педагогического общения зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Для установления положительных взаимоотношений со студентами преподаватель должен проявлять доброжелательность и уважение к каждому из участников учебного процесса, быть причастным к победам и поражениям, успехам и ошибкам обучаемых, сопереживать им.

Педагогическое общение есть форма учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и учеников. Это – личностно и социально ориентированное взаимодействие. Педагогическое общение одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств.

Педагогическое общение – общение преподавателя (и шире – педагогического коллектива) со студентами в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности студента, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности преподавателя».

Специфика педагогического общения

Преподаватель, работая с одним обучающимся над освоением какого-либо учебного материала, всегда ориентирует его результат на всех присутствующих в аудитории, и наоборот, работая с группой, т. е. фронтально, воздействует на каждого обучающегося. Поэтому можно считать, что своеобразие педагогического общения, выявляясь всей совокупностью названных характеристик, выражается в органическом сочетании элементов личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения.

Второе качество педагогического общения обуславливается прежде всего его обучающей функцией. Обучающая функция общения присуща всем формам научения человека (в игре, в повседневном бытовом взаимодействии с другими людьми), реализуется в специально организованном процессе любого уровня образовательной системы – дошкольном, школьном, вузовском.

В то же время педагогическое общение отражает и специфику характера взаимодействия людей, описываемого схемой «Человек–Человек», по Е. А. Климову. Напомним, что эта схема определяет любое профессиональное взаимодействие учителя и учеников, работников бытового обслуживания и клиентов, врача и пациентов, психотерапевта и клиентов и т. д. Педагогическое общение имеет сходные со всеми видами названных выше взаимодействий черты, однако ближе всего оно к общению психотерапевта и клиента.

Это означает, что учитель помогает ученику выразить себя, выразить то положительное, что в нем есть. Заинтересованность педагога в успехе ученика, благожелательная, поддерживающая контакт атмосфера общения облегчает педагогическое взаимодействие, способствует самоактуализации ученика и его дальнейшему развитию [191].

Стили педагогического общения. Достаточно большой интерес представляет рассмотрение самого стиля общения, вызываемого и требуемого самим характером учебного сотрудничества, в котором ставится и решается совместно с учителем проблема, мыслительная задача. В стиле общения находят выражение: а) особенности коммуникативных возможностей учителя, б) сло-

жившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников, в) творческая индивидуальность педагога, г) особенности ученического коллектива.

Стиль общения есть устойчивая форма способов и средств взаимодействия людей друг с другом, в данном случае – педагогического. Стиль общения самого преподавателя (учителя) должны отличать: «1) пристальное внимание к мыслительному процессу ученика (учеников), малейшее движение мысли требует немедленной поддержки одобрения, иногда просто знака, что мысль замечена; 2) наличие эмпатии – умения поставить себя на место ученика, понять цели, мотивы его деятельности, а значит, и его самого, что позволяет в определенной степени прогнозировать деятельность ученика и управлять ею заранее; 3) доброжелательность, позиция заинтересованности старшего коллеги (друга) в успехе ученика; 4) рефлексия – непрерывный строгий анализ своей деятельности как педагога, управляющего познавательной деятельностью учеников и введение максимально быстрых поправок в учебный процесс».

Ознакомление с этими показателями стиля общения, соответствующего прогрессивным тенденциям обучения, позволяет увидеть их сходство с теми качествами, которыми, как было показано, должен обладать учитель, организующий обучение на основе деятельностного подхода. Доверие, свобода, раскованность, отсутствие страха, радостное отношение к учителю, учению, стремление к доброжелательному взаимопониманию в группе – результат выбранного учителем правильного стиля общения. Отсутствие такого стиля, окрик, сарказм, неуважительное отношение к ученику, проявляющееся в стиле поведения учителя и его общении, сводят на нет всю систему обучения, как бы содержательно и методически правильно не была она выстроена.

Известный педагог В. А. Кан-Калик выделил *следующие стили педагогического общения*:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом. В высшей школе интерес в общении стимулируется общими профессиональными установками.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства.

3. Общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах, в обучении, со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании на жизненный опыт и возраст.

4. Общение-устрашение – негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание – характерно для молодых преподавателей, стремящихся к популярности.

Чаще всего, в педагогической практике наблюдается сочетание стилей, в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

Содержание и структура педагогического общения. При анализе педагогического общения необходимо разграничивать понятия педагогической и собственно коммуникативной единиц общения. При всей их нерасторжимости это разные явления: первое реализуется посредством второго.

Педагогическая задача связана с освоением обучающимися определенного учебного материала (например, объяснения, интерпретации, систематизации этого материала, организации выработки обобщенных способов действий и т. д.), тогда как коммуникативная задача – это ответ на вопрос, как, какими средствами воздействия на обучающихся это можно осуществить эффективнее.

Ситуация педагогического общения рассматривается в контексте единицы учебного процесса – урока, занятия. В зависимости от основания, можно по-разному классифицировать педагогические ситуации. По *форме отношения* она может быть деловой (личной), официальной (неофициальной), формальной (неформальной). По *этапам, частям урока* (занятия) педагогическая ситуация может быть ситуацией ознакомления с учебным материалом (ориентация в нем, осмысление, уяснение и т. д.), тренировки (выработки обобщенных способов действия), контроля и оценки способов дей-

ствия, контроля и оценки освоенного знания способов действия. По динамике сотрудничества могут быть определены ситуации вхождения, работы с партнерами, выхода из сотрудничества, его завершения. По характеру учебного взаимодействия это могут быть ситуации сотрудничества, соперничества, конфликта, конфронтации (противостояния). По характеру решаемых учебных задач ситуация может быть нейтральной или проблемной.

По формальному критерию расположения участников учебного взаимодействия ее определяют как ситуацию интимного общения (15–45 см расстояния); личного (75 см), социального (до 2 м) и публичного (3–7 м). Очевидно, что могут быть выбраны и другие более частные основания для дифференциации ситуации педагогического общения. Например, педагогическая ситуация общения преподавателя на первом занятии т. е. ситуация «начала», может быть определена как: неформальная, общей ориентации в жизни, вхождения во взаимодействие, сотрудничество;

Каждая ситуация осуществляется определенными коммуникативными актами, в виде коммуникативных задач, при помощи определенных речевых действий.

Выделим особенности коммуникативной задачи как функциональной единицы общения.

С позиции говорящего (например, с позиции учителя) могут быть выделены следующие группы коммуникативных задач: 1) передача (сообщение) информации, 2) затребование, запрос информации, 3) побуждение к действию (вербальному или невербальному) и 4) выражение отношения к вербальному или невербальному действию партнера педагогического общения (в рассматриваемом случае – студента). Коммуникативные задачи каждой из этих групп решаются посредством множества речевых действий.

Исследователями выделены коммуникативные задачи (действия) говорящего (например, сообщение, убеждение, побуждение, внушение, одобрение, объяснение, опровержение, доказательство, вопрос и др.), которые несут наибольшую функциональную нагрузку в педагогическом общении. Результаты анкетирования учителей различных школ Москвы показывают, что в педагогическом общении чаще всего встречаются такие комму-

никативные задачи как доказательство, рассказ, объяснение. На вопрос анкеты «Что Вам легче делать в классе» более 50% учителей отвечают: «объяснять», «рассказывать», «убеждать». В то же время на вопрос «Что Вам чаще всего приходится делать в классе» около 50% учителей отвечают «доказывать», что не отмечалось ими как легкая задача. 66,7% опрошенных учителей решают коммуникативную задачу убеждения успешнее, когда им возражают, а не тогда, когда с ними соглашаются. 80% учителей предпочитают решать коммуникативные задачи в общении с классом, а не с одним учеником (Л. А. Хараева, Т.О. Путиловская). Другими словами, социально ориентированное общение для учителей предпочтительнее лично ориентированного.

Структурная единица общения рассматривается авторами по-разному. Так, А. К. Маркова считает, что структурной единицей деятельности общения является действие построения высказывания. Но в такой единице учитывается только говорящий и не включается действие слушающего (слушающих) в общем процессе общения. Можно полагать, что это противоречие снимается, если структурной единицей общения как формы двустороннего взаимодействия является коммуникативный акт как минимальная, не разложимая далее единица.

Правда, активный двусторонний сопряженный характер этого взаимодействия часто является только декларируемым теоретическим постулатом коммуникативных теорий. Если рассматривать взаимопонимание в качестве условия общения, то реальной единицей речи должен рассматриваться диалог.

Этапы педагогического общения. Связь разных сторон (функций) общения, их динамика наиболее явно прослеживаются в уровневой схеме общения, предложенной Я. Яноушеком.

На первом уровне этой схемы коммуникация представляет собой прежде всего передачу и принятие информации, ее кодирование и декодирование, осуществляющие выравнивание различий, имеющих в исходной информированности вступивших в контакт индивидов. Однако уже на этом уровне коммуникация не сводится только к передаче и принятию информации, в скрытом виде она включает и взаимное отношение участников. Так, со стороны говорящего имеет место антиципация (предвосхищение)

того, как воспримет слушатель (реципиент) передаваемую ему информацию. В свою очередь реципиент реконструирует контекст получаемой им информации: исходный замысел говорящего, его опыт, знания и т. п. Непосредственной связи с совместной деятельностью на этом уровне нет.

Коммуникация приобретает явно взаимный характер на втором уровне, где она представляет собой взаимную передачу и принятие значений участниками. На этом уровне коммуникация непосредственно связана с их совместной деятельностью по решению общей задачи, которая ведет к некоторой дифференциации функций не только в деятельности, но и в связанной с ней коммуникации. Обмен знаниями, соображениями, решениями, на который данная коммуникация направлена подчинен совместному решению задачи – получению усвоению учебного материала, открытию новых знаний, передаче приказа и т. д.

На третьем уровне на передний план выступает то, что для коммуникации наиболее существенно, а именно: стремление понять установки и взгляды друг друга, прислушаться к мнению других, даже когда с ним не соглашаются и т. д. В этом случае коммуникация направлена на формирование общей оценки достигнутых результатов, вкладов отдельных участников. Стремление к общей оценке может натолкнуться на препятствие, заключающееся в разности основных ценностей, с которыми отдельные участники вступают в коммуникацию. Этот третий уровень коммуникации связан с коллективным характером взаимных отношений.

Особенности педагогического общения в вузе. Сочетание научной и педагогической деятельности является основополагающим в социально-психологической структуре педагогического общения. Дружеское расположение, не переходящее в панибратство, общая увлеченность профессиональными задачами составляют тот эмоциональный фон, на котором происходит обучение.

Взаимодействию педагога и студента способствует:

- включение студентов в начальные формы исследовательской деятельности;
- создание форм совместного общения на заседаниях кафедры, конференциях;

- нерегламентированные контакты – беседы о науке, искусстве, профессии;
- участие в студенческом досуге – смотры, олимпиады, круглые столы.

8.3. Творчество в педагогической деятельности

Профессиональная деятельность преподавателя по своему характеру давно и однозначно отнесена в научных исследованиях к творческим видам деятельности и рассматривается как весьма нелегкий труд. Преподавательская деятельность неразрывно связана с творчеством. Практически при проведении каждого занятия приходится что-то изменять и в содержании учебного материала, и в методике обучения. Каждое занятие каждый раз получается новым.

Педагог становится мастером своего дела, профессионалом по мере того, как он осваивает и развивает педагогическую деятельность, овладевает педагогическим капиталом, признавая педагогические ценности. Творческую личность характеризуют такие черты, как готовность к риску, независимость суждений, импульсивность, познавательная «дотошность», критичность суждений, самобытность, смелость воображения и мысли. Данные качества раскрывают особенности действительно свободной, самостоятельной и активной личности.

Под понятием «творческая личность» понимается такой тип личности, для которого характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, которая проявляется в органичном единстве с высоким уровнем творческих способностей.

Особое значение приобретают личностный подход к анализу культуры и выявлению особенностей формирования личности. Личностный подход предполагает, что его может осуществлять лишь педагог, осознающий личность самого себя. Только в этом случае он может увидеть личность в воспитаннике, понять его и строить свое взаимодействие с ним как диалог, как обмен интеллектуальными, эмоциональными и социальными ценностями, благодаря чему оказывает помощь личности воспитанника и развивает себя как личность. Важнейшей предпосылкой творче-

ской деятельности является способность выделять свое «Я – профессиональное» из окружающей педагогической деятельности, рефлексировать свои действия, слова и мысли.

Саморегуляция как волевое проявление личности раскрывает природу и механизм таких профессиональных черт личности преподавателя, как инициативность, самостоятельность, ответственность.

Все другие виды творческой деятельности уступают творчеству педагогическому по своей сложности и ответственности именно в силу того, что в процессе педагогической деятельности происходит «творение» и «сотворение» личности.

Преподаватель высшей школы в силу особенностей профессиональной деятельности сочетает научное и педагогическое творчество. Безусловно, характер научной деятельности, логика и алгоритм решения задач детерминируют алгоритм решения задач педагогических.

Во-первых, педагогическое творчество более «регламентировано» во времени. Этапы творческого процесса – возникновение педагогического замысла, разработка, реализация замысла и другие факторы связаны во времени, требуют оперативного перехода от одного этапа к другому.

Во-вторых, отсроченность результатов творческих поисков педагога, так как результаты деятельности преподавателя воплощаются в знаниях, навыках, умениях, деятельности и поведении будущих специалистов и оцениваются лишь частично и относительно.

Структура творческого потенциала педагога рассматривается как совокупность:

1) собственно-потенциальной составляющей (индивидуальные психические процессы, способности);

2) мотивационной составляющей (убеждения, социально-психологическая установка на развертывание сущностных сил индивида-потребностей, ценностных ориентаций, мотивов);

3) когнитивной составляющей (приобретенный в результате образования опыт творческой деятельности, включение в процесс социализации знаний, умений, отношений, способов деятельности и самоактуализации).

Следовательно, творческий потенциал педагога включает не только природные ресурсы и резервы личности, но и те образования, которые формируются у индивида в результате социализации и непрерывного образования.

Творческая индивидуальность педагога может проявляться в меньшей или большей степени и, следовательно, отражать разные этапы ее становления. В числе таких этапов могут быть следующие:

I этап характеризуется устойчиво проявляющимся интересом, ясно выраженной направленностью личности на профессионально-педагогическую деятельность, погружение в ее среду. И хотя деятельность педагога на этом уровне носит еще воспроизводящий характер, данный этап ценен уже тем, что педагог накапливает определенный объем знаний, являющийся базой на пути дальнейшего совершенствования собственной деятельности, самого себя.

II этап характеризуется развитием подражательной активности и связан с повышением уровня освоения деятельности, интенсивным творческим овладением профессиональными методами, средствами, приемами этой деятельности, на основе чего становится возможным выбор варианта осуществления деятельности, адаптация накопленных знаний применительно к особенностям объекта педагогического труда, достаточно эффективное сочетание известных методов и средств педагогического воздействия. Поэтому характер деятельности педагога на этом этапе может быть назван как творческое подражание.

III этап происходит обогащение деятельности педагога посредством постепенного снижения общего числа подражательных действий, и, одновременно, увеличением инициативных действий и действий согласования (согласующих подражательные и инициативные, возникающие на их основе). Деятельность педагога на данном этапе характеризуется свободным владением комплексом продуктивных педагогических технологий, разработкой и внедрением в практику новых технологических элементов, что приближает деятельность педагога к деятельности идеала. Иначе говоря, этот этап может быть охарактеризован как этап первых значительных творческих достижений личности.

IV этап характеризуется переходом от подражания к самостоятельному творчеству. Деятельность педагога сопровождается освобождением от идентификации с личностью педагога-образца, резким снижением числа подражательных действий, возрастанием числа творческих и характеризуется высокой, устойчивой творческой продуктивностью, связанной с разработкой собственных программ и методов педагогического воздействия, открытием и реализацией новых идей, что свидетельствует об обретении педагогом самостоятельного творческого «Я».

V этап характеризуется повышенной профессионально-творческой активностью личности, наличием индивидуального творческого стиля деятельности, посредством которого реализуется потребность в формировании и расширении акме – пространства, способствующего созданию творческих коллективов и воспитанию творчески мыслящих и творчески действующих поколений, способных решать нестандартные задачи своего бытия.

Сама творческая индивидуальность как качество личности без профессионального опыта и мастерства не имеет опоры и средств реализации, может угаснуть под влиянием неудовлетворенности собою: происходит снижение самооценки, разрушение целостности педагогического «Я» и педагогической «Я-концепции», проявляются попытки искать другие области самореализации.

Итак, чтобы индивидуальность могла быть предьявлена, она, во-первых, должна быть в той или иной форме осознана самой личностью; во-вторых, необходимы определенные средства, позволяющие выразить собственную индивидуальность; в-третьих, необходимы определенные условия, в которых такое проявление индивидуальности возможно.

Ю. Г. Фокин приводит расширенный перечень потенциальных продуктов творчества в сфере образования. Каждый из них может воплощаться в разных произведениях преподавателя, как в устных (лекциях), так и в печатных (учебники, учебные пособия) или в конструкции наглядных пособий.

1. План каждого занятия и его реализация. Опыт показывает, что даже повторяющиеся занятия по одной и той же теме приходится варьировать с учетом особенностей учебных групп, результатов предыдущего занятия и многих других особенностей учеб-

ного процесса. Формализовано учитывать эти особенности пока не удастся, поэтому каждый план занятия и его реализация – продукт творчества (иногда сознательного, иногда интуитивного).

2. Методическая находка. Новый методический прием (новое выполнение известной дидактически необходимой операции).

3. Методическое усовершенствование. Применение известных средств обучения с разработкой новых дидактических материалов для них (например, новая наглядная организация учебного материала, разработка опорного сигнала для репродуктивного обучения на конкретном занятии), преобразование научной информации в учебную, соответствующую уровню и цели образования, или генерализация учебной информации (освобождение от частных признаков, «свертывание» признаков).

4. Методическое обобщение. Разработка частной методики (методики преподавания конкретной учебной дисциплины), в которой обобщается опыт многих преподавателей кафедры.

5. Методическое изобретение. Разработка новых методических приемов и средств.

6. Дидактическое обобщение (например, классификация методов обучения по источникам информации).

7. Дидактическое изобретение. Разработка новых способов и средств обучения.

8. Дидактическое открытие. Разработка новых методов обучения.

9. Теоретическое обобщение. Включение в известную теорию новых объектов. Подведение под известную теорию новых процессов.

10. Педагогическое открытие. Разработка новой системы обучения и воспитания для каждого уровня образования.

*Вопросы для самоконтроля и обсуждения
на семинарских занятиях*

1. Проблемы подготовки преподавателей в негуманитарных вузах.

2. Функции преподавателя и его роли.

3. Знания, умения, способности и личностные качества преподавателя.

4. Стили педагогического общения.

5. Культура речи и слагаемые ораторского искусства преподавателя.
6. Творчество в педагогической деятельности.

Темы рефератов

1. Инновационная деятельность преподавателя.
2. Развитие мотивации самосовершенствования специалиста в процессе жизнедеятельности.
3. Аутопсихологическая компетентность в развитии творческого потенциала специалиста.

Литература

1. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб., 2000.
2. Горовая В. И., Антонова Н. А., Харченко Л. Н. Творческая индивидуальность учителя и ее развитие в условиях повышения профессиональной квалификации. – Ставрополь, 2005.
3. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М., Просвещение, 1993.
4. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество. – М., 2002.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Написание данного пособия обусловлено потребностью в учебно-методической поддержке студентов – магистрантов обучающихся по различным направлениям. Образовательные программы высшего профессионального образования специализированной подготовки магистра предусматривают подготовку по нескольким видам деятельности. Наряду с научно-исследовательской, проектной, проектно-конструкторской, опытной и технологической, это еще и научно-педагогическая деятельность.

Будущая профессиональная деятельность магистров часто связана с работой на управленческих должностях, а значит с обучением персонала. Поэтому будущим магистрам необходимо иметь знания по технологии обучения, планированию программ обучения, проведению семинаров, тренингов.

В данном пособии авторы предприняли попытку систематизировать знания о процессе обучения в вузе. При этом нужно отметить, что в логике компетентностного подхода несколько изменяется базовое дидактическое отношение, взаимодействие «студент – преподаватель» отходит на второй план. Основным дидактическим отношением становится взаимодействие «студент – учебно-профессиональная задача». Соответственно меняются функции преподавателя (от обучения к сопровождению, от отбора учебной информации и организации ее усвоения студентами к систематизации их субъектного опыта). Современный студент находится в центре самых разнообразных информационных потоков и преподаватель уже далеко не единственный их источник, в связи с чем, тенденцией развития дидактики высшей школы становятся исследования проблемы самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов в профессиональной подготовке.

Результаты обучения в высшей школе в большой мере зависят от индивидуальных качеств и отношения студентов к избран-

ной профессии. При наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех проявлений психики, формируется профессиональная направленность личности. Обучение в вузе можно представить как организованную форму общения. Ведущим организатором такого общения является преподаватель. Именно он в большей степени определяет характер взаимоотношений, которые складываются между участниками учебного процесса.

Таким образом, проблема профессионального становления студенческой молодежи обусловлена активной позицией преподавателя по отношению к молодым людям, особенностями его личности и профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность и дидактическая грамотность должны стать главными ориентирами в научно-педагогической подготовке будущих магистров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артюшина, И. А. Бинарное ведение лекции как форма интерактивного взаимодействия в проблемном информационном поле: / И. А. Артюшина // Специальное образование. – 2008. – № 10. – С. 43–45.

2. Белокопытов, Ю. Активные методы обучения / Ю. Белокопытов, Т. Панасенко // Высшее образование в России. – 2004. – № 4. – С. 167–169.

3. Беляева, Т. Б. Активные методы формирования конфликтологической компетентности у студентов / Т. Б. Беляева // Психология обучения. – 2008. – № 7. – С. 34–49.

4. Бордовская, Н. В. Педагогика: учебн. для вузов // Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: ПИТЕР, 2000 – 304 с.

5. Валеев, Г. Х. Подготовка студента педвуза к профориентационной работе: контекстный подход / Г. Х. Валеев // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 2. – С. 30–32.

6. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий // М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

7. Виленский, М. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / М. Я. Виленский. – М.: Пед. Общество России, 2004. – 192 с.

8. Дмитриев Ю. Учебно-деловая игра в подготовке магистрантов: / Дмитриев Ю., Кокарева З. // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 12. – С. 76–81.

9. Дмитренко, Т. А. Новые образовательные технологии в высшей педагогической школе / Т. А. Дмитренко // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 8. – С. 26 – 30.

10. Железнякова, О. М. Изжила ли себя лекция в вузе? / О. М. Железнякова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 3. – С. 30–33.

11. Жилаев, А. А. Психологические особенности подготовки и проведения семинарских и практических занятий / А. А. Жилаев // Инновации в образовании. – 2004. – № 3. – С. 139–152.

12. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий: материалы для специалиста образовательных учреждений / А. К. Колеченко. – СПб.: КАРО, 2006. – 368 с.

13. Корнеева, Л. Интерактивные методы обучения / Л. Корнеева // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 105 – 108.

14. Лазарева, И. А. Возможности повышения качества учебного процесса при использовании методов активного обучения / И. А. Лазарева // Инновации в образовании. – 2004. – № 3. – С. 52 – 60.

15. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования / М. М. Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с.

16. Матухно Е. В. Активные методы в формировании познавательного интереса к теоретическим знаниям по физической культуре / Матухно Е. В. // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 6. – С. 85–86.

17. Малетина, Н. Лекция вдвоем / Малетина Н. // Дошкольное воспитание.. – 2002. – № 6. – С. 109–114.

18. Морозов, А. В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие // А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 560 с.

19. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. Буланова-Топоркова М. К. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.

20. Полонский, В. М. Инновации в образовании: методологический анализ) / В. М. Полонский // Инновации в образовании. – 2007. – № 2. – С. 4–14.

21. Полякова, Е. И. Ролевые игры как средство стимулирования у студентов интереса к освоению опыта межкультурного взаимодействия / Е. И. Полякова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 2. – С. 39–41.

22. Попков, В. А. Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для системы дополнит. пед. образ. / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М.: Академический проект, 2004. – 432 с.

23. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова – М. Академия, 2007. – 176 с.

24. Пугачевский, О. О. Психологические основы организации активного обучения в системе повышения квалификации педагогических работников / О. О. Пугачевский // Инновации в образовании. – 2004. – № 3. – С. 87–103.

25. Рыбакова, Т. Психологический потенциал интерактивных методов / Т. Рыбакова // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 41–44.

26. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

27. Ситуационный анализ (case study) в учебных курсах по государственному управлению и политике: учеб. пособие / Федер. агентство по образованию; [Г. Л. Купряшин и др.]. – М.: Издат дом «Новый учебник, 2004. – 256 с.

28. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М.: Академия, 2003. – 304 с.

29. Ташкинов, А. Формирование общих и профессиональных компетенций при инновационных технологиях обучения / А. Ташкинов, В. Лалетин, И. Столбова // Высшее образование в России. – 2007. – № 1. – С. 128–133.

30. Хабибуллина, Э. Подготовка студентов к творческой деятельности / Э. Хабибуллина // Высшее образование в России. – 2006. – № 9. – С. 95 – 99.

31. Фалина, И. Н. Методические принципы реализации учебного курса в формате смешанного обучения / И. Н. Фалина, М. Н. Мохова // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2005. – № 2. – С. 9–37.

32. Федорова, Е. Н. Интерактивные методы обучения в подготовке учителя / Е. Н. Федорова, А. М. Федоров, В. Д. Лобашев / Среднее специальное образование. – 20087. – № 10. – С. 26–29.

33. Чернилевский, Д. В. Дидактические технологии в высшей школе / Д. В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

34. Четина Т. Ю. Активные формы и методы обучения в процессе развития ключевых компетенций / Т. Ю. Четина // Среднее специальное образование. – 2008. – № 8. – С. 7–9.

35. Якупова, Я. Р. Активные формы обучения – фактор интенсификации учебного процесса / Я. Р. Якупова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 10. – С. 45–48.

ГЛОССАРИЙ

Гуманизация образования – процесс создания условий для самореализации, самоопределения личности студента в пространстве современной культуры, создания в вузе гуманитарной сферы, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, формированию ноосферного мышления ценностных ориентаций и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессиональной и общественной деятельности.

Гуманитаризация образования – расширение перечня гуманитарных дисциплин, углубление интеграции их содержания для получения системного знания.

Дидактика – важнейшая отрасль научного знания, которая изучает и исследует проблемы образования и обучения. Дидактические исследования своим объектом делают реальные процессы обучения, дают знания о закономерных связях между различными его сторонами, раскрывают сущностные характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения. В этом заключается научно-теоретическая функция дидактики.

Дидактика высшей школы – наука о высшем образовании и обучении в высшей школе – интенсивно развивающаяся отрасль педагогического знания.

Диплом/сертификат – **англ: diploma/certificate** Официальный документ, подтверждающий квалификацию работника и дающий право занимать какую-либо должность, заниматься определенной деятельностью; официальное подтверждение окончания образовательного учреждения профессионального образования (с присвоением соответствующей квалификации) или курсов повышения квалификации; свидетельство о присвоении ученой степени.

Дистанционное образование – комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь).

Дескриптор (квалификационного уровня) – (англ: **descriptor**) Обобщенное описание совокупности требований к компетенциям, характеру умений и знаний работника соответствующего квалификационного уровня НРК РФ. Требования дифференцируются по параметрам сложности деятельности, ответственности и широты полномочий, требующихся в ней.

Информационные технологии обучения определяют как совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности. Технология программированного обучения предполагает получение обучающимся порций информации в определенной последовательности и обеспечивает контроль за усвоением в точках учебного курса, определяемых преподавателем.

Квалификация (работника) – (англ: **qualification**) 1) Готовность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности,

2) Официальное признание (в виде диплома/сертификата) освоения определенного вида профессиональной деятельности

Компетенция – (англ: **competence**) Способность применять знания, умения и практический опыт для успешной трудовой деятельности.

Компетентность – (англ: **competency, competence**) Наличие у человека компетенций для успешного осуществления трудовой деятельности.

Контроль результатов обучения англ – (**process of quality control**) Процесс сопоставления достигнутых результатов обучения с заданными в целях обеспечения качества подготовки обучающихся.

Междисциплинарный курс – Система знаний и умений, отражающая специфику вида профессиональной деятельности и обеспечивающая освоение компетенций при прохождении обучающимися практики в рамках профессионального модуля.

Национальная система квалификаций Российской Федерации – (англ: **National Qualification's System of Russian Federation**) Национальная система квалификаций Российской Федерации (НСК РФ) представляет собой комплекс взаимосвязанных документов, обеспечивающих взаимодействие сфер профессио-

нального образования и труда в целях повышения качества подготовки работников и их конкурентоспособности на российском и международном рынке труда. Основой Национальной системы квалификаций Российской Федерации является Национальная рамка квалификаций. НСК РФ может также включать отраслевые рамки квалификаций, профессиональные и образовательные стандарты, национальную систему оценки результатов образования и сертификации, единые для всех уровней профессионального образования механизмы накопления и признания квалификаций на национальном и международном уровнях.

Непрерывное образование – единая система государственных и общественных образовательных учреждений, обеспечивающая организационное, содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех звеньев, совместно решающих задачи воспитания, общеобразовательной, политехнической и профессиональной подготовки каждого человека с учетом актуальных и перспективных общественных потребностей, и удовлетворяющих его стремление к самообразованию, всестороннему и гармоничному развитию на протяжении всей жизни.

Объект (предмет) профессиональной деятельности – явление, предмет, процесс, на которые направлено воздействие в процессе трудовой деятельности.

Термины «объект» и «предмет профессиональной деятельности» рассматриваются как синонимы в профессиональной деятельности, связанной с материальным производством, следует развести эти понятия в нематериальной сфере, связанной с научными исследованиями, творчеством и т. п. В этом случае понятие предмета уже понятия объекта и связано со свойствами или отношениями объекта, познание которых важно для решения профессиональных задач.

Область профессиональной деятельности – совокупность видов профессиональной деятельности, имеющая общую основу (аналогичные или близкие назначение, объекты, технологии, в т.ч. средства труда) и предполагающая схожий набор трудовых функций и соответствующих компетенций для их выполнения

Общая компетенция – Способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении

задач, общих для многих видов профессиональной деятельности. В разных источниках возможно встретить разные подходы к классификации компетенций и разные их названия и определения. В частности, как неточный синоним термина «общая компетенция» можно рассматривать термин «общекультурная компетенция».

Оценка результатов обучения – (англ: quality assessment)

Процедура определения соответствия индивидуальных образовательных достижений обучающихся и выпускников профессионального образования требованиям потребителей образовательных услуг.

Основная профессиональная образовательная программа (ОПОП) – (в высшем профессиональном образовании синоним – основная образовательная программа) 1) Специально организованный целенаправленный процесс по достижению результатов, заданных федеральным государственным образовательным стандартом профессионального образования с учетом типа и вида образовательного учреждения и потребностей обучающихся.

2) Совокупность учебно-методической документации, включающая в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практик, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии (ст. 9 Закона РФ «Об образовании»)

Основные профессиональные образовательные программы направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации (ст. 9 закона РФ «Об образовании»).

Педагогическая деятельность – профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, обучения, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения.

Педагогическая технология – это система способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника.

Педагогический процесс – процесс реализующий во взаимосвязи цели образования и воспитания в условиях педагогических систем, в которых организовано взаимодействуют воспитатели и воспитуемые.

Педагогическое мастерство – уровень совершенного владения педагогической деятельностью

Профессиональная деятельность – трудовая деятельность, требующая профессионального обучения, осуществляемая в рамках объективно сложившегося разделения труда и приносящая доход.

Профессия (специальность) – (англ: **occupation; profession**) Общественно признанный относительно устойчивый вид профессиональной деятельности человека, который определен разделением труда в обществе.

Термины «профессия» и «специальность» традиционно используются в русском языке как синонимы, если функции по определенной специальности охватывают всю сферу профессиональной деятельности человека. Однако термин «специальность» может использоваться и в более узком значении – «вид занятий в рамках одной профессии» (инженер-строитель, слесарь-инструментальщик, врач-терапевт).

Профессиональная компетенция – Способность успешно действовать на основе умений, знаний и практического опыта при выполнении задания, решении задачи профессиональной деятельности.

Профессиональный стандарт (ПС) – (англ: **professional/occupational standard**) Документ, раскрывающий с позиций объединений работодателей (и/или профессиональных сообществ) содержание профессиональной деятельности в рамках определенного вида экономической деятельности, а также требования к квалификации работников.

Профессиональное образование – (англ: **Vocational Education**) 1) Организованный процесс овладения определенными

видами профессиональной деятельности, обеспечивающий развитие социально и профессионально значимых качеств личности. Результат этого процесса (подготовленность человека к определенному виду профессиональной деятельности, подтвержденная аттестатом или дипломом об окончании соответствующего образовательного учреждения профессионального образования).

Профессиональное обучение – (англ: Vocational Training) Организованный процесс освоения компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых функций.

Профессиональная подготовка – (англ: Vocational Education and Training) 1) Организация обучения профессиональных кадров. Различные формы получения профессионального образования/

2) Ускоренная форма освоения профессиональных компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых функций (*значение соответствует по смыслу ст. 21 гл. 2 Закона РФ «Об образовании»*).

Программа профессионального образования (образовательная профессиональная программа) – 1) Специально организованный целенаправленный процесс по достижению заданных результатов профессионального образования (обучения, подготовки) определенного уровня и направленности.

2) Комплекс (комплект) документов, определяющих содержание и организацию этого процесса.

Образовательные профессиональные программы делятся на основные и дополнительные.

Примерная основная профессиональная образовательная программа – документ рекомендательного характера, на основе которого разрабатывается основная профессиональная образовательная программа образовательного учреждения профессионального образования.

Примерная основная профессиональная образовательная программа разрабатывается на основе федерального государственного образовательного стандарта профессионального образования по профессии/специальности и соответствует заданной в нем структуре ОПОП.

Уполномоченные федеральные государственные органы обеспечивают разработку на основе федеральных государственных образовательных стандартов или федеральных государственных требований примерных основных образовательных программ с учетом их уровня и направленности (Ст. 14 закона РФ «Об образовании»).

Составными частями примерной основной профессиональной образовательной программы являются примерные программы учебной дисциплины, профессионального модуля. Это документы рекомендательного характера, имеющие схожую структуру; на их основе разрабатываются соответствующие программы образовательного учреждения профессионального образования.

Профессиональный модуль – Часть программы профессионального образования (обучения), предусматривающая подготовку обучающихся к осуществлению определенной совокупности трудовых функций, имеющих самостоятельное значение для трудового процесса.

Может быть частью основной профессиональной образовательной программы или самостоятельной программой с обязательной процедурой сертификации квалификации выпускника по ее окончании.

Программа профессионального модуля – документ, определяющий результаты обучения, критерии, способы и формы их оценки, а также содержание обучения и требования к условиям реализации профессионального модуля.

Практика (производственная) – вид учебных занятий, использующийся для освоения обучающимися компетенций в процессе самостоятельного выполнения определенных видов работ, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в максимально приближенных к ней условиях.

В зависимости от профессиональной направленности производственная практика называется педагогической, сестринской и т. п.

Также существует термин «учебная практика», под которым понимают вид учебных занятий, использующийся для освоения начальных профессиональных умений в условиях учебных мастерских, лабораторий, баз и т. п.

И учебная, и производственная практики могут проводиться параллельно с теоретическими занятиями (рассредоточено) или в специально выделенный период (концентрированно).

Программа учебной дисциплины – документ, определяющий результаты обучения, критерии, способы и формы их оценки, а также содержание обучения и требования к условиям реализации учебной дисциплины.

Раздел профессионального модуля – часть программы профессионального модуля, которая характеризуется логической завершенностью и направлена на освоение одной или нескольких профессиональных компетенций.

Раздел профессионального модуля может состоять:

– из междисциплинарного курса или его части (если практика по модулю проходит концентрированно);

– из междисциплинарного курса или его части в сочетании с практикой (если практика по модулю проходит рассредоточено).

Результаты профессионального обучения (подготовки) – (англ: **learning outcomes, outputs**) 1) Общие и профессиональные компетенции, соответствующие определенному уровню образования и квалификации.

2) Социально и профессионально значимые характеристики качества подготовки выпускников образовательных учреждений профессионального образования.

Труд, трудовая деятельность – (англ: **labour**) Целесообразная деятельность людей по созданию материальных и духовных благ, необходимых для удовлетворения индивидуальных и общественных потребностей.

Трудовая функция – набор взаимосвязанных действий, направленных на решение одной или нескольких задач процесса труда.

В разных источниках можно встретить другие определения термина «трудовая функция». В данном выше значении понятие трудовой функции используется в профессиональном стандарте и связано с понятием профессиональной компетенции в федеральных государственных образовательных стандартах профессионального образования, т. к. действия, составляющие трудовую

функцию в профессиональном стандарте, подразумевают наличие у работника определенных умений и знаний, а также готовность их применять.

Учебная дисциплина – система знаний и умений, отражающая содержание определенной науки и/или области профессиональной деятельности, и нацеленная на обеспечение реализации основной профессиональной образовательной программы.

Федеральный государственный образовательный стандарт – нормативный документ, определяющий совокупность требований к результатам освоения основной образовательной программы, ее структуре и условиям реализации.

Марина Николаевна Кох
Татьяна Николаевна Пешкова

Методика преподавания в высшей школе
Учебное пособие

Компьютерная верстка А. А. Багинская

Подписано в печать г. Бумага офсетная. Формат 70×84 ¹/₁₆.
Тираж экз Усл. печ. л. – 9,4. Учет.-изд. л. – 8,7.
Заказ №

Типография Кубанского государственного
аграрного университета

350044, г. Краснодар, ул. Калинина, 13