

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ
И СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Кафедра социальной работы и реабилитологии

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой
социальной работы и реабилитологии

Красовская Н.Н.Красовская

« 4 » февраля 2018 г.

СОГЛАСОВАНО

Директор ГИУСТ БГУ



П.И. Бригадин

« 4 » февраля 2018 г.

Регистрационный номер №113

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ**

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»

для специальностей:

1-21 80 14 Искусствоведение

1-23 80 03 Психология

1-23 80 04 Социальная психология

1-86 81 01 Реабилитология

1-26 80 01 Управление в социальных и экономических системах

Автор: Болдышева И.В., кандидат педагогических наук

Одобрено и рекомендовано к утверждению учебно-методической комиссией
ГИУСТ БГУ, протокол № 5 от 06.02.2018 г.

Рассмотрено и утверждено

на заседании Совета 7 февраля 2018 г.,
протокол № 3

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА.....	4
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ.....	8
ТЕЗИСЫ ЛЕКЦИЙ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ».....	8
РАЗДЕЛ 1 ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	8
Тема 1 Высшее образование как социокультурное явление.....	8
1.1 Общие основы педагогики.....	8
1.2 Современное состояние и тенденции развития высшего образования в Республике Беларусь.....	9
1.2.1 Болонский процесс.....	9
1.2.2 Компетентностный подход в образовании.....	10
1.2.3 Система менеджмента качества.....	14
1.3 Система подготовки высших педагогических кадров в Республике Беларусь.....	20
1.3.1 Содержание образования.....	20
1.3.2 Нормативные документы, регламентирующие содержание образования.....	23
Тема 2. Общие основы педагогического процесса в высшей школе.....	25
2.1 Высшее образование как педагогический процесс. Сущность, структура и особенности педагогического процесса в высшей школе.....	25
2.2 Педагогическое взаимодействие как ключевая характеристика педагогического процесса в высшей школе. Этапы педагогического процесса.....	29
РАЗДЕЛ 2 ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	31
Тема 3 Педагогические основы процесса обучения в высшей школе.....	31
3.1 Сущность и функции процесса обучения.....	31
3.3 Основные концепции обучения.....	33
3.3 Закономерности и принципы обучения.....	35
3.4 Методы обучения.....	36
3.4.1 Классификация методов обучения.....	36
3.4.2 Методы проблемного обучения.....	37
3.4.3 Групповые методы решения проблем.....	38
Тема 4. Технологии обучения в высшей школе.....	46
4.1. Сущность и особенности педагогической технологии.....	46
4.2 Технология модульного обучения.....	47
4.3 Технология знаково-контекстного обучения.....	49
4.4 Технология игрового обучения.....	52
4.5 Сущность и особенности информационно-компьютерной технологии обучения.....	57
РАЗДЕЛ 3 ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ.....	60
Тема 5 Сущность процесса воспитания в вузе.....	61

5.1 Особенности процесса воспитания в вузе. Основные принципы воспитания.	61
5.2 Содержание, формы и методы воспитания	63
5.3 Процесс воспитания в вузе.....	66
Тема 6. Основы деятельности куратора студенческой группы.....	70
Раздел 4 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ОБЩЕНИЯ В ВУЗЕ	74
Тема 7. Психологические основы педагогической деятельности в вузе .	74
7.1 Сущность педагогического общения	74
7.2 Стили педагогического общения.....	77
7.3 Особенности педагогического общения в вузе.....	79
7.4 Основы коммуникативной культуры	80
2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ	84
ТЕМАТИКА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ	84
3. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ	88
ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ ВОПРОСОВ К ЗАЧЕТУ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ».....	88
4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ.....	89
УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ (ФРАГМЕНТ).....	89
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ	96

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебно-методический комплекс (УМК) по учебной дисциплине «Педагогика и психология высшей школы» предназначен для студентов 2 ступени получения высшего образования (магистратуры) для специальностей: 1-21 80 14 Искусствоведение; 1-23 80 03 Психология; 1-26 80 01 Управление в социальных и экономических системах. Учебная дисциплина «Педагогика и психология высшей школы» относится к государственному компоненту цикла дисциплин специальной подготовки.

Целью изучения дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» является формирование у магистрантов педагогической и психологической культуры, готовности к осуществлению образовательного процесса и воспитательной работы с учащейся молодежью, проведению педагогических и психологических исследований в области образования, самообразованию, профессиональному и личностному росту.

Основными задачами учебной дисциплины являются:

Образовательные задачи:

- ознакомление обучающихся с основными направлениями развития педагогической и психологической наук, их отраслями – педагогикой и психологией высшей школы;
- овладение понятийным аппаратом педагогики и психологии;
- усвоение знаний о системе образования, основных проблемах и тенденциях развития высшего образования;
- освоение сущности образовательного процесса в вузах;
- овладение знаниями о психолого-педагогических особенностях взаимодействия и общения студентов и преподавателей;
- ознакомление с психологическими основами педагогического мастерства преподавателя;
- осмысление объективных связей между обучением, воспитанием и развитием личности.

Воспитательные задачи:

- формирование у магистрантов готовности к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию; стимулирование процессов самоактуализации и самореализации.

Развивающие задачи:

- формирование у магистрантов перцептивных, коммуникативных, рефлексивных умений, способностей к освоению и разработке психолого-педагогических инноваций.

В результате изучения учебной дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» студенты магистратуры должны

знать:

- понятийный аппарат, методологические основы и методы педагогики и психологии высшей школы; направления, закономерности и принципы развития системы высшего образования; передовой педагогический опыт (включая международный) и инновации в сфере высшей школы;
- сущность педагогической деятельности в высшей школе и психологические основы педагогического мастерства и творчества преподавателя;
- индивидуальные особенности студентов и методы их диагностики, способы и условия мотивации и адаптации студентов;
- психолого-педагогические особенности взаимодействия и сотрудничества преподавателей и студентов, педагогического руководства деятельностью студенческих коллективов и органов самоуправления;
- подходы и принципы отбора и конструирования содержания высшего образования;
- основные формы и средства организации и осуществления процессов обучения и воспитания, активизации самостоятельной работы студентов, проведения НИРС;
- эффективные образовательные технологии, подходы и принципы разработки и применения современного учебно-методического обеспечения образовательного процесса (в том числе на основе электронных средств обучения).

уметь:

- конструировать содержание обучения, устанавливать межпредметные связи;
- использовать и совершенствовать методы, методики, технологии обучения и воспитания студентов;
- проектировать и организовывать различные формы учебных занятий и воспитательных мероприятий, внеаудиторной самостоятельной работы и научно-исследовательской деятельности студентов;
- организовывать образовательный процесс с использованием педагогических инноваций и учетом личностных особенностей студентов и управлять его качеством;
- разрабатывать современное учебно-методическое обеспечение образовательного процесса (включая электронные средства обучения), средства его диагностики и контроля;
- устанавливать педагогически целесообразные отношения со всеми участниками образовательного процесса;
- планировать и осуществлять научные исследования в области педагогики и психологии высшего образования;

– разрабатывать и реализовывать проекты (программы) профессионального самообразования и личностного самосовершенствования.

владеть:

- методами научных исследований и организации коллективной научно-исследовательской работы; основами научно-методической и учебно-методической работы в высшей школе (структурирование и психологически грамотное преобразование научного знания в учебный материал, методы и приемы составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематика учебных и воспитательных задач);
- методами и приемами устного и письменного изложения предметного материала, разно образными образовательными технологиями;
- основами применения компьютерной техники и информационных технологий в учебном и научном процессах;
- формами организации и общения в виртуальной среде;
- методами формирования у студентов навыков самостоятельной работы, профессионального мышления и развития их творческих способностей;
- методами эмоциональной саморегуляции;
- навыками планирования, консультирования, контроля, составления учебно-программной документации;
- методами методической и психологической готовности к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности, работе над междисциплинарными проектами;
- навыками кооперации с коллегами и работой в коллективе.

Учебная дисциплина «Педагогика и психология высшей школы» опирается на предварительное изучение студентами учебных дисциплин «Педагогика», «Психология».

В соответствии с учебными планами по специальностям второй ступени высшего образования (магистратуры) заочной формы получения образования для специальностей: 1-21 80 14 Искусствоведение; 1-23 80 03 Психология; 1-26 80 01 Управление в социальных и экономических системах дисциплина «Педагогика и психология высшей школы» изучается на **2 курсе в 3 семестре** для магистров заочной формы получения образования и рассчитана на **84** академических часа, из них **14** аудиторных часов: лекций **10** часов, практических занятий **4** часа; форма текущей аттестации – **зачет**. Для студентов сокращенной заочной формы получения образования дисциплина изучается на 1 курсе во **2 семестре** и рассчитана на **84** академических часа, из них **14** аудиторных часов: лекций **10** часов, практических занятий **4** часов; форма текущей аттестации – **зачет**.

УМК состоит из теоретического раздела, практического раздела, раздела контроля знаний и вспомогательного раздела.

Теоретический раздел включает тезисы лекций. Содержит структурированный теоретический материал по 4 разделам учебной дисциплины «Педагогика и психология высшей школы».

Практический раздел охватывает вопросы и ситуации для анализа и обсуждения на практических занятиях.

Материалы УМК могут быть использованы для самостоятельной подготовки студентов магистратуры к лекциям и практическим занятиям, что обеспечивает возможность «опережающего обучения», т. е. предварительного изучения студентами материалов темы лекции.

Раздел контроля знаний включает вопросы к зачету по учебной дисциплине «Педагогика и психология высшей школы».

Вспомогательный раздел содержит фрагмент учебной программы по учебной дисциплине «Педагогика и психология высшей школы», а также список рекомендуемой литературы.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

ТЕЗИСЫ ЛЕКЦИЙ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»

РАЗДЕЛ 1 ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Тема 1 Высшее образование как социокультурное явление

1.1 Общие основы педагогики

Педагогика – это наука, изучающая сущность, закономерности, принципы, методы и формы организации педагогического процесса как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни.

К основным категориям педагогики относятся образование, обучение и воспитание.

Педагогика высшей школы – это наука о закономерностях процесса воспитания и профессиональной подготовки специалиста в условиях вуза, разрабатывающая на их основе теорию, методику, технологию организации и управления этим процессом.

Принято различать объект и предмет науки. Объект – это область действительности, которую исследует данная наука, предмет – способ видения объекта с позиций этой науки. Объектом педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название «образование». Оно и есть та часть объективного мира, которую изучает педагогика. Но образование как объект науки изучается не только педагогикой. Его изучают философия, социология, культурология, психология, экономика и другие науки, связанные с исследованием проблем общества и человека. Предметом педагогики как науки является педагогический процесс, т.е. процесс обучения и воспитания человека как особая функция общества, реализуемая в условиях тех или иных педагогических систем. Педагогический процесс – это специально организованное взаимодействие преподавателей и обучающихся с целью передачи им социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе.

Предметом педагогики высшей школы выступает образовательный процесс в высшем учебном заведении как целостная педагогическая система подготовки кадров высшей квалификации. В педагогической литературе различают состав системы, в которой функционирует процесс, и структуру са-

мого процесса. В состав педагогической системы вуза входят преподаватели, студенты, руководители кафедр и факультетов, условия функционирования образовательного (учебно-воспитательного) процесса. Структура образовательного процесса включает: цели, содержание, методы, средства и формы организации обучения и воспитания студентов.

1.2 Современное состояние и тенденции развития высшего образования в Республике Беларусь

1.2.1 Болонский процесс

В последние годы в системе высшего образования происходят структурные изменения, проводимые в русле Болонского процесса. Свое начало Болонский процесс отсчитывает с 19 июня 1999 г., когда министрами образования 29 европейских стран была подписана Болонская декларация «О создании единого европейского пространства высшего образования». Участники этой декларации приняли на себя определенные обязательства, в частности:

- 1) ввести двухуровневую систему высшего образования (бакалавриат и магистратуру);
- 2) организовать выдачу выпускникам вузов Европейских приложений к дипломам бакалавра и магистра единого образца;
- 3) ввести в качестве единицы трудоемкости учебного труда студентов академический кредит. При расчете кредитов в трудоемкость засчитываются часы аудиторных занятий, время выполнения различных видов самостоятельной работы студентов, часы производственной практики и т.д. За учебный год начисляется 60 академических кредитов;
- 4) предусмотреть академическую мобильность студентов, преподавателей и административного персонала вузов (возможность их стажировки в вузах зарубежных стран);
- 5) обеспечить контроль качества высшего образования; выработать, поддерживать и развивать европейские стандарты качества с применением сравнимых критериев, механизмов и методов их оценки;
- 6) создать единое европейское исследовательское пространство.

Кроме того, было рекомендовано вузам обеспечить социальную поддержку малообеспеченных студентов, внедрить модульную систему организации образовательного процесса и технологию дистанционного обучения. Цель Болонского процесса – создание единого европейского образовательного пространства, направленного на улучшение трудоустройства выпускников, повышение их мобильности и обеспечение конкурентоспособности европейской высшей школы. Болонский процесс – это процесс структурной перестройки, которая предусматривает реформирование национальных систем

высшего образования, изменение образовательных программ и необходимые институциональные преобразования в высших учебных заведениях.

Наша страна присоединилась к Болонскому соглашению в 2015 г. на определенных условиях. Пошаговый план действий, которые должна реализовать наша страна, прописали в так называемой Дорожной карте.

В Республике Беларусь пока установлены следующие ступени высшего профессионального образования: «специалист» и «магистр». Специалист – академическая квалификация, приобретаемая студентом после освоения базовой программы обучения. Нормативный срок программы подготовки бакалавра при очной форме обучения – 4 года. Квалификация присваивается по результатам защиты выпускной работы или сдачи государственного экзамена на заседании государственной аттестационной комиссии и дает право на поступление в магистратуру. Магистр – высшая квалификация, приобретаемая студентом после окончания магистратуры. Нормативный срок программы подготовки магистра (при очной форме обучения) – 1-2 года на базе четырехлетнего вузовского обучения. Квалификация присваивается по результатам защиты магистерской диссертации на заседании государственной комиссии и дает право поступления в аспирантуру.

Выпускники вуза с дипломом магистра, ориентированные на научно-педагогическую деятельность, получают право занимать должности преподавателей в средних профессиональных и высших учебных заведениях. Следовательно, они должны владеть психолого-педагогическими знаниями, необходимыми для преподавательской деятельности. Психологические знания преподавателя позволяют ему лучше изучать (познавать), понимать самого себя и других людей, прежде всего студентов. Познание психики человека означает выявление и оценку его психологических свойств, состояния, направленности, отношений и особенностей познавательной, эмоциональной и волевой сфер. Психолого-педагогические знания способствуют лучшей организации преподавателем образовательного процесса, выбору эффективных методов и средств обучения, взаимодействию со студентами, установлению с ними психологического контакта и в случае необходимости оказанию на них психолого-педагогического воздействия, эффективному общению с людьми, установлению благоприятного психологического климата в студенческой группе (коллективе), формированию и развитию.

1.2.2 Компетентностный подход в образовании

В разработку понятийного аппарата компетентностного подхода в профессиональном образовании большой вклад внесли исследования В.И. Байденко, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского и др. И.А.

Зимняя выделяет следующие пять причин ориентации на компетентностный подход в образовании:

- 1) тенденцию интеграции и глобализации мировой экономики;
- 2) необходимость гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования, заданной Болонским процессом;
- 3) происходящую в последнее время смену образовательной парадигмы;
- 4) богатство понятийного содержания термина «компетентностный подход»;
- 5) предписания органов управления образованием.

Тенденция движения от понятия «знание» к понятию «компетентность» является общемировой. Эта тенденция выражается в том, что усиление познавательных начал в современном производстве не покрывается традиционными понятиями «знания», «умения» и «навыки». Более адекватным становится понятие «компетентность». Для современного специалиста важны не столько знания, сколько способность применять их для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в профессиональной деятельности и в жизни. При таком подходе знания становятся познавательной базой компетентности специалиста. Что же такое компетентность? Британский психолог Дж. Равен под компетентностью понимает специфическую способность, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия.

По мнению И.А. Зимней, компетентность – это некоторые внутренние потенциальные психологические новообразования (знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в деятельности. Известный специалист в области целей и содержания высшего профессионального образования (образовательных стандартов) Ю.Г. Татур рассматриваемое понятие определяет следующим образом: «...это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальных сферах, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования» (Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования.).

Другими словами, компетентность – это совокупность свойств (характеристик) личности, позволяющих ей качественно выполнить определенную

деятельность, направленную на решение проблем (задач) в какой-либо отрасли.

Особенности образовательного процесса, организованного на основе компетентностного подхода:

1. Этот подход требует изменения всех компонентов образовательного процесса, начиная с его цели. В целях образования закладываются различные компетентности, включающие, наряду со знаниями и умениями, способности, мотивы учебно-познавательной деятельности и другие личностные качества. Одна из основополагающих целей подготовки специалиста в вузе – формирование его профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность включает систему знаний, умений и навыков, способностей, позволяющих специалисту квалифицированно разбираться о вопросах сферы профессиональной деятельности, а также качества личности, дающие ему возможность успешно решать определенный класс профессиональных задач. Компетентность молодого специалиста включает в себя социально-личностные, общенаучные, экономические, организационно-управленческие и специальные компетенции. Развернутое описание этих компетенций в форме перечня знаний и умений по той или иной специальности становится содержанием государственного образовательного стандарта профессионального образования нового поколения. Кроме того, в составе профессиональной компетентности специалиста необходимо выделить профессиональную направленность: интерес к профессии, готовность к профессиональной деятельности, стремление применять свои знания, умения, способности в избранной профессии. Молодой специалист должен обладать также системной компетентностью. Сюда относятся: способность применять знания на практике, исследовательские навыки, способность учиться, способность адаптироваться к новым специальностям, способность порождать новые идеи, лидерские качества, понимание культур и обычаев других стран, способность работать самостоятельно, инициативность и предпринимательский дух, забота о качестве, стремление к успеху. Поскольку компетентностный подход напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания студента не только в качестве будущего специалиста, профессионала своего дела, но и как личности и члена социума, он (подход) является гуманитарным в своей основе. Целью гуманитарного образования является, как известно, не только формирование у студента системы знаний, умений и навыков в определенной сфере, но и развитие всех его личностных качеств, т.е. воспитание личности.

2. Другим структурным элементом образовательного процесса (кроме целей) является его содержание. В традиционной системе обучения в качестве содержания образования выступает учебная информация, подлежащая усвоению, а также способы действий по применению усвоенных знаний. При

компетентностном подходе в основу содержания обучения закладываются не только знания и умения, но и серия проблемных задач, в процессе решения которых студенты овладевают компетентностью, т.е. опытом решения таких задач. Кроме знаний, умений и проблемных задач, в составе компетентности различают мотивационный компонент, отношения, способности и другие личностные свойства. На практике любая деятельность является осмысленной, если она выполняется ради достижения значимой для человека (или для организации) цели. В образовательном процессе учебно-познавательная деятельность студентов часто совершается без осмысления того, ради чего она совершается. В лучшем случае цель ставится преподавателем, т.е. по отношению к студентам она остается внешней, немотивированной. Следовательно, предлагаемые студентам проблемы должны иметь не только познавательный аспект, но и личностный или общественный смысл.

3. Технология обучения любой дисциплине должна быть построена таким образом, чтобы кроме предметной компетентности можно было развивать ключевые компетентности. В компетентностно-ориентированном образовательном процессе, исходя из целей и содержания образования, направленных на формирование той или иной компетентности, в основу технологии образования необходимо закладывать практические действия обучающихся по решению соответствующих задач (проблем). Например, для того чтобы формировать коммуникативную компетентность, необходимо вовлечь студента в разнообразные коммуникативные действия – беседы, дискуссии, переговоры, игры и др. Предметом этих действий обучающихся становятся вопросы, задачи, ситуации, вытекающие из изучаемой дисциплины. Если же речь идет о необходимости формирования информационно-компьютерной компетентности, то технология включает в себя действия студента по решению соответствующих задач (моделирование изучаемых явлений, процессов и объектов, поиск и использование нужной информации с помощью сети Интернет, участие в телеконференциях и др.). При этом студент не получает готовые знания, а добывает их, причем знания как таковые не являются целью образования, они – средство решения поставленных задач. Результатом такого обучения становятся не только новые знания, но и умение их применять для решения задач. Активная учебно-познавательная и практическая деятельность студента способствует развитию его личностных качеств – способностей, ответственности, самостоятельности и др. В процессе совместной деятельности в группе развиваются его коммуникабельность, умение слушать, задавать вопросы, высказывать свое мнение, вести дискуссию, убеждать других, уважать чужое мнение, сотрудничать с людьми. У отдельных студентов развиваются также лидерские качества.

4. Меняются критерии оценок – оцениваются не ответы на вопросы экзаменаторов, а результат решения проблемной задачи или качество созданного «продукта». В зависимости от содержания и специфики учебной дисциплины продуктом деятельности студента может выступать решенная учебно-исследовательская задача (проблема), принятое решение по поводу какой-либо ситуации, разработанный проект, написанный студентом текст (доклад, реферат, статья, рецензия и т.п.), составленная компьютерная программа, выполненное техническое изделие, художественное произведение и т.д. Очень важно, чтобы этот продукт создавался обучающимися самостоятельно в процессе индивидуальной или групповой деятельности. В некоторых случаях, когда продукт учебно-познавательной, проектной или исследовательской деятельности студентов имеет социальное значение, его оценка должна осуществляться не только преподавателем, но и заинтересованными лицами (например, представителями городской администрации, предприятия и др.). Кроме того, компетентностно-ориентированное образование требует дополнения внешнего контроля со стороны преподавателя самоконтролем и самооценкой. Признается эффективной рейтинговая, накопительная система контроля и оценивания результатов учебно-познавательной деятельности обучающихся. Таким образом, компетентность студента как будущего специалиста в той или иной области формируется и развивается в процессе решения системы учебных и исследовательских задач на основе имеющихся знаний, умений и способностей (прежнего опыта). При таком обучении студент осваивает новые виды опыта: выявления и решения проблем; проектирования и исследования; сотрудничества и общения; анализа и оценки результатов деятельности; творчества и т.д.

1.2.3 Система менеджмента качества

В Беларуси повышение качества высшего образования является одним из важнейших приоритетов образовательной политики государства. Национальной стратегией устойчивого социально-экономического развития предусмотрено выведение системы образования Беларуси «на уровень, соответствующий мировым стандартам». Регламентации механизмов обеспечения качества на государственном уровне посвящена значительная часть Кодекса Республики Беларусь об образовании, определившем государственные органы (организации), содержание и виды государственного контроля за обеспечением качества образования.

Государственная политика в области качества сегодня, прежде всего, направлена на создание условий для разработки и производства конкурентоспособных на внутреннем и внешнем рынках товаров, работ и услуг. Они

должны соответствовать требованиям международных и национальных стандартов и, конечно, удовлетворять высоким требованиям потребителей.

Это в полной мере касается и системы образования, которая, являясь сферой услуг, становится важным механизмом инновационного развития страны.

Программный документ ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» (1995 г.) определяет качество образования главным ориентиром глобальной политики ЮНЕСКО и ООН, выделяя три основных принципа деятельности в области высшего образования: соответствие требованиям современности, качество и интернационализацию.

Сегодня мировой образовательной практике используется три основных вида международных стандартов качества:

стандарты серии ИСО 9001 Международной организации по стандартизации,

Европейская модель совершенства Европейского фонда управления качеством (EFQM),

Стандарты и директивы гарантии качества в высшем образовании на территории Европы Европейской Ассоциации Гарантии качества высшего образования (ENQA).

Их практическое внедрение в системы образования ряда государств повлекло формирование разнообразных моделей менеджмента качества.

Основой стандартов серии ИСО 9001 являются восемь принципов менеджмента качества:

Ориентация на потребителя. Организации зависят от своих потребителей, и поэтому должны понимать их текущие и будущие потребности, выполнять их требования и стремиться превзойти их ожидания.

Лидерство руководителя. Руководители обеспечивают единство цели и направления деятельности организации. Им следует создавать и поддерживать внутреннюю среду, систему мотивации по включению всего коллектива в повышение качества.

Вовлечение работников. Работники всех уровней должны быть вовлечены в эту деятельность, а не только руководители структурных подразделений.

Процессный подход. Желаемый результат достигается эффективнее, когда деятельностью и соответствующими ресурсами управляют как процессом.

Системный подход к менеджменту. Выявление, понимание и менеджмент взаимосвязанных процессов как системой обеспечивают результативность и эффективность деятельности для достижения ее целей.

Постоянное улучшение. Постоянное улучшение деятельности организации в целом следует рассматривать как ее неизменную цель .

Принятие решений, основанное на фактах. Эффективные решения основываются на анализе данных и информации, постоянном мониторинге, анализе и принятии обоснованных управленческих решений.

Взаимовыгодные отношения с поставщиками. Организация и ее поставщики взаимозависимы, и отношения взаимной выгоды повышают способность обеих сторон обеспечивать повышение качества на уровне взаимодействия вузы – средние школы, лицеи, гимназии, ссузы и др.

В Европе при определении лауреатов премий правительства в области качества используется 9 групп критериев модели «EFQM Excellence Model».

Обобщенная модель системы управления качеством вуза интегрирует требования стандартов ENQA и требования стандартов серии ИСО 9001.

Принципы, на которых построены перечисленные международные стандарты, модели премий правительств имеют большую степень совпадения, взаимно дополняют друг друга и отличаются только полнотой и глубиной охвата процессов.

Учитывая специфику и особенности сферы образования, ее отличия от сферы производства и услуг, была поэтапно адаптирована к сфере образования система стандартов ИСО 9001.

Принята актуальная редакция документа СТБ ISO 9001–2015 в образовании.

Сегодня работы по совершенствованию систем управления качеством образования в вузах и их оценке ведутся во всем мире по трем основным направлениям:

- лицензирование, аттестация, аккредитация. За рубежом большое внимание уделяется вопросам аккредитации образовательных программ (особенно в инженерном и экономическом образовании);
- представление материалов по системам качества на премии правительств различных государств в области качества;
- сертификация вузовских СМК на соответствие требованиям международного стандарта ISO 9001–2015.

Сопоставление процессов, отраженных в стандартах ИСО 9001:2015, и процессов, охватывающих взаимосвязанные сферы деятельности вуза, позволяет заимствовать и внедрить систему менеджмента качества в сферу деятельности вуза с выделением четырех ключевых процессов:

- основные процессы;
- руководящие процессы;
- обеспечивающие процессы;
- процессы мониторинга, измерения, оценки.

Создание в вузах Республики Беларусь системы управления качеством образования преследует определенные цели и имеет внутренние и внешние выгоды, позволяющие

на республиканском уровне:

достичь качества подготовки выпускников вузов Беларуси на уровне ведущих зарубежных вузов;

повысить степень взаимодействия между отдельными подразделениями вуза в достижении общих целей университета и улучшить систему управления вузом в целом;

мотивировать к самосовершенствованию системы качества сотрудников вуза, в первую очередь, преподавателей и студентов;

повысить экономическую эффективность вуза, минимизировать использование ресурсного обеспечения без ущерба качеству образования;

своевременно и систематически выявлять недостатки в области обеспечения качества обучения и находить обоснованные способы их устранения;

на международном уровне:

расширить и освоить новые рынки экспорта образовательных услуг;

повысить престиж белорусской высшей школы, каждого вуза;

ориентироваться на удовлетворение требований работодателей, что повысит степень доверия со стороны заказчиков кадров, заинтересованных в выпускниках вуза.

Работы по созданию, оформлению и подготовке к сертификации систем менеджмента качества вуза включает ряд шагов:

1) Формулирование стратегии, политики, целей и задач вуза в области качества.

Руководством вуза должна быть сформулирована доктрина в области качества вуза. Политика в области качества – общие намерения и направления деятельности вуза в области качества, официально сформулированные руководством вуза.

2) Обучение руководства и отдельных групп сотрудников вуза в области качества. В процессе обучения следует уделить внимание следующим вопросам, связанным с ключевыми моментами разработки и внедрения системы качества вуза:

- анализ фактического положения дел;
- формирование политики и целей в области качества;
- проведение изменений в организационной структуре;
- выявление и документирование процессов деятельности;
- внедрение в практику процессов и процедур;
- проведение внутренних аудитов и непрерывное улучшение деятельности вуза.

3) *Формирование организационной структуры системы качества вуза*, которая предполагает:

- четкое распределение всех полномочий и ответственности руководителей всех уровней за обеспечение качества;
- назначение уполномоченного вуза по качеству из состава руководства вуза (как правило, первый проректор, проректор по учебной работе);
- формирование службы качества вуза;
- формирование совета вуза по качеству;
- создание в вузе и отдельных структурных подразделениях рабочих групп, в функции которых будет входить непосредственная разработка и совершенствование системы качества и ее документации.

4) *Определение и описание рабочих процессов, упорядочение существующей документации*. Процессно-ориентированный подход предполагает определение и описание всех основных и вспомогательных процессов работы вуза. Такое описание является достаточно длительной процедурой и может продолжаться в течение всего периода разработки системы качества вуза.

5) *Разработка документации системы качества*. Параллельно с процессом определения и описания рабочих процессов должен идти процесс разработки документации системы качества вуза. В состав разрабатываемой документации входят:

- руководство по качеству;
- документированные процедуры, определяющие порядок реализации рабочих процессов;
- рабочие и должностные инструкции и другие документы системы качества вуза.

На основе приоритетов, установленных в политике качества, разрабатывается Руководство по качеству – документ, описывающий ключевые процессы деятельности вуза. В руководстве по качеству отражаются такие принципы, как ориентация на требования потребителей, активное участие руководства в работе по улучшению качества деятельности вуза, мотивация сотрудников и др.

6) *Проецирование стратегии и политики качества на все уровни управления и подразделения вуза*. Стратегические цели и задачи вуза должны быть спроецированы на все уровни управления и структурные подразделения и должны найти выражение в планах конкретных мероприятий с указанием сроков их выполнения и ответственных.

7) *Проведение самооценки (обследование рабочих процессов) и анализ существующей документации*. Для оценки сложившейся в вузе ситуации в области качества рекомендуется провести первичную комплексную самооценку (самообследование) вуза и основных его рабочих процессов. Резуль-

таты самооценки могут служить основной для определенной коррекции стратегии, политики целей и задач вуза в области качеств и выделения наиболее проблемных моментов.

8) *Определение основных показателей и характеристик рабочих процессов и разработка системы их измерения.* При формировании системы качества необходимо разработать общую систему измерений и мониторинга основных рабочих процессов вуза, предусмотрев при этом соответствующие процедуры:

- измерения удовлетворенности внутренних и внешних потребителей – студентов, работодателей, персонала (профессорско-преподавательского состава и вспомогательного персонала), общества и других;
- мониторинга качества основных рабочих процессов вуза с установлением конкретных измеряемых характеристик, зон их допустимых и целевых значений;
- оценки качества полученных знаний, навыков и умений студентов, включая процедуры текущего и заключительного контроля.

9) *Идентификация всех возможных видов несоответствий продукции процессов вуза и разработка системы корректирующих и предупреждающих действий.* Для каждого процесса и подразделения вуза должны быть идентифицированы все виды возможных несоответствий. Под несоответствием понимается ситуация, при которой процесс не выполняет установленных для него требований (включая требования к продукции процесса). Такое невыполнение требований процесса может быть в следующих случаях:

- значения характеристик процесса находится вне установленных границ;
- значения характеристик процесса демонстрируют нахождение его в неуправляемых условиях (статистически неуправляемое состояние);
- значения характеристик процесса в течение планируемого периода не достигают целевых значений.

Для устранения причин несоответствий могут предприниматься корректирующие и предупреждающие действия. Для этого вуз должен разработать и документировать систему корректирующих и предупреждающих мер, позволяющих исключить все идентифицированные в вузе несоответствия.

10) *Подготовка системы качества к сертификации.*

Проведение сертификации системы менеджмента качества университета не означает окончания работ в данном направлении. Во-первых, после сертификационного аудита будут проводиться надзорные аудиты, в ходе которых оценивается работоспособность системы менеджмента качества. Во-вторых, университету необходимо расширить область сертификации на все

сферы деятельности и все подразделения, включая территориально-удаленные.

1.3 Система подготовки высших педагогических кадров в Республике Беларусь

1.3.1 Содержание образования

В соответствии с современной педагогической концепцией построения содержания образования понятие «содержание профессионального образования» определяется как система знаний, способов деятельности (умений), качеств личности специалиста, обусловленных требованиями развивающегося общества и экономики к специалистам. Иными словами, в основу содержания высшего профессионального образования закладывается модель личности специалиста с прогнозом развития науки, техники и технологии примерно на пять–десять лет.

Содержание высшего профессионального образования является производным от качеств развивающейся личности студента, а также от требований, определяемых обществом и соответствующими отраслями экономики к специалистам. Образовательная программа первого уровня (специалист) обеспечивает базовое высшее образование и охватывает все области науки, техники и культуры. Она предоставляет студентам возможность овладеть системой научных знаний о человеке и обществе, истории и культуре, получить фундаментальную естественнонаучную подготовку и основы профессиональных знаний по направлениям обучения (специальности). Срок обучения по программе базового высшего образования составляет четыре года на основе общего (полного) среднего образования.

Образовательная программа второго уровня (магистратура) имеет целью подготовку специалистов, готовых к самостоятельной творческой профессиональной деятельности. Эта программа предполагает преимущественно исследовательский характер будущей профессиональной деятельности. Срок ее реализации один-два года, после чего выдается диплом о высшем образовании с присвоением степени магистра наук. Одним из основных отличий новой системы обучения от ранее существовавшей системы подготовки кадров является смещение акцента в сторону фундаментальной составляющей содержания образования. Известно, что фундаментальные знания имеют больший период выживаемости, обеспечивают непрерывный профессиональный рост, **возможность перехода от формулы «образование на всю жизнь» к формуле «образование через всю жизнь».**

Структура содержания профессионального образования в системе подготовки специалистов. В соответствии с государственным образовательным стандартом, устанавливающим общие требования к содержанию высшего образования специалистов, по каждой специальности определены следующие обязательные дисциплины, которые должны изучаться каждым студентом:

- социально-гуманитарные;
- общенаучные и общепрофессиональные;
- специальные;
- факультативные.

Принципы и критерии отбора содержания профессионального образования

Вместе с обязательными дисциплинами (государственный компонент содержания образования) учебный план специальности включает также дополнительные учебные дисциплины по решению вуза (компонент УВО) и дисциплины по выбору студентов. Введение социально-гуманитарных дисциплин в учебные планы направлено на усиление гуманитарной подготовки будущих специалистов.

В педагогической теории и практике при отборе содержания профессионального образования принято ориентироваться на ряд принципов.

Принцип направленности содержания профессионального образования на развитие и воспитание личности будущего специалиста, для реализации которого необходимо:

- обеспечить соответствие учебно-программных документов целям и задачам воспитания и развития студентов; усилить гуманитарную часть содержания образования;
- предусмотреть в содержании и технологии образования включение всех студентов в разные виды учебно-познавательной, научно-исследовательской, организаторской, трудовой и других видов деятельности;
- осуществить комплексное планирование обучающих, воспитывающих и развивающих целей и задач по каждой учебной дисциплине.

Принцип научности содержания профессионального образования, предполагающий соответствие содержания современному уровню и перспективам развития науки, техники, технологии и организации производства. Для его реализации требуется:

- систематически изучать производственную и социально-управленческую деятельность специалистов; уточнять на этой основе требования к их подготовке, цели и задачи гуманитарного и профессионального образования;

- построить содержание гуманитарного и профессионального образования в соответствии с моделью деятельности и личности современного специалиста;

- предусмотреть в учебных планах и программах выполнение обучающимися учебно-исследовательских работ на лабораторных занятиях, производственной практике, при курсовом и дипломном проектировании.

Принцип связи теории с практикой, предусматривающий профессиональную и гуманитарную направленность содержания образования, реализуется при выполнении следующих требований:

- ориентации содержания образования на целевую подготовку специалистов для решения профессиональных и социально-управленческих задач, а также на формирование у студентов профессионально и социально значимых качеств;

- сочетания фундаментальной подготовки с углубленной профессиональной, ориентированной на выполнение определенных видов профессиональной деятельности;

- увеличения доли лабораторно-практических занятий и производственной практики в бюджете учебного времени (примерно до 50%);

- осуществления тесной связи обучения с производительным трудом студентов на предприятиях;

- группового выполнения студентами одной из смежных специальностей комплексных дипломных проектов по заказу промышленных предприятий.

Принцип единства содержательной и процессуальной стороны обучения. Он предполагает учет особенностей конкретного учебного процесса. Это означает, что при отборе содержания образования необходимо учитывать принципы и технологии передачи материала, уровни его усвоения и связанные с этим действия.

Принцип гуманизации содержания образования связан, прежде всего, с созданием условий для активного творческого и практического освоения учащимися общечеловеческой культуры. Академик Д.С. Лихачев отмечает, что XXI век – это «век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил». Таким образом, современное содержание общего и профессионального образования должно быть направлено на формирование гуманитарной культуры личности, характеризующей ее внутреннее богатство, уровень развития духовных потребностей и способностей, а также уровень интенсивности их проявления в созидательной практической деятельности. Гуманитарная культура – это, прежде всего, гармония культуры знания, культуры чувств, общения и творческого действия.

Принцип стабильности и динамичности содержания образования предполагает наличие стабильной базисной части содержания учебных дисциплин и динамичной (специальной) части, изменяемой с учетом требований производства к подготовке специалистов.

Принцип преемственности содержания образования данной ступени с предшествующей и последующей степенями.

Указанные принципы являются главными ориентирами того, что следует (и что не надо) включать в состав содержания образования. Рассматривая содержание образования, необходимо подчеркнуть, что его отбор необходимо осуществлять по критерию полноты и системности видов деятельности, нужных для формирования профессиональных знаний, умений и навыков, развития интеллектуальных способностей, нравственных, организаторских и других личностных качеств. Содержание образования в высшей школе, кроме профессионально ориентированных знаний и умений, должно обеспечить научное мировоззрение, общечеловеческие ценностные ориентации, здравый смысл (житейскую мудрость, способность предвидеть последствия поступков), формирование культуры поведения; умение из возможных решений выбрать то, которое принесет наибольшую реальную пользу. Другими критериями отбора содержания высшего профессионального образования являются критерии:

- высокой научной и практической значимости содержания образовательного материала, включаемого в каждый отдельно взятый учебный предмет и систему учебных дисциплин, изучаемых в вузе;
- соответствия объема содержания имеющемуся времени на изучение данной дисциплины;
- учета международного опыта построения содержания высшего профессионального образования.

Таковы принципы и критерии формирования содержания образования.

1.3.2 Нормативные документы, регламентирующие содержание образования

Образовательный стандарт высшего образования. Под стандартом образования понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможность реальной личности и системы образования по достижению этого идеала. Стандарт образования является основным нормативным документом, определяющим цели и содержание образования, его уровень, структуру и форму предъявления, методы измерения и оценки результатов обучения. Для каждого уровня образования (школьного, началь-

ного и среднего профессионального, высшего) разрабатывается и используется соответствующий стандарт. Стандарты профессионального образования на каждом уровне (начальном, среднем и высшем) дифференцируются по специальностям.

Образовательный стандарт высшего профессионального образования устанавливает:

- структуру содержания образования;
- общие требования к подготовке специалистов (компетенции);
- общие нормативы учебной нагрузки студентов и ее объем;
- академические свободы вуза в определении содержания образования;
- порядок разработки и утверждения государственных требований к содержанию и уровню подготовки выпускников по конкретным специальностям.

Состав компетенций специалиста

академических компетенций, включающих знания и умения по изученным учебным дисциплинам, умение учиться;

социально-личностных компетенций, включающих культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им;

профессиональных компетенций, включающих способность решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в выбранной сфере.

Типовой учебный план и учебный план УВО. Типовой учебный план специальности – это основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью государственного стандарта в этой области образования. Он определяет следующие нормативы:

- продолжительность обучения в учебных годах (общую и по каждой ступени);
- перечень базовых учебных предметов;
- недельную учебную нагрузку для базовых учебных предметов на каждой ступени профессионального образования, обязательные занятия по выбору студентов, факультативные занятия;
- максимальную обязательную недельную учебную нагрузку для студентов, включая число учебных часов, отведенных на обязательные занятия по выбору;
- суммарную, оплачиваемую государством учебную нагрузку, факультативные занятия и другие формы педагогической деятельности.

Учебный план УВО (рабочий план) составляется с соблюдением нормативов типового учебного плана. Это рабочий учебный план, по которому

реализуется образовательный процесс в данном конкретном вузе. Естественно, эти учебные планы могут быть разными для разных вузов.

Учебные программы. Учебная программа – нормативный документ, раскрывающий цели обучения и воспитания студентов, содержание знаний, умений и навыков по учебному предмету, логику его изучения с указанием последовательности тем, вопросов и времени на их изучение. **Учебные программы могут быть типовыми и программами УВО.** Типовые учебные программы разрабатываются на основе требований государственного образовательного стандарта относительно той или иной учебной дисциплины. Они утверждаются Министерством образования и имеют рекомендательный характер. На основе типовой программы на кафедре советом факультета создаются и утверждаются программы УВО. В рабочей программе в отличие от типовой учитываются возможности творческого, информационного и технического обеспечения учебного процесса, требования к уровню подготовленности студентов.

В структуре учебной программы выделяют следующие элементы: 1) объяснительную записку, в которой определены цели обучения данному предмету, основные задачи и значение учебного процесса, его воспитательные возможности; 2) тематический план с указанием изучаемых тем, времени на их изучение, включая теоретические, практические (лабораторные) и самостоятельные занятия; 3) цели изучения и содержание каждой темы (перечень вопросов), в том числе содержание лекций, семинаров, лабораторных работ и самостоятельной работы; 4) перечень вопросов к зачету или экзамену; 5) методические указания по проведению занятий, применению наглядных пособий, контролю и оценке знаний, умений и навыков учащихся; 6) перечень основной и дополнительной литературы.

Тема 2. Общие основы педагогического процесса в высшей школе

2.1 Высшее образование как педагогический процесс. Сущность, структура и особенности педагогического процесса в высшей школе

Процесс профессиональной подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях представляет собой сложную по структуре многокомпонентную педагогическую систему. Целостный педагогический процесс предполагает единство всех элементов (обучения, воспитания, научной и педагогической работы) профессиональной подготовки специалистов. В условиях вузовской действительности понятие «целостный педагогический процесс» употребляется реже, чем понятия «воспитательно-образовательный процесс» или «учебно- воспитательный процесс». Фактически эти три поня-

тия не являются синонимами. Первые представления о целостности педагогического процесса в школах и университетах находим в работах Я.А.Коменского, который не проводил жесткого различия между обучением и воспитанием студентов. Дальнейшим развитием представлений об этом понятии, его основных компонентах, связях между ними, условиях эффективности протекания занимались многие педагоги, в частности П.Ф.Каптерев, А.П.Пинкевич, Ю.К.Бабанский, Н.В.Кузьмина, И.Ф.Харламов, А.А.Григорьев. В разные периоды развития педагогической мысли и образования усилия ученых- педагогов были сконцентрированы на углубленном изучении специфики процессов обучения и воспитания студентов. Однако практика работы вуза настоятельно требует рассмотрения взаимосвязей обучения, воспитания, профессиональной подготовки будущих специалистов, их специфики и единства, целостности. Целостному педагогическому процессу присущи следующие характеристики:

- целенаправленность – ведущая цель состоит в подготовке специалиста, формировании его личности, таких качеств, которые будут способствовать продуктивной профессиональной деятельности;
- двусторонний характер – в педагогическом процессе всегда можно выделить деятельность двух сторон, двух основных субъектов – преподавателей и студентов;
- творческий характер – эта характеристика по своей глубинной сути требует креативности как от преподавателя, так и от студентов, что проявляется в обновлении содержания, форм, методов воспитательно-образовательной деятельности педагога и познавательной деятельности студентов;
- динамизм – педагогический процесс есть явление развивающееся, ему присущи изменения содержания, действий субъектов этого процесса и самих субъектов;
- целостность – будучи интегрирующей характеристикой педагогического процесса, она предполагает, что все его компоненты находятся в согласованной связи и подчинены единой цели.

Педагогический процесс протекает в различных образовательных системах (больших, средних, малых), в качестве которых выступают: вуз, факультет, отделение, курс, академическая группа. Основой педагогического процесса являются курс и академическая группа, так как именно здесь имеются оптимальные условия для развертывания всех его структурных компонентов, форм, методов, средств, реализации различных задач в соответствии с потребностями общества по подготовке профессиональных кадров. Через педагогический процесс система образования выполняет две роли:

- адаптирующую – состоит в формировании у студентов определенной системы ценностей, культуры, гражданской позиции;
- созидательную – состоит в образовании, воспитании, развитии, профессиональной подготовке личности специалиста.

На продуктивность педагогического процесса определенное влияние оказывают внешние условия: общественные, культурные, микросреды вуза, природно-географические, а также внутренние: учебно-методическая, материальная база вуза, политический и морально- психологический микроклимат, эстетические, спортивные, гигиенические условия, уровень профессиональной подготовки профессорско-преподавательского состава.

Целостный педагогический процесс имеет свою структуру, основными компонентами которой являются обучение и воспитание студентов, преследующие целевую установку на профессиональную подготовку будущих специалистов. Эти компоненты Ю.К.Бабанский назвал процессуальными. В структуре каждого процессуального компонента вычленяются:

- задачи
- содержание
- методы
- средства
- формы
- результат.

Эти элементы носят универсальный характер, так как присущи любой деятельности. Как отметил Ю.К.Бабанский, их можно именовать как целевой, содержательный, организационно- деятельностный и аналитико-результативный компоненты педагогического процесса.

Основные компоненты педагогического процесса, в свою очередь, имеют собственную подструктуру:

- обучение – включает преподавание (деятельность педагогов) и учение (деятельность студентов);
- воспитание – включает воспитательные влияния педагогов, студентов и их объединений и принятие (персонификация) или непринятие личностью студента этих воздействий;
- научно-исследовательская деятельность – включает научную работу преподавателей и студентов.

Педагогический процесс присущ любому учебному заведению, является ядром его деятельности. Но с учетом типа учебного заведения имеется своя специфика. Отличия педагогического процесса вуза от средней школы состоят в следующем:

- вузы, имея определенную целевую установку, при ее реализации осуществляют профессиональную подготовку специалистов;

- для вуза характерно широкое взаимодействие субъектов педагогического процесса;
- педагогический процесс вуза связан с научными исследованиями преподавателей и студентов. Исследования, оказывая непосредственное или опосредованное влияние на продуктивность профессиональной подготовки, определяют значимость работы вуза;
- в вузах значительно возрастает доля самостоятельной работы студентов, их самообразование и самовоспитание требуют определенного построения воспитательно- образовательного процесса;
- студенческий возраст позволяет решать многие задачи воспитания главным образом в процессе обучения, профессиональной подготовки будущих специалистов;
- производственная практика студентов направлена на полноценное профессиональное становление молодых специалистов.

Педагогический процесс высшего учебного заведения, все его структурные компоненты ведут к внутренним изменениям: образованности; воспитанности; интеллектуального, нравственного, эмоционального развития; повышению профессионализма будущего учителя, специалиста любого профиля. Будучи целостным явлением, педагогический процесс имеет общие устойчивые связи, изменение или нарушение которых вносит дисгармонию в его организацию. Такие связи в педагогике принято называть закономерностями. Закономерности педагогического процесса – это объективно существующие, устойчивые, повторяющиеся связи в этом процессе, реализация которых позволяет повысить его эффективность. Знание, понимание закономерностей педагогического процесса, опора на них способствуют полноценной, продуктивной организации этого процесса. Рассмотрим основные закономерности целостного педагогического процесса вуза.

1. Цель, задачи, содержание педагогического процесса детерминированы потребностями общества в подготовке учителя специалиста определенного типа.
2. Продуктивность педагогического процесса зависит от степени взаимосвязи его структурных компонентов, от профессиональной направленности их содержания, а также от уровня руководства самим процессом.
3. Определяющее влияние на эффективность функционирования педагогического процесса оказывают учебно-методическая и материально-техническая база вуза, а также его морально-психологический микроклимат.
4. Решающую роль в продуктивности педагогического процесса играет преподаватель, его уровень профессионализма и мастерства, развития психо-

лого-педагогической и общей культуры, глубина знания базовых учебных дисциплин.

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

6. Результативность педагогического процесса предопределяется согласованностью действий, взаимопониманием при решении основных задач всех субъектов этого процесса. Целостному педагогическому процессу высшей школы присущи определенные функции, посредством которых развивается деятельность, компоненты которой взаимно влияют друг на друга, изменяясь сами и изменяя другие компоненты.

В педагогическом процессе реализуются следующие функции:

- образовательная – преимущественное назначение – повышение уровня образованности студентов;
- воспитывающая – формирование убеждений, ценностей, установок, идеалов, качеств личности;
- развивающая – развитие различных сфер личности: эмоционально-волевой, сенсорной, интеллектуальной;
- методическая – отбор форм, методов, средств, которые определенным образом выстраивают педагогический процесс, деятельность преподавателя и студентов;
- аналитика-результативная – анализ, определение уровня продуктивности педагогического процесса, подведение итогов, разработка новых задач;
- профессиональная – объединение всех компонентов педагогического процесса, забота об уровне профессиональной подготовки будущего специалиста.

2.2 Педагогическое взаимодействие как ключевая характеристика педагогического процесса в высшей школе. Этапы педагогического процесса

Педагогическое взаимодействие, по утверждению Ю.К.Бабанского, З.И.Васильевой, Т.Н.Мальковской, В.А.Сластенина, означает взаимную активность преподавателя и студентов и включает:

- педагогическое влияние;
- активное восприятие педагогического влияния;
- усвоение информации, ее персонификацию;
- собственную активность студента, которая выражается в его ответных действиях и влияниях на самого себя и на преподавателя.

В процессе педагогического взаимодействия между его субъектами устанавливаются разнообразные связи: информационные, коммуникативные, психологические, методические, организационно-деятельностные, управления и самоуправления.

Анализ педагогического процесса дает возможность выделить его этапы.

Первый этап – планирование. Связан с определением педагогической цели и задач воспитательно-образовательного процесса с учетом реального положения дел и профиля вуза, разработкой планов, рабочих программ, других документов и материалов перспективного характера.

Второй этап – подготовка. Является прямым продолжением первого. Для него характерно моделирование фрагмента или всего педагогического процесса с ориентацией на учебные программы, планы и другую документацию. Предварительная диагностика работы вуза – основа формирования необходимых учебно-воспитательно-методических, эстетических, гигиенических, морально-психологических и иных условий для оптимального обеспечения педагогического процесса.

Третий этап – организация. Реализуются планы, программы, концепции; конструируются оптимальные варианты фрагментов педагогического процесса на основе прогрессивных педагогических технологий и методик; осуществляется систематическая совместная работа преподавателей и студентов; определяются продуктивность педагогического процесса, уровень профессиональной подготовки учителей, других специалистов.

Четвертый этап – корректировка. Корректируются те или иные компоненты, фрагменты воспитательно-образовательного процесса. Не следует недооценивать значение данного этапа, так как всегда существует необходимость внесения изменений в содержание, технологию или организационные структуры воспитательно-образовательной деятельности вуза.

Пятый этап – подведение итогов. Дает возможность для развертывания аналитико-результативной функции педагогического процесса; для диагностики достижений, отклонений от поставленных задач, просчетов; выявления доминирующих причин успехов и неудач; выдвижения новых задач для следующего периода деятельности вуза, кафедры, преподавателя. Все этапы педагогического процесса, будучи последовательно и органически связаны между собой, составляют законченный цикл, временные границы которого – учебный год. Его можно назвать малым циклом. Большой педагогический цикл охватывает весь период профессиональной подготовки специалиста. Для университетов и большинства других вузов большой цикл равен четырем годам.

Педагогический процесс систематически обновляется, совершенствуется, детерминируется потребностями общества и личности. В основе отношений ведущих субъектов этого процесса лежит педагогическое взаимодействие, рассматриваемое демократической педагогикой как прогрессивная форма отношений преподавателей и студентов. Целостный педагогический процесс не являет собой жесткое единство его процессуальных и структурных компонентов: обучения, воспитания, научно-исследовательской работы, выступающих в известном смысле как самостоятельные педагогические подсистемы. Они имеют и свои отличительные признаки, свои особенности.

РАЗДЕЛ 2 ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Тема 3 Педагогические основы процесса обучения в высшей школе

3.1 Сущность и функции процесса обучения

В педагогике понятие «обучение» определяется как специально организованный, управляемый процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, направленный на усвоение знаний, умений и навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, выработку и закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями.

Как правило, в обучении выделяют две составляющие – преподавание и учение. Под преподаванием понимается деятельность преподавателя по формированию у учащихся системы знаний и способов деятельности. Учение – учебная деятельность, направленная на приобретение учащимися содержания обучения. Учебная деятельность учащихся обеспечивается, организуется, контролируется и оценивается преподавателем. В этом плане преподавание представляет собой управление учебной деятельностью обучающихся. Преподаватель при этом выполняет ряд действий, основными из которых являются: четкое определение целей обучения дисциплине, постановка перед студентами познавательных задач (проблем); планирование содержания и методов обучения (отбор, систематизация и структурирование учебной информации и учебных задач, отбор методов и средств обучения); организация учебной деятельности обучающихся по изучению и усвоению учебной информации, а также по решению учебных задач (проблем); мотивирование их познавательной активности; контроль и коррекция учебной деятельности обучающихся (текущий, тематический и итоговый контроль знаний, умений и навыков); оценка результатов учебной деятельности обучающихся.

Учебно-познавательная деятельность (учение) студентов включает следующие элементы: ее потребности и мотивы, цели, программу деятельности, информационную основу и образовательную среду деятельности, принятие решений как результат самоопределения учащихся, продукты деятельности, деятельностно важные личностные качества. Цели учения делятся на внешние (нормативные) и внутренние (субъективные). Внешние цели задаются преподавателем в различных формах и видах, предусматривающих выполнение образовательных стандартов и учебных программ. Внутренними целями являются те, которые обучающийся сформулировал самостоятельно или с помощью преподавателя по отношению к объекту изучения (содержание учебного материала).

Средствами управления учебно-познавательной деятельностью студентов выступают типовые и творческие задачи по изучаемой дисциплине, решение которых приводит к достижению целей обучения. Преподавание учебной дисциплины предполагает постановку и обновление системы учебных задач; создание благоприятных условий для принятия данных задач учащимися; при необходимости – объяснение (инструктаж) способов решения этих задач и своевременное оказание помощи обучающимся, контроль (самоконтроль) правильности решения каждой задачи и исправление ошибок (коррекцию). В процессе решения учебно-познавательных задач осуществляются закрепление и усвоение знаний, их применение для изучения нового материала, формирование умений и навыков, развитие умственных способностей, т.е. достижение образовательных целей. Таким образом, обучение представляет собой целостный многоаспектный процесс совместной деятельности преподавателя и студентов, в ходе которой преподаватель нацеливает, информирует, организует и стимулирует деятельность обучаемых, контролирует и оценивает ее, а обучающиеся овладевают содержанием, видами деятельности, т.е. знаниями, умениями и навыками. Структура процесса обучения состоит из целевого, содержательного, операционно-деятельностного, контрольно-оценочного и результативного компонентов. В реальной педагогической действительности процесс обучения носит циклический характер. Каждый дидактический цикл представляет собой функциональную систему, основанную на совместной деятельности преподавателя и обучающихся.

Обучение, как и воспитание в целом, – социально обусловленный процесс, вызванный необходимостью воспроизводить личность человека как субъекта познания, труда, общения и отношений. В высшей школе важнейшая социальная функция обучения заключается в формировании и развитии личности специалиста, соответствующей требованиям общества, организаций (предприятий) и самого студента. Эти требования отражаются в государ-

ственном образовательном стандарте высшего профессионального образования соответствующей специальности.

В теории обучения (дидактике) выделяют три функции процесса обучения: образовательную, развивающую и воспитательную.

Процесс обучения характеризуется целостностью и системностью. Системообразующим понятием процесса обучения как системы выступают цели обучения, деятельность преподавателя, деятельность учащихся и результат. Переменными составляющими этого процесса являются содержание учебной информации, методы обучения, материальные и идеальные средства обучения, организационные формы совместной деятельности преподавателя и учащихся.

При всей целостности процесс обучения имеет **собственную структуру**. Прежде всего, в структуре данного процесса следует различать его цели, содержание, методы, средства и организационные формы.

Задачами процесса обучения являются: стимулирование учебно-познавательной активности студентов; формирование познавательных потребностей; организация познавательной деятельности обучающихся по овладению научными знаниями; развитие познавательных и творческих способностей обучающихся; формирование умений и навыков для последующего самообразования и творческой деятельности; формирование научного мировоззрения и воспитания нравственно-эстетической культуры. Организация процесса обучения требует от преподавателя учитывать личностные характеристики учащегося, индивидуальные психологические особенности его как активного, деятельного субъекта учения.

3.3 Основные концепции обучения

Традиционная система обучения базируется на **ассоциативно-рефлекторной концепции обучения**. Смысл этой теории заключается в том, что человеческий мозг обладает способностью запечатлевать сигналы органов чувств, устанавливать и воспроизводить связи (ассоциации – нервные связи) между образами предметов, явлений, процессов и др. Ассоциативно-рефлекторная концепция обучения предполагает определенную логику (структуру) процесса познания: осознание познавательных задач, восприятие учебного материала; осмысливание изучаемого материала, доведенное до понимания его внутренних связей и отношений; запоминание и сохранение в памяти учебного материала; применение закрепившихся знаний на практике.

Как известно, традиционной системе образования, основанной на данной концепции, присущи недостатки, в частности: репродуктивный характер учебно-познавательной деятельности студентов; образование ориентировано

преимущественно на формирование знаний; связь с практикой, жизнью слаба; обучение носит обезличенный характер, на фронтальных занятиях невозможно реализовать индивидуальный подход к студенту; все элементы учебного процесса навязываются студенту извне, со стороны преподавателей (студент выступает как объект педагогического воздействия).

Другой концепцией обучения является **теория поэтапного формирования умственных действий** (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). Согласно этой теории, полноценное формирование знаний и умственных действий требует последовательного прохождения шести этапов, два из которых являются предварительными и четыре – основными. Первый этап – мотивационный. На этом этапе задача состоит в том, чтобы заинтересовать обучающихся предстоящей деятельностью, поставить перед ними цели и задачи, раскрыть значение изучаемых вопросов. Второй этап – ориентировочный. На нем осуществляется формирование ориентировочной основы действий, т.е. системы ориентиров и указаний, учет которых необходим для выполнения осваиваемого действия с требуемыми качествами. Выделяют три типа построения ее схемы и соответственно три типа учения. При первом типе обучающийся имеет дело с неполной системой условий и вынужден в силу этого действовать на основе проб и ошибок. При втором типе он ориентируется на полную систему ориентиров и указаний и учитывает всю систему условий правильного выполнения действия, что гарантирует его безошибочность. Схема ориентированной основы действий при этом задается в готовом виде. При третьем типе предполагается, что она создается обучаемыми самостоятельно на основе ранее усвоенных знаний и творческого мышления. Третий этап – выполнение действий во внешней форме (материальной или материализованной), т.е. с помощью каких-либо моделей, схем, чертежей и т.д. Эти действия включают исполнительные и контрольные функции. Четвертый этап – внешнеречевой, когда обучаемые комментируют те действия, которые осваиваются. Происходит дальнейшее обобщение, автоматизация действий. Пятый этап – внутреннеречевой, когда действие проговаривается про себя. Установлено, что в процессе внутренней речи обобщение и свертывание действия идут наиболее интенсивно. Шестой этап связан с переходом действия во внутренний (умственный) план. Так происходит процесс интериоризации действий и знаний, т.е. перевод учебного материала, существующего в учебниках, инструкциях, алгоритмах и т.д., в сознание обучающегося.

Следующей концепцией является **теория развивающего обучения**, ориентирующаяся на развитие познавательных, нравственных, физических и других способностей учащихся. Теория развивающего обучения берет свое начало в трудах выдающихся ученых – П.П. Блонского и Л.С. Выготского. Свое дальнейшее развитие и научное обоснование концепция развивающего

обучения получила в экспериментальных исследованиях и работах Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др. В технологии развивающего обучения обучающемуся отводится роль самостоятельного субъекта, взаимодействующего с образовательной средой. Это взаимодействие включает все этапы деятельности: целеполагание, планирование и организацию, реализацию целей, контроль, оценку и анализ результатов деятельности. Современный этап педагогической практики – это переход от информационно объяснительной технологии обучения к деятельностно-развивающей, формирующей широкий спектр личностных качеств обучающегося. Развивающему обучению присущи следующие особенности: обучающийся из объекта педагогического воздействия превращается в субъект познавательной деятельности. Он ставится в такие условия, при которых сам ищет способы решения поставленных задач. Он не усваивает готовые знания, а добывает, открывает их сам; оно основано на формировании механизмов мышления, а не памяти, что ведет к саморазвитию, самообразованию, саморегуляции; процесс обучения строится на приоритете дедуктивного способа познания, на движении мысли от общего к частному. Структура развивающего обучения представляет собой цепь усложняющихся учебных задач, которые вызывают у обучающихся потребность в овладении соответствующими знаниями, умениями, навыками, нахождении новых способов действия. В основе развивающего обучения лежит процесс самостоятельного добывания знаний своим способом, что обеспечивает интеллектуальное развитие личности обучающегося. Определены следующие пути осуществления развивающего обучения: вовлечение учащихся в разные виды деятельности; использование дидактических игр; организация дискуссий; использование проблемных, исследовательских и других методов, направленных на развитие творческого воображения, памяти, речи обучающихся.

3.3 Закономерности и принципы обучения

Закономерности обучения – это устойчиво повторяющиеся связи между его составными частями (компонентами). Выделяют следующие закономерности обучения: социальную обусловленность целей, содержания и методов обучения; воспитывающий и развивающий характер обучения; обусловленность результатов обучения характером познавательной деятельности учащихся; целостность и единство образовательного процесса; единство и взаимосвязь теории и практики в обучении.

Исходные нормативные требования к организации и осуществлению образовательного процесса в современной дидактике называются **принципами обучения**. Они определяют характер взаимоотношений деятельности

преподавателя и учащихся, направленных на достижение целей образования. Наиболее общепризнанными являются следующие принципы обучения: научность, наглядность, доступность обучения, активность учащихся, систематичность и последовательность обучения, прочность усвоения знаний, связь теории с практикой, рациональное сочетание индивидуальной и коллективной форм учебной деятельности.

3.4 Методы обучения

3.4.1 Классификация методов обучения

В педагогике под методами обучения понимают способы совместной учебной деятельности преподавателя и учащихся, в процессе которой достигается усвоение учащимися знаний, навыков и умений, развитие познавательных способностей, мышления и памяти. Общепринятой классификации методов обучения пока не существует. Наибольшее распространение в педагогической литературе получили три направления в классификации методов обучения: по виду источников, из которых учащиеся приобретают знания и умения, по основным компонентам деятельности преподавателя и по уровню познавательной активности обучающихся.

Представители первого направления выделяют три группы методов: 1) словесные (рассказ, беседа, работа с учебником), при которых источником знаний служит устное слово преподавателя или печатное слово книги; 2) наглядные (демонстрация кинофильмов, опытов, использование плакатов, рисунков на доске, моделей, показ натуральных объектов и т.д.); 3) практические (упражнения, решения задач, выполнение практических действий в лаборатории и др.), при которых источником знаний, навыков и умений служит практическая работа обучающихся.

По основным компонентам деятельности преподавателя (дидактическим задачам) методы обучения подразделяются на три большие группы (Ю.К. Бабанский): 1) методы организации и осуществления учебной деятельности (словесные, наглядные и практические, репродуктивные и проблемные, индуктивные и дедуктивные, самостоятельная работа и работа под руководством преподавателя); 2) методы стимулирования и мотивации учения (познавательные игры, анализ жизненных ситуаций, создание ситуаций успеха; разъяснение общественной и личной значимости образования, предъявление педагогических требований); 3) методы контроля и самоконтроля (устный опрос, письменная контрольная работа, программированный контроль (тестирование), фронтальный и дифференцированный контроль).

Представители третьего направления выделяют пять методов: объяснительно-иллюстративный, проблемное изложение, репродуктивный, частично-поисковый и исследовательский (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер).

3.4.2 Методы проблемного обучения

Проблемным называют такой вид обучения, в котором изучение и усвоение обучающимися новых знаний осуществляется путем систематической постановки и решения учебных проблем. Основными понятиями теории проблемного обучения являются «проблемная ситуация» и «учебная проблема». Проблемная ситуация – «это психологическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека тогда, когда он в ситуации решаемой им проблемы (задачи) не может объяснить новый факт при помощи знаний и выполнить известное действие прежними, знакомыми способами и должен найти новый способ действий». Понятие «проблемная ситуация» связано прежде всего с субъектом, его психическим состоянием. Без его готовности к решению задачи проблемной ситуации нет. Это первое условие возникновения такой ситуации. Второе условие – наличие задачи. В данном контексте задача – это знаковое выражение задания, предъявляемого учащемуся для выполнения. Не любая задача приводит к проблемной ситуации. Последняя возникает тогда, когда обучаемый понимает содержание задачи (что дано, известно, что требуется найти), но не знает способа ее решения. Цель ясна, а способ ее достижения неизвестен. Незнание учащимся способа решения задачи – третье условие создания проблемной ситуации. Четвертое условие – наличие у учащегося исходного уровня знаний, необходимого для понимания задачи и включения его в поисковую деятельность. Таким образом, для создания проблемной ситуации необходимы: готовность обучаемого к учебной работе, его желание включиться в активную умственную деятельность (мотивация); наличие задания (задача, вопрос, требование выполнить практические действия и т.д.); отсутствие у обучаемого знаний о способе выполнения задания (метод решения, ответы на поставленные вопросы, алгоритм выполнения действия); наличие у обучающегося знаний, необходимых для восприятия и понимания содержания проблемного задания, включения его в поисковую деятельность.

Учебная проблема – явление субъективное и существует в сознании обучаемого в идеальной форме, в мысли. Различие между познавательной задачей и учебной проблемой состоит в том, что объективное противоречие задачи в сознании учащегося превращается в проблему. Как психолого-дидактическая категория учебная проблема несет в себе новое знание и новый способ действия. Учебная проблема воспринимается студентами путем

создания преподавателем проблемной ситуации (способ решения задачи, поиск ответа становится личной проблемой обучаемого).

Различают три метода проблемного обучения: проблемное изложение, частично поисковый (эвристический) и исследовательский.

Способы создания проблемных ситуаций. Известный психолог Т.В. Кудрявцев выделяет шесть типов проблемных ситуаций.

1. Проблемная ситуация создается тогда, когда обнаруживается несоответствие между имеющимися системами знаний у учащихся и теми требованиями, которые предъявляются к ним при решении новых учебных задач. При этом рассматриваемое несоответствие или противоречие возникает, во-первых, между старыми, уже усвоенными учащимися знаниями и новыми фактами, обнаруживающимися в ходе решения данных задач; во-вторых, между одними и теми же по характеру знаниями, но более низкого и более высокого уровня; в-третьих, между научными знаниями и житейскими, практическими.

2. Возможность создания проблемных ситуаций обеспечивается тем, что студент ставится перед многообразием набора из имеющихся систем знаний той единственной необходимой системы, использование которой может обеспечить правильное решение задачи. Например, постановка с излишними данными ставит учащихся перед проблемой выбора и оценки знаний, активизируя тем самым их поисковую деятельность.

3. Проблемные ситуации часто возникают тогда, когда студенты сталкиваются с новыми практическими условиями использования знаний на практике.

4. Проблемная ситуация возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствия его теоретического обоснования.

Изучение теории и практики проблемного обучения показывает, что принцип проблемности может быть использован в преподавании любой дисциплины, на любом этапе формирования знаний, навыков, умений. Задача преподавателей заключается в том, чтобы проанализировать содержание учебной дисциплины, определить следственные связи, выявить узловые вопросы, сформулировать проблемные задания, наметить пути их выполнения. Несомненно, не всякий материал может служить основой для создания ситуации. К «непроблемным» учебного материала относятся количественные данные, справки, биографии и т.д., которые «нельзя открыть».

3.4.3 Групповые методы решения проблем

В групповой учебно-познавательной деятельности каждый студент активно участвует в решении поставленной проблемы. При этом он взаимодействует с другими субъектами деятельности, общается с ними, проявляет рациональное и эмоциональное отношение, реализуя свой интеллектуальный потенциал. В такой ситуации студент превращается в активно действующего, думающего субъекта деятельности. По мнению психологов, в малочисленных группах (по 3–7 человек) студенты получают больший объем знаний; хорошо организованная и сплоченная группа более продуктивна, чем-то же число людей, работающих в одиночку. Участие в групповых формах обучения приносит чувство удовлетворения. Выдвигая гипотезы, выслушивая и критически оценивая мнения других, идя на компромисс и сотрудничая друг с другом, студенты приобретают опыт принятия решения и профессионального общения, при этом у них формируются необходимые качества будущего специалиста. Внедрение групповых форм и методов решения учебно-познавательных задач направлено также на преодоление противоречия между фронтально-индивидуальной формой организации учебного процесса и коллективной формой деятельности специалистов на производстве. Известно, что трудовая деятельность на производстве носит преимущественно коллективный характер, где от каждого специалиста требуется реализация таких качеств, как коллективизм, тактичность, взаимопонимание, общительность, уважение к чужому мнению и т.д. В высшем учебном заведении познавательная деятельность студента в основном имеет индивидуальный характер. При организации фронтальной учебной работы обучающихся (лекции, практические и семинарские занятия) каждый студент индивидуально воспринимает материал, излагаемый преподавателем, индивидуально решает учебные задачи, выступает со «своим» докладом. Курсовые и дипломные проекты выполняются сугубо индивидуально. При фронтально-индивидуальном обучении не используются возможности студенческого коллектива и коллективной (совместной) познавательной деятельности, снижается воспитательное значение процесса обучения, не реализуется организованное общение между учащимися в процессе обучения. Чтобы устранить эти недостатки, в процессе обучения необходимо применять различные формы и методы коллективной работы учащихся на аудиторных и внеаудиторных занятиях: групповое решение проблемных задач, метод «мозгового штурма», анализ конкретных ситуаций, дискуссии, деловые игры, групповое выполнение курсовых работ и др. Поскольку реализация этих методов предполагает поисковую деятельность обучающихся, на практике преподавания эти методы называют эвристическими.

Групповое решение проблемных задач. Вначале преподаватель определяет тему и цели занятия, раскрывает значение изучаемых вопросов; с по-

мощью различных методов проводит повторение лекционного материала, затем академическая группа делится на подгруппы по 3–7 человек. По составу подгруппы должны быть разнородными (в каждую подгруппу входят сильные, средние и слабые студенты). Каждая подгруппа во главе с руководителем (лидером) решает проблемную задачу путем совместной познавательной деятельности (подгруппы могут решать одну и ту же задачу или разные задачи одного класса). После коллективного обсуждения и решения задачи один из членов подгруппы сообщает результат. Для его обсуждения привлекаются другие подгруппы. При разногласиях между подгруппами или отдельными учащимися возникает дискуссия. Итоги коллективной работы подводятся преподавателем.

Метод «мозгового штурма». Метод возник в 1930-е годы как способ коллективного продуцирования новых идей. История богата примерами того, как подчас довольно сложная проблема, не поддавшаяся решению традиционными способами, неожиданно находила оригинальный выход в условиях «мозгового штурма». Область применения этого метода довольно широка – от научно-технических, экономических и управленческих проблем до социальных, психолого-педагогических и даже этических ситуаций. В общем виде процедура «мозгового штурма» состоит из следующих этапов.

1. Формулирование проблемы, которую необходимо решить; обоснование задачи для поиска решения. Определение условий конкретной работы, выдача участникам правил поиска решения и поведения в процессе «мозгового штурма». Формирование рабочих групп и экспертной группы, в обязанности которой будет входить разработка критериев, оценка и отбор наилучших идей.

2. Тренировочная сессия-разминка. Упражнения в быстром поиске ответов на вопросы и задачи тренировочной сессии. Задача этого этапа – помочь участникам максимально освободиться от воздействия психологических барьеров (неловкости, стеснительности, замкнутости, скованности и т.п.).

3. «Мозговой штурм» поставленной проблемы. Предварительно еще раз уточняется поставленная задача, напоминаются правила поведения в ходе решения. Генерирование идей в рабочих группах.

4. Оценка и отбор наилучших идей. Эксперты на основе набранных критериев отбирают лучшие идеи. Сообщение о результатах «мозгового штурма». Обсуждение итогов работы групп, оценка наилучших идей, их обоснование и публичная защита. Принятие коллективного решения. Успех применения метода во многом зависит от преподавателя (руководителя сессии). Он должен умело направлять ход коллективной мысленной деятельности, удачно ставить стимулирующие вопросы, осуществлять подсказки, до-

полнения и т.д. Длительность «мозгового штурма» варьируется от 15 мин до часа.

Эффективность сессии (процесса) «мозгового штурма» зависит от соблюдения следующих правил:

1. «Мозговой штурм» требует полного раскрепощения мысли и свободы воображения: чем неожиданней и необычной идея, тем больше оснований рассчитывать на успех.

2. Категорически запрещены взаимные критические замечания и промежуточные оценки – они мешают построению и формулированию новых идей.

3. «Мозговой штурм» не терпит шаблонного мышления; полное освобождение из плена стереотипов, стандартов и традиций – важнейшее условие успешности творческого поиска.

4. Чем больше выдвинуто предложений, тем больше вероятность появления и новой идеи.

5. В ходе сессии допускается дополнение, усовершенствование и развитие идей, предложенных вами или другими участниками «мозгового штурма».

6. Разрешается задавать вопросы коллегам с целью уточнения и развития их идей; вопрос не должен содержать в себе оценки или вашего отношения к идее.

7. Тщательно, но коротко формулируйте свои мысли; не огорчайтесь, если вас не поймут. Сделайте попытку еще раз изложить свою идею.

8. Если проблема в целом не поддается решению, попробуйте расчленить ее на составные элементы и поразмыслить над каждой из них в отдельности.

9. Используйте способ комбинирования приемов, решений, подсчетов, оценок: попытайтесь сконструировать некоторую систему, казалось бы, из «чуждых» друг другу частей.

10. Не стесняйтесь произвольно менять параметры в поставленной проблеме – уменьшать или увеличивать стоимость, сроки, размеры, расстояния и т.д. Если идея решения будет найдена, ее можно доработать до уровня установленных условиями задачи границ.

Анализ конкретной ситуации (ситуационный метод). Под конкретной ситуацией понимают события, которые включают в себя противоречие или вступают в противоречие с окружающей средой. Как правило, это – отклонение в социальных, экономических, организационно-управленческих, технологических и других процессах. Ситуационный анализ проводится по следующей методике. Учебная группа делится на несколько подгрупп. Каждая из них получает папку с описанием конкретных ситуаций. Преподаватель

определяет круг задач для подгрупп. Групповая работа над ситуацией заключается в ее анализе, выявлении проблемы, поиске путей ее решения, обсуждении вариантов решения. Затем эти варианты выносятся на общую дискуссию. В результате дискуссии и итоговой беседы вырабатывается коллективное суждение о ситуации или решение проблемы. Групповая дискуссия как метод коллективного обсуждения и решения проблем используется для активизации познавательной деятельности обучаемых, научения их высказывать свою точку зрения (мнение) и прислушиваться к чужому мнению, общаться и взаимодействовать в группе, анализировать сложные производственные ситуации, принимать коллективное решение. Групповая дискуссия проводится по следующей методике. Тема дискуссии (проблема) формулируется и заранее доводится до сведения студентов (за одну-две недели до занятия). Каждый учащийся должен прийти подготовленным (со своими идеями, предложениями). На занятии после вводного слова преподавателя (постановки проблемы, ее актуализации) начинается свободная дискуссия. Каждый участник дискуссии за отведенное время (3–7 мин) высказывает свою точку зрения (мнение) относительно обсуждаемых вопросов. В конце дискуссии преподаватель подводит итоги, обобщает выдвинутые предложения.

Групповую дискуссию можно сочетать с методом разыгрывания ролей. При этом преподаватель знакомит студентов с проблемной ситуацией и предлагает распределить между собой роли участников (специалистов) для решения проблемы. Каждому участнику выдается инструкция по выполнению той или иной роли. В ней описывается позиция, которую в этой ситуации занимает данное лицо, его оценка сложившейся проблемы, его интересы и цели. Занятие проводится в форме совещания под руководством того слушателя, который выполняет в данной ситуации роль старшего (руководителя). Предметом совещания является совместное решение проблемной ситуации. В заключительной части занятия слушатели обсуждают итог и ход решения проблемы, оценивают поведение каждого в данной ситуации.

Метод эвристических вопросов. Этот метод известен также как метод «ключевых вопросов». Его целесообразно применять для сбора дополнительной информации в условиях проблемной ситуации или упорядочения уже имеющейся информации в самом процессе решения творческой задачи. Кроме того, эвристические вопросы служат дополнительным стимулом, формируют новые стратегии и тактики решения творческой задачи. Эвристическим вопросам уделял много внимания американский математик и педагог Д. Пойя. Метод эвристических вопросов базируется: на проблемности и оптимальности (путем искусно поставленных вопросов проблемность задачи снижается до оптимального уровня); дроблении информации (эвристические вопросы позволяют осуществить разбивку задачи на подзадачи); целеполага-

нии (каждый новый эвристический вопрос формирует новую стратегию – цель деятельности). В ходе работы необходимо ответить на наиболее типичные эвристические вопросы, которые составлены на основе работ американского математика Д. Пойя. Нужно ясно понять предложенную задачу, а для этого поставить перед собой такие вопросы: что неизвестно? что дано? в чем состоит условие? возможно ли удовлетворить условию? достаточно ли условие для определения неизвестного? или недостаточно? или чрезмерно? или противоречиво? Сделайте чертеж. Введите подходящее обозначение. Разделите условие на части. Постарайтесь записать их. При поиске идеи решения и составлении плана решения ответьте на вопросы: как найти связь между данными и неизвестным? не известна ли вам какая-нибудь родственная задача? нельзя ли ею воспользоваться? нельзя ли использовать метод ее решения? не следует ли ввести какой-либо вспомогательный элемент, чтобы воспользоваться прежней задачей? нельзя ли сформулировать задачу иначе, проще? нельзя ли придумать более доступную задачу? более общую? более частную? аналогичную задачу? нельзя ли решить часть задачи, удовлетворить части условия? нельзя ли извлечь что-либо полезное из данных? все ли данные и условия вами использованы? приняты ли во внимание все понятия, содержащиеся в задаче? Осуществляя план решения, контролируйте каждый свой шаг. Ясно ли вам, что предпринятый вами шаг правилен? Сумеете ли доказать, что он правилен? Контроль и самоконтроль полученного решения. Нельзя ли проверить результат? Нельзя ли проверить ход решения? Нельзя ли получить тот же результат иначе? Нельзя ли проверить правильность полученного результата? Нельзя ли в какой-нибудь другой задаче использовать полученный результат? Нельзя ли решить задачу обратную этой? Достоинство метода эвристических вопросов заключается в его простоте и эффективности для решения любых задач. Эвристические вопросы особенно развивают интуицию мышления, общую логическую схему решения творческих задач. Недостатки и ограничения этого метода заключаются в том, что он не дает особо оригинальных идей и решений и, как другие эвристические методы, не гарантирует абсолютного успеха в решении творческих задач.

Метод проектов. Метод проектов впервые был разработан выдающимся американским философом и педагогом Дж. Дьюи (1859–1952), предложившим строить обучение на активной основе через целесообразную познавательную и проектную деятельность обучающегося, соотносясь с его личным интересом.

Методом проектов называют совокупность приемов и познавательных действий студентов по овладении определенной системой знаний, умений, навыков путем самостоятельной проектной деятельности, направленной на

решение практической задачи (проблемы). Метод предполагает рациональное сочетание теоретических знаний из различных областей науки (изучаемых дисциплин) и их практического применения для решения конкретных проблем в совместной деятельности студентов. В качестве примера использования метода проектов в образовательном процессе можно привести выполнение группой студентов тех заданий, которые они выполняют при курсовом или дипломном проектировании. Принципиальное отличие метода проектов состоит в том, что проект выполняется не индивидуально, а путем совместной деятельности студентов. Метод проектов ориентирован на решение какой-либо проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных приемов и средств обучения, а с другой – интегрирование знаний и умений из различных областей науки, техники и технологии.

Для эффективного применения метода проектов необходимо соблюдать следующие требования:

1. Наличие значимой в творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование демографической проблемы, проблемы безработицы, преступности, наркомании, экологии и т.д).
2. Практическая, теоретическая или познавательная значимость предполагаемых результатов.
3. Самостоятельная (индивидуальная, парная или групповая) деятельность обучающихся.
4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием этапов работы и результатов).
5. Использование исследовательских методов – определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, выбор методов исследования, разработка проекта, анализ полученных данных, подведение итогов, выводы.

Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми», т.е. если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению. В основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих интересов студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся (индивидуальную, парную или групповую), выполняемую в течение определенного отрезка времени. Он органично сочетается с методом обучения в сотрудничестве, проблемным и исследовательским методами обучения. Работа над проектом тщательно планируется преподавателем и обсуждается со студентами. При этом проводится подробное структурирование содержа-

тельной части проекта с указанием поэтапных результатов и сроков представления результатов «общественности», т.е. другим членам группы, экспертам или, например, внешним пользователям Интернета, не имеющим прямого отношения к процессу обучения.

В настоящее время принято выделять семь основных этапов работы над проектом:

- организационный;
- выбор и обсуждение главной идеи, целей и задач будущего проекта;
- обсуждение методических аспектов и организация работы студентов;
- структурирование проекта с выделением подзадач для определенных групп обучающихся, подбор необходимых материалов;
- работа над проектом;
- подведение итогов, оформление результатов;
- презентация проекта.

Формы организации совместной деятельности студентов над проектом определяются исходя из особенностей тематики, целей совместной деятельности, интересов участников проекта. Главное то, что в любом случае это разные виды самостоятельной деятельности учащихся. Успех проектной деятельности студентов в большой степени зависит от организации работы внутри группы, от четкого распределения обязанностей и определения форм ответственности за выполняемую часть работы. Проекты могут быть разной степени сложности. Тематика проектов может касаться какого-то теоретического вопроса учебной программы с целью углубить знания студентов по этому вопросу, дифференцировать процесс обучения. Чаще, однако, темы проектов относятся к какому-то вопросу, актуальному для практической жизни и требующему привлечения знаний учащихся не по одному предмету, а из разных областей, а также творческого мышления и исследовательских навыков. Таким образом достигается естественная интеграция знаний.

Разновидностью метода проектов является метод телекоммуникационных проектов. Под учебным телекоммуникационным проектом понимают совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность студентов-партнеров, организованную на основе компьютерной телекоммуникации, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение общего результата деятельности. Телекоммуникационные проекты оправданы педагогически в тех случаях, когда в ходе их выполнения предусматриваются: множественные, систематические, разовые или длительные наблюдения за тем или иным природным, физическим, социальным и другим явлением, требующие сбора данных в разных регионах для решения поставленной проблемы; сравнительное изучение, исследование того или иного явления, факта, события, происшедших или име-

ющих место в различных местностях для выявления определенной тенденции или принятия решения, разработки предложений; сравнительное изучение эффективности использования одного и того же или разных (альтернативных) способов решения одной проблемы, одной задачи для выявления наиболее эффективного, приемлемого для любых ситуаций решения, т.е. для получения данных об объективной эффективности предлагаемого способа решения проблемы; совместное творческое создание, какая-либо практическая разработка (например, создание новой техники или технологии, журнала, газеты, пьесы и др.); проведение увлекательных приключенческих совместных игр, состязаний. В ходе работы над телекоммуникационными проектами может возникнуть необходимость не только в обычном обмене идеями, мыслями, мнениями по тому или иному поводу, но и необходимость в быстром поиске решения какой-то проблемы, поиске идей. В этом случае хорошо зарекомендовал себя такой метод, как «мозговой штурм». При планировании телекоммуникационных проектов необходимо также продумать формы организации работы участников. Эти формы могут быть различными: индивидуальные проекты (внутри большого другого проекта); парные проекты, когда над одним проектом работают партнеры в паре; групповые проекты, когда в проекте принимают участие группы с обеих сторон или даже группы из нескольких регионов. Проекты могут проводиться с использованием электронной почты, в виде телеконференций или веб-квестов.

Тема 4. Технологии обучения в высшей школе

4.1. Сущность и особенности педагогической технологии

Слово «технология» произошло от греческих «technē» – мастерство, искусство и «logos» – учение. Под технологией понимают совокупность знаний о способах и средствах осуществления процессов, при которых происходит качественное изменение объекта. Анализ зарубежной и отечественной научно-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что педагогическая технология связана с системным подходом к образованию, охватывает все элементы педагогической системы: от постановки цели до проектирования всего дидактического процесса и проверки его эффективности. Таким образом, педагогическую технологию следует рассматривать как систематическое и последовательное воплощение на практике спроектированного процесса обучения, как систему способов и средств достижения целей управления этим процессом. Современная технология обучения представляет

собой системный подход проектирования, реализации, контроля, коррекции и последующего воспроизводства процесса обучения.

Структурными составляющими технологии обучения являются:

цели обучения;
содержание обучения;
методы обучения;
средства педагогического взаимодействия;
организация учебного процесса;
студенты;
преподаватели;
результат обучения.

Процесс разработки педагогической технологии можно представить следующим образом.

1. Создание технологии обучения – описание педагогической технологии (методология и теория); приоритет цели, соотношение с конечным результатом; конкретизация цели; моделирование педагогического процесса; проектирование желаемого результата; отбор материала; диагностика и контроль; система коррекционных мер; подготовка преподавателей и студентов.

2. Организация учебного материала – отбор наиболее значимого содержания; структурирование учебного материала; отбор примеров с учетом получаемой специальности; определение учебно-творческих задач и заданий, направленных на формирование навыков и умений.

3. Моделирование педагогического процесса – форм организации учебного процесса: лекции, семинары, практические занятия, самостоятельная работа и др.

4. Выбор методов обучения – информационных, репродуктивных, проблемно-поисковых, эвристических, игровых и др.

5. Выбор средств обучения и учебного оборудования – учебников и учебных пособий, наглядных пособий, электронных изданий, программно-методического обеспечения, лабораторного оборудования и т.д.

4.2 Технология модульного обучения

В своем первоначальном виде модульное обучение зародилось в конце 70-х годов XX века и быстро распространилось в англоязычных странах. Основателем модульного обучения является американский исследователь Д.Ж. Рассель. В работе «Modularinstruction» (1974) автор определил модуль как учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанные обучающемуся действия. Обучающийся, выполняя их в индивидуальном темпе, полностью овладевает учебным материалом.

Центральным понятием технологии модульного обучения является понятие «модуль». Под модулем следует понимать автономную организационно-методическую структуру учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершенную единицу учебного материала, методическое руководство (в том числе дидактические материалы и систему контроля). Модульное обучение является одним из наиболее целостных и системных подходов к процессу обучения, обеспечивающих высоко эффективную технологию реализации образовательного процесса. Сущность этой технологии состоит в том, что содержание обучения структурируется в автономные организационно-методические блоки (модули). Содержание и объем модулей в свою очередь варьируются в зависимости от профильной и уровневой дифференциации образовательных целей. Модуль включает не только цели и содержание обучения, но и другие компоненты образовательного процесса, необходимые для организации учебно-познавательной деятельности (методы, средства и формы обучения и контроля). Такой подход позволяет создать условия для выбора индивидуальной траектории движения по учебной дисциплине. Цель модульного обучения – создание наиболее благоприятных условий развития личности путем обеспечения гибкости содержания обучения, приспособления дидактической системы к индивидуальным потребностям личности и уровню ее базовой подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной программе.

Содержание каждого модуля должны составлять следующие структурные элементы: дидактические цели, трансформирующиеся в целевую программу действий для обучающихся; собственно учебный материал, структурированный на учебные элементы; методическое обеспечение процесса усвоения знаний, умений и навыков; информацию о возможных способах освоения содержания учебного модуля и методах контроля и самоконтроля результата учебно-познавательной деятельности студентов. **Цель разработки модулей – расчленение содержания курса на компоненты в соответствии с профессиональными, педагогическими и методическими задачами, определение для всех компонентов целесообразных видов и форм обучения, согласование их во времени и интеграция в едином комплексе.** С этой точки зрения обучающий модуль представляет собой интеграцию различных видов и форм обучения, подчиненных общей теме учебной дисциплины или актуальной научной или практической проблеме. Границы модуля определяются установленной при его разработке совокупностью теоретических знаний, практических умений и навыков, необходимых будущим специалистам для постановки и решения научно-практических задач данного класса. Каждый модуль обеспечивается необходимыми дидактическими и мето-

дическими материалами, перечнем основных понятий, практических действий, которыми необходимо овладевать в ходе обучения. Для каждого модуля формируется набор справочных и иллюстративных материалов, который студент получает перед началом его изучения. Модуль снабжается списком рекомендуемой литературы. Каждый студент переходит от модуля к модулю по мере усвоения материала и проходит этапы текущего контроля (тестирования) независимо от своих коллег. Компоновка содержания учебной дисциплины в форме модульной программы осуществляется на основе принципов: обязательного включения базовых понятий и методов; соблюдения требований систематичности и логической последовательности подачи учебного материала; практической значимости содержания и его системности; наглядного представления учебного материала. Модульную программу по учебной дисциплине следует проектировать на основе изложенных выше принципов, но с учетом специфики модульного обучения. К таким специфическим принципам относятся следующие: модульность, структуризация, действенность и оперативность знаний и их системы, гибкость, сотрудничество, реализация обратной связи.

Суть технологии модульного обучения заключается в том, что для достижения требуемого уровня компетентности обучающихся осуществляется укрупненное структурирование содержания учебного материала, выбор адекватных ему методов, средств и форм обучения, направленных на самостоятельный выбор и прохождение студентами полного, сокращенного или углубленного вариантов обучения. Очевидно, для разработки всего комплекса модулей необходимы системный анализ и глубокая методическая проработка содержания и структуры дисциплины, при которых обеспечивался бы требуемый образовательным стандартом объем знаний, умений и навыков студентов. Такую сложную методическую работу сможет выполнить высококвалифицированный преподаватель, владеющий не только научными знаниями в области преподаваемой дисциплины, но и психолого-педагогической компетентностью.

4.3 Технология знаково-контекстного обучения

Автором технологии знаково-контекстного обучения является доктор психологических наук, профессор А.А. Вербицкий. Осуществив глубокий научный анализ существующей системы профессионального образования, он вскрыл существенные противоречия между учебной деятельностью студентов и профессиональной деятельностью специалистов. По его мнению, для достижения целей формирования личности специалиста в вузе необходимо организовать такое обучение, которое обеспечивает трансформацию познава-

тельной деятельности в профессиональную деятельность с соответствующей сменой потребностей и мотивов, предмета, целей, средств, действий и результатов. К противоречиям между учебной и профессиональной деятельностью относятся противоречия между: 1) абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности (понятия, теории, законы и другие знаковые системы) и реальным предметом будущей профессиональной деятельности (вещества, процессы, объекты и т.д.); 2) системным использованием знаний и умений в профессиональной деятельности и необходимостью их изучения и усвоения по разным учебным дисциплинам; 3) индивидуальным способом усвоения знаний и умений в традиционном обучении и коллективным характером профессиональной деятельности специалистов на производстве; 4) вовлеченностью в процессы профессионального труда всей личности специалиста на уровне творческого мышления и социальной активности и опорой в традиционном обучении на процессы внимания, восприятия и памяти; 5) ответной позицией студента, в которую его ставит методика традиционного обучения (студент выполняет учебные задания, отвечает на вопросы преподавателя), и активной, инициативной в предметном и социальном смысле позицией специалиста, которому нужно принимать решения в вероятностных условиях; 6) обращенностью содержания учебной деятельности к прошлому социальному опыту, опредмеченному в знаковых системах, и ориентацией студентов на будущее содержание профессиональной деятельности; 7) формами организации учебно-познавательной деятельности студентов и профессиональной деятельности специалистов (они неадекватны друг другу). Лекция или семинар не являются адекватными форме организации профессиональной деятельности специалистов (инженерной, управленческой, лечебной, педагогической или др.). Знаково-контекстное обучение способствует преодолению отмеченных противоречий. Суть этой технологии заключается в том, что с помощью различных дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение студентом абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности. Отличительная особенность контекстного обучения в том, что за учебной информацией, которая структурирована преимущественно в виде текстов, задач и проблем, просматриваются реальные контуры будущей профессиональной деятельности. Понятие «контекст» является смыслообразующей категорией в теории знаково-контекстного обучения, а в технологии обеспечивает уровень личностного включения обучающегося в процессы познания и овладения профессиональной деятельностью. В процессе знаково-контекстного обучения выделяются три базовые формы деятельности обучающихся: 1) учебная деятельность академического типа (лекции, семинарские занятия, самостоятель-

ная работа и т.д.); 2) квазипрофессиональная деятельность (деловые игры, анализ ситуации, дискуссии, «мозговой штурм» и др.); 3) учебно-профессиональная деятельность (научно-исследовательская работа, производственная практика, курсовое и дипломное проектирование). По убеждению А.А. Вербицкого, знаково-контекстное обучение позволяет преодолеть одно из основных противоречий профессионального образования, заключающееся в том, что формы организации учебно-познавательной деятельности студентов не адекватны формам профессиональной деятельности специалистов.

В этой технологии обучения ведущими выступают активные формы и методы, которые воссоздают не только предметное, но и социальное содержание будущей профессиональной деятельности (деловые игры, «мозговой штурм», дискуссия, совместное принятие решений и другие формы сотрудничества и общения). Являясь воссозданием предметного и социального контекстов будущего труда, активные методы и формы обучения позволяют студенту выполнять квазипрофессиональную деятельность, несущую черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности. В знаково-контекстном обучении получают воплощение принципы: последовательного моделирования в формах учебной деятельности студентов целостного содержания и условий профессиональной деятельности специалистов; связи теории и практики; проблемности содержания обучения; педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность; ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса; педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий; единства обучения и воспитания личности будущего профессионала. Основной характеристикой образовательного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста. При этом осуществляется постепенный переход от наиболее абстрактных моделей, реализуемых главным образом в рамках одной учебной дисциплины и обеспечивающих фундаментальные знания, к все более конкретным, междисциплинарным моделям, воссоздающим реальные профессиональные ситуации и фрагменты производства, отношения занятых в нем людей. Таким образом, с самого начала студенту задаются контуры его профессионального труда. По мнению А.А. Вербицкого, учебная дисциплина должна проектироваться не только как знаковая система плюс деятельность по ее усвоению, но и как предмет деятельности студента. Тогда усвоение знаний с самого начала будет осуществляться в контексте этой деятельности, где знания будут вы-

полнять функции ориентировочной основы деятельности, средства ее регуляции, а формы организации учебной работы студентов – функции форм воссоздания усваиваемого содержания. Содержание знаково-контекстного обучения должно проектироваться так же, как предмет учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности. Моделирование в формах учебной деятельности студентов реальных производственных связей и отношений позволяет преодолеть разрыв между обучением и воспитанием, достичь целей не только профессионального, но и общего, общекультурного развития личности будущего специалиста. На протяжении всего периода обучения в вузе должен осуществляться контроль процесса превращения учебной деятельности в профессиональную. При этом и контроль должен быть деятельностью: контролируется не уровень усвоения знаний, а ход и результаты действий на их основе, уровень сформированности познавательной, а затем и профессиональной мотивации, деятельности в целом. Средствами промежуточного и выходного контролей могут служить наборы контрольных заданий, аттестационных конкретных ситуаций и деловых игр. Аттестационный контроль направлен на проверку сформированности учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной, а на государственных экзаменах – собственно профессиональной деятельности. Основой последнего является проверка способностей выпускников выполнять профессиональные функции, решать задачи и проблемы, определенные в модели специалиста. Реализация технологии знаково-контекстного обучения в высшей школе позволяет достичь следующих целей: формирования у будущих специалистов целостного представления о профессиональной деятельности в ее динамике; приобретения как предметно-профессионального, так и социального опыта, в том числе принятия индивидуальных и совместных решений; развития профессионального теоретического и практического мышления; формирования познавательной мотивации, обеспечения условий появления профессиональной мотивации; формирования и развития у будущих специалистов социально значимых качеств личности: ответственности, умения следовать нормам жизни коллектива и межличностных отношений, навыков профессионального взаимодействия и общения, организаторских и коммуникативных способностей.

4.4 Технология игрового обучения

Теоретические основы технологии игрового обучения разработаны известными учеными А.А. Вербицким, А.П. Панфиловой, П.И. Пидкасистым, Г.П. Щедровицким и др. Игра, наряду с познанием и трудом, – один из основных видов деятельности человека. Детская игра – вид деятельности, за-

ключающейся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними и направленной на познание окружающей действительности. Она служит одним из важнейших средств физического, умственного и нравственного воспитания и самовоспитания детей. Ролевая игра – деятельность, в которой участники берут на себя должностные, социальные роли и в специально создаваемой игровой ситуации воссоздают деятельность людей и отношения между ними. Она вызывает глубокие эмоциональные переживания, связанные с содержанием и качеством выполняемых ролей. Игра в учебном процессе является взаимосвязанной технологией совместной обучающей и учебной деятельности преподавателей и учащихся. Учебная игра есть целеструенная самостоятельная деятельность учащихся, направленная на усвоение конкретных знаний, умений и навыков их применения для достижения цели игры. Первый дидактический смысл учебной игры состоит в том, что изучение и усвоение учебного материала осуществляется путем игровой деятельности обучающихся. Чтобы играть, надо учиться, а играя человек самообучается. Например, обучение шахматам или каким-либо другим играм осуществляется в процессе самой игры.

Второй смысл игры – действовать самому. В процессе активной игровой деятельности студента спонтанно создаются все необходимые условия для возникновения и разрешения проблемных ситуаций. Процесс обучения становится проблемным и личностно значимым для студентов. Проблемные ситуации непрерывно возникают и разрешаются самостоятельно либо с помощью преподавателя. Третий смысл игрового обучения заключается в том, что обучающийся в ходе целенаправленной самостоятельной деятельности по решению проблемных ситуаций игры становится самостоятельно мыслящим человеком, способным к активным действиям. Главная цель игрового обучения – в тщательно разработанных учебных условиях научить студентов эффективно работать в коллективе (в группе). Большинство игр, используемых в учебном процессе, относится к классу интерактивных, так как все решения принимаются участниками сообща – сначала индивидуально, затем в малых группах и после этого обсуждаются в межгрупповой дискуссии. Интерактивное обучение основано на собственном опыте студентов, их общении и прямом взаимодействии с областью изучаемой науки. В интерактивном обучении существенно, по сравнению с традиционными технологиями, меняется роль преподавателя. Его активность уступает место активности самих обучающихся, а задача преподавателя как организатора игры – внешнее управление всем игровым процессом обучения и развития через организацию взаимодействия участников, создание условий для их инициативы и творческого поиска эффективных решений конкретных задач и ситуаций, установление обратной связи. Познавательная активность студентов как участников

интерактивной игры проявляется в инициировании постановки вопросов, определении способов диагностики и анализа материалов игры, изложении или презентации новых результатов и т.д. На интерактивных имитационных играх студенты должны не только осваивать, понимать и воспринимать получаемую от преподавателя информацию, но и осуществлять самостоятельные индивидуальные и групповые практические действия по решению проблемы или ситуации. Примером игрового обучения являются деловые игры, применяемые на практических занятиях по социально-экономическим и управленческим дисциплинам. Деловая игра – метод имитации принятия управленческих решений в различных производственных ситуациях путем организации коллективной деятельности по заданным правилам и нормам. Применительно к условиям учебного процесса деловую игру называют формой воссоздания (моделирования) будущей профессиональной деятельности специалиста и системы отношений с другими людьми. В учебной деловой игре реализуется целостная форма коллективной учебной деятельности (социальное содержание игры) на модели условий и динамики производства (предметное содержание игры). На занятиях, проводимых в форме деловых игр, имитируется деятельность специалистов и руководителей, отрабатывается выполнение их функций и обязанностей, реализуется коллективное решение различных производственных задач. Моделирование рассматривается как процесс исследования объектов познания на их моделях и как построение моделей реально существующих предметов, явлений и процессов. Моделирование связано с тем, что любая игра – это модель жизни. В соответствии с этим в деловой игре моделируются реальные или искусственно созданные ситуации, где могут и демонстрируются как позитивные, так и негативные формы поведения и взаимодействия. Модели, как известно, являются общим средством познания. Они используются как для исследования, так и для обучения. Нас интересуют прежде всего игровые модели, которые в связи с развитием имитационных игр получают все большее распространение. Игровым моделям наиболее близка деятельность, предпринимаемая для профессиональных целей, имитирующая реальную практику. Игровое моделирование в образовательном процессе решает, кроме общих, следующие очень важные педагогические цели. Оно способствует: созданию у обучаемых целостного представления о профессиональной и коммуникативной компетентности, ее динамике и месте в реальной деятельности; приобретению на материалах, имитирующих профессиональную деятельность, социального опыта, в том числе межличностного и группового взаимодействия для коллективного принятия решений, осуществления сотрудничества; развитию профессионального, аналитического и практического мышления; формированию познавательной мотивации; закреплению знаний и умений в сфере профессио-

нального делового общения, формированию коммуникативной компетентности. Основные характеристики деловой игры, отличающие ее от других обучающих технологий, следующие: моделирование деятельности руководителей и специалистов по выработке управленческих или профессиональных решений; распределение ролей между участниками игры; взаимодействие участников, исполняющих те или иные роли; наличие общей цели у всего игрового коллектива; коллективная выработка решений участниками игры, многовариантность решений; наличие управляемого эмоционального напряжения; наличие разветвленной системы индивидуального или группового оценивания деятельности участников игры (контроль и оценка действий, выработка групповых норм поведения и санкций, поощрение, наказание, эмоциональная реакция и т.д.). Деловые игры могут применяться для решения различных задач: обучения и развития студентов, принятия хозяйственных решений, организационного проектирования и исследования. Как средства обучения игры обладают тем достоинством, что повышают мотивацию обучающихся, предоставляют возможность применить полученные знания для решения практических задач. В деловой игре студенты выполняют квази-профессиональную деятельность, сочетающую в себе учебные и профессиональные элементы (цели, средства, действия и др.). Знания и умения усваиваются не абстрактно, а в процессе совместного решения профессиональных задач. Для достижения поставленных учебных целей на этапе разработки в деловую игру следует заложить пять психолого-педагогических принципов: 1) принцип имитационного моделирования, предполагающий разработку имитационной модели производства и игровой модели профессиональной деятельности; 2) принцип проблемности содержания игры, означающий, что процесс игровой деятельности строится на основе системы проблемных задач; 3) принцип совместной деятельности, основанный на имитации производственных функций специалистов через их ролевое взаимодействие в процессе группового решения проблемных задач. 4) принцип диалогического общения, являющийся необходимым условием игры. Каждый участник в соответствии со своей ролью высказывает свою точку зрения, отвечает на вопросы, слушает выступление других участников и т.д. 5) принцип двуплановости игровой деятельности, указывающий на то, что она направлена на достижение двух целей: игровой и педагогической. Игровая цель – совместное решение поставленной проблемы путем ролевого взаимодействия (игры). Педагогические цели деловой игры: вовлечение каждого учащегося (участника игры) в активную мыслительную деятельность; быстрое и прочное усвоение знаний, умений и навыков; развитие теоретического и практического мышления в профессиональной сфере. В ходе планирования игровых занятий преподавателю целесообразно решить следующие задачи: корректно

определить содержание игровой имитационной части учебной программы с учетом целей дисциплины и интересов обучающихся; отобрать учебные материалы, оборудование и технические средства; регламентировать общую и игровую продолжительности занятий по изучаемой дисциплине (лекции, игры, тренинги, самостоятельная работа и т.д.), адекватные поставленным целям обучения.

Методика проведения деловой игры включает шесть этапов.

1. Постановка проблемы, формулировка целей и задач занятия (проведения деловой игры). Раскрытие значения поставленной проблемы и деловой игры в профессиональном становлении специалиста.

2. Подготовка участников к игре; ознакомление их с правилами игры (инструктаж); выдача необходимых материалов. Разминка путем беседы, решения частных проблем, дискуссии или «мозгового штурма».

3. Изучение и анализ основной проблемы, инструкций и других материалов игровой документации. Распределение ролей между участниками и уточнение их функций.

4. Проведение игры. Моделирование профессиональной деятельности специалистов по решению поставленной проблемы.

5. Анализ, обсуждение и оценка результатов игры.

6. Заключительная дискуссия. Определение зависимости поведения участников от организации игры и уровня их активности. Оценка эффективности различных методических процессов в игре. Подведение итогов.

Весь процесс подготовки и проведения деловой игры можно разделить на несколько стадий: подготовка к ее проведению и разработка программы, проведение игры и составление отчета. В подготовительные мероприятия входят: размножение форм деловой документации, инструктивных и вспомогательных материалов; изготовление таблиц, макетов, плакатов и других игровых материалов; разработка программы проведения игры и подготовка соответствующего для этой цели помещения; испытание (опытное проведение) игры. В программе проведения игры отражаются ее цели и методика решения изучаемых программ, последовательность этапов игры, примерное время (расписание) ее проведения, раскрываются методы решения частных задач. Подготовка и проведение учебной деловой игры является весьма сложной и трудоемкой работой для преподавателя. Поэтому эту форму организации групповой учебно-познавательной деятельности обучающихся рекомендуется использовать в сочетании с компьютером (машинный вариант игры). Для этого необходимо создать базу данных игры на машинных носителях. Таким образом, технология игрового обучения, в отличие от традиционной методики преподавания, имеет ряд особенностей, основными из которых являются следующие: студенты вступают в активную мыслительную деятельность по

решению поставленной задачи (проблемы) в соответствии с заданными функциями (ролями); познавательная деятельность осуществляется в группе (подгруппе), где обучаемые общаются, обмениваются мнениями и др., т.е. имеет место групповое мышление, сотрудничество, сотворчество; в процессе игровых занятий студенты приобретают умения и навыки делового общения и принятия коллективных решений в различных проблемных ситуациях. При организации деловых игр в процессе обучения обеспечивается: повышение интереса студентов к учебным занятиям и к тем проблемам, которые моделируются и разыгрываются на деловых играх; рост их познавательной активности, характеризующейся тем, что они усваивают большее количество информации, основанной на примерах конкретной действительности; более правильная оценка возможных реальных ситуаций обучающимися за счет накопленного в процессе деловой игры опыта и использование этого в профессиональной деятельности; развитие их аналитического и экономического мышления; реализация системного подхода к решению поставленной проблемы. Систематическое применение игровых методов обучения способствует повышению мотивации учебно-познавательной деятельности учащихся, они с большим интересом начинают изучать учебную дисциплину. В ходе совместной игровой деятельности и общения при решении учебных проблем формируются определенные человеческие отношения между студентами, между преподавателем и студентами (уважение, симпатии, лидерство, сотрудничество, понимание, сочувствие и т.д.).

4.5 Сущность и особенности информационно-компьютерной технологии обучения

Педагогические основы разработки и внедрения информационно-компьютерной технологии обучения разработаны учеными В.П. Беспалько, Е.С. Полат, И.Г. Захаровой и др.

Компьютерная образовательная технология по сравнению с традиционной методикой обучения обладает рядом таких новых свойств и особенностей, как: возможность оперативной передачи на любые расстояния информации любого вида (текстовой, графической, звуковой); хранение информации в памяти компьютера в течение необходимого времени; наличие электронного учебника, включающего совокупность информационных, методических и программных средств, необходимых для реализации всех этапов процесса усвоения знаний, умений и навыков; индивидуализация обучения (каждый студент самостоятельно работает за компьютером, изучает и усваивает учебный материал в индивидуальном темпе); пошаговое изучение учебного материала (предъявление учебной информации по логически завершеным дозам); самостоятельное и обязательное выполнение учебных заданий

каждым студентом для закрепления знаний, формирование умений навыков; наличие обратной связи на основе контроля правильности выполнения каждого задания и исправления ошибок; машинная обработка передаваемой и получаемой информации (хранение, распечатка, воспроизведение, редактирование); возможность доступа к различным источникам информации – электронным библиотекам, базам данных, лабораторным практикумам и т.д.; организация коллективных форм общения преподавателей со студентами, студентами между собой посредством теле- и видеоконференций.

Электронные средства обучения

В традиционном учебном процессе используются такие средства обучения, как печатные издания учебников, учебно-методических пособий, справочников и словарей; записи на доске, плакаты, раздаточный материал; диа- и кинофильмы, телевидение, видеофрагменты и видеофильмы; стенды, модели, лабораторное оборудование, а также слово преподавателя.

В информационно-компьютерной технологии кроме традиционных средств обучения используется целый ряд новых средств, а именно: электронные издания учебников и учебно-методических пособий, Интернет (электронная почта, мультимедиа и др.), обучающие программы и системы, виртуальные лаборатории и др. Все эти средства можно объединить под названием «компьютерные обучающие системы». Электронные издания учебного назначения, обладая всеми особенностями бумажных изданий, имеют ряд положительных отличий и преимуществ, в частности: компактность хранения в памяти компьютера или на диске (флеш-карте); гипертекстовые возможности, мобильность, тиражируемость; возможность оперативного внесения изменений и дополнений; удобство пересылки по электронной почте. Автоматизированная обучающая система включает в себя дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, а также программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний.

Для организации образовательного процесса на базе компьютерных технологий необходимы три основных компонента: аппаратно-программные средства, образовательно-электронные издания и ресурсы и подготовленные преподаватели. Необходимо подчеркнуть, что учебник как одно из основных средств обучения не замещается, а дополняется новыми техническими средствами. Электронные издания и ресурсы прежде всего реализуют те функции, которые не могут выполняться книгой (например, управление учебно-познавательной деятельностью студентов, контроль их знаний и др.). Под электронными изданиями и ресурсами обычно понимают информационные продукты, для воспроизведения которых нужен компьютер. Как правило, из-

даниями называют информационные продукты, размещаемые на материальных носителях – дискетах и оптических компакт-дисках.

Разработка электронного учебника

Электронный учебник – это автоматизированная обучающая система, содержащая дидактическое, методическое и программное обеспечение, а также информационно-справочные материалы для использования их в процессе самостоятельного изучения учебного материала по соответствующей дисциплине. Электронный учебник должен содержать весь комплекс учебно-методических, информационно-обучающих и контролирующих программ, необходимых для самостоятельного усвоения знаний, предусмотренных государственным образовательным стандартом специальности (в части требований к знаниям и умениям по соответствующей учебной дисциплине). В его структуру необходимо ввести следующие взаимосвязанные блоки: 1) информационно-инструктивный блок; 2) блок входного контроля знаний студентов; 3) информационно-обучающий блок; 4) блок выходного контроля и оценки знаний и умений студентов.

Электронный учебник позволяет поставить вопрос о соотношении традиционного и дистанционного обучения. Часто дистанционное обучение рассматривается как автономный вид обучения, противопоставляемый традиционному. Оптимальный путь внедрения компьютерной технологии в сферу образования, по нашему мнению, состоит в сочетании ее с традиционными методами и формами обучения. Главной особенностью учебно-познавательной среды, создаваемой компьютерной образовательной технологией, является ее пригодность, как для массового, так и для сугубо индивидуального обучения и самообразования.

Дистанционное обучение

Дистанционное обучение – это обучение на расстоянии (преподаватель и учащийся разделены пространственно) с помощью учебников, учебно-программных, компьютерных, телекоммуникационных и других средств.

Дистанционное образование – комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационной образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и др.).

Появление и развитие системы дистанционного обучения вызвано рядом обстоятельств: высшие и средние профессиональные учебные заведения нашей страны сосредоточены в крупных городах, где подавляющее большинство учащихся не может жить и учиться по экономическим причинам; большая группа потенциальных учащихся нуждается не в очной, а в заочной

форме обучения; развивающая рыночная экономика, научно-технический прогресс, усложнение решаемых задач во всех сферах профессиональной деятельности требуют от современного специалиста систематического повышения своей квалификации путем самообразования; традиционные методы обучения, основанные на устной речи преподавателя, использовании учебников и наглядных пособий, вошли в противоречие с современными информационными технологиями, базирующимися на компьютерах, телекоммуникационных и других средствах; традиционные формы организации образовательного процесса (лекции, семинары и др.) нуждаются в модернизации; необходимо изменить подходы (тактику): от знаниевой (когнитивной) методики перейти к деятельностной; акценты перенести с преподавания на самостоятельную познавательную деятельность самого студента (учитывая тезис о том, что человека можно научить чему-либо только путем его активной деятельности). Что нового вносит дистанционное обучение в технологию образовательного процесса? Его главная отличительная особенность заключается в том, что усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных учебными программами, осуществляется не в традиционных формах обучения (лекция, уроки, семинары и др.), а путем самостоятельной работы самого студента с помощью различных средств – носителей информации, в том числе компьютеров. Следовательно, в центре процесса обучения находится не преподавание, а учение, т.е. самостоятельная познавательная деятельность студента по овладению знаниями, умениями и навыками.

Дистанционное обучение, индивидуальное по своей сути, не исключает возможностей коммуникации не только с преподавателями, но и с другими партнерами, а также сотрудничества в процессе разного рода познавательной и творческой деятельности. Наряду с традиционными средствами обучения (учебники, наглядные пособия и др.) для обеспечения процесса дистанционного обучения используются следующие средства: специализированные учебники с мультимедийным сопровождением, электронные учебно-методические комплексы, включающие электронные учебники, тренинговые компьютерные программы, компьютерные лабораторные практикумы, контрольно-тестирующие программы, учебные видеофильмы, аудиозаписи и иные материалы, предназначенные для передачи по телекоммуникационным каналам связи.

РАЗДЕЛ 3 ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Тема 5 Сущность процесса воспитания в вузе

5.1 Особенности процесса воспитания в вузе. Основные принципы воспитания.

Воспитание – процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной среды, обеспечивающей взаимодействие воспитателей и воспитуемых. Исходя из определения, видно, что современная педагогика исходит из того, что понятие воспитание отражает не прямое воздействие, а социальное взаимодействие педагога и воспитуемых, их развивающихся отношений. Эти взаимодействия и обусловленные ими коммуникативные связи обозначаются понятием воспитательные отношения. Сущность воспитательного процесса заключается в том, что внешнее (объективное) становится достоянием внутреннего (субъективного), переводится в область сознания человека, с тем, чтобы найти свое выражение в результатах дальнейшего поведения и деятельности.

Для воспитания характерны следующие особенности:

1. Целенаправленность и планомерность процесса воспитания.
2. Двусторонность.
3. Целостность.
4. Противоречивость.
5. Скачкообразность.
6. Многофакторность.
7. Длительность.
8. Связь индивидуализации и социализации личности.
9. Системность.

Аналогично, как в теории обучения, анализ закономерностей воспитания, выявление описываемых в них связей между различными компонентами воспитательного процесса, позволяет формулировать ключевые принципы, необходимые для практической организации воспитания. Принципы воспитания по своей сути – основные положения и нормативные требования, определяющие содержание, организационные формы и методы процесса воспитания. Принципы воспитания – исходные положения о способах достижения воспитательных целей с учетом законов воспитательного процесса. Принцип воспитания, по сути, – вывод, который основан на выявленной, подтвержденной и объясненной закономерности, которая, в свою очередь, обосновывается выявленными противоречиями, присущими процессу воспитания (например, между нравственно-этическим идеалом общества и реальным уровнем и поведением воспитанника, или между признанием определяющего значения деятельности в развитии личности и фактически преимущественно

словесным характером воспитания). К основным принципам воспитания относятся:

1. Принцип общественной направленности воспитания, заключающийся в соответствии воспитания социальным потребностям, интересам народа, страны, традициям, нормам. К. Роджерс: «В наше время надо гораздо больше знать и уметь, чтобы уменьшить напряженность в человеческих отношениях».

2. Принцип субъектности, заключающийся в развитии способности воспитанника сознавать свое «Я», оценивать себя, отстаивать свою позицию, сопротивляться негативному влиянию среды, проявлять личные качества и способности. К.Бокль: «Способности человека, насколько учит нас опыт и аналогия, безграничны; нет никакого основания полагать даже какой-нибудь воображаемый предел, на котором остановится человеческий ум».

3. Принцип взаимодействия воспитания с общественными процессами.

4. Принцип целостности воспитательного процесса.

5. Принцип непрерывности воспитания.

6. Принцип опоры на положительное в воспитаннике, формирование жизненного оптимизма. И.И. Мечников: «Эволюция чувства жизни в развитии человека составляет настоящую основу философии оптимизма. Оно, это чувство, имеет громадное значение и потому должно быть по возможности изучено».

7. Принцип взаимосвязи уважения и требовательности к личности воспитанника.

8. Принцип дифференцированного подхода к воспитанию.

9. Принцип сотрудничества педагогов и воспитанников.

10. Принцип активизации нравственно-волевых сил воспитанников с возбуждением непосредственного интереса к делу и профессиональному росту. С.П. Королев: «Если ты сделал быстро, но плохо, все скоро забудут, что ты сделал быстро, но зато долго будут помнить, что ты сделал плохо. Если ты сделал что-то медленно, но хорошо, то все скоро забудут, что ты работал медленно, но будут долго помнить, что сделал хорошо». Педагог должен всегда помнить, что принципы воспитания – это не совет, не рекомендация; они требуют обязательного, полного, комплексного, одновременного и фронтального воплощения в практику. Среди принципов воспитания нет главных и второстепенных – они важны одинаково и все. Кроме того, принципы воспитания – не рецепты, они не заменяют знаний, опыта и мастерства педагога.

5.2 Содержание, формы и методы воспитания

В процессе осуществления процесса воспитания особую важность приобретает то, чем наполнено взаимодействие педагога с воспитанниками и воспитанников с окружающим миром. Очерчивая ту совокупность ценностных отношений, которая относительно полно исчерпывает значимые для человеческой жизни отношения, мы обращаемся к еще одной составляющей процесса воспитания – содержанию воспитания. Содержание воспитания – основные ценностные отношения, которые формируются в процессе воспитания. Ценностные отношения – это отношения человека к наивысшим ценностям (человек, жизнь, общество и т.д.), а также совокупность общепринятых, выработанных культурой, отношений (свобода, совесть, справедливость, равенство). Ценностные отношения носят обобщающий характер и включают в себя всю сумму значимого для человеческой жизни.

Метод воспитания – способ взаимосвязанной деятельности воспитателя и воспитуемых, направленной на развитие и формирование сознания, воли, чувств, поведения воспитанников; выработку у них заданных целью воспитания качеств. Метод воспитания – это тот путь, по которому осуществляется «переход» воспитанника с более низкого уровня на более высокий (что, собственно и есть воспитание). Целей воспитания можно достичь разными путями и их большое количество, практически столько, сколько может найти воспитатель. Одни пути могут привести к цели быстрее, другие медленнее. Практика воспитания использует в первую очередь те пути (методы), которые были разработаны, апробированы и показали свою эффективность у предшествующих поколений педагогов. Эти методы называют общими методами воспитания. Однако во многих случаях общие методы воспитания могут оказаться малоэффективными, поэтому перед педагогом всегда стоит задача найти новые, которые максимально соответствуют конкретным условиям воспитания, позволяют быстрее и с наименьшими усилиями добиваться намеченного результата.

Методов и их версий накоплено достаточно, и разобраться в них позволяет их упорядочивание, выстраивание по определенному признаку системы методов, их классификации. Классификация помогает обнаружить в методах общее и специфическое, существенное и случайное, теоретическое и практическое, и, тем самым, способствовать осознанному выбору и эффективному применению, так как педагог понимает назначение, характерные признаки различных методов и их модификаций. Рассмотрим одну из часто встречающихся в современной педагогике классификаций методов воспитания, основанную на комплексном подходе к самому процессу воспитания и заключа-

ющемся в единстве стимулирования, формирования сознания и поведения и коррекции в воспитательном процессе.

Методы формирования сознания:

– **УБЕЖДЕНИЕ** – способ словесного воздействия на разум, чувства и волю воспитанника. Формы применения: беседа, рассказ, диспут. Условия эффективного применения: недопущение морализирования, правдивость и искренность, доверительность и такт, единство рационального и эмоционального.

– **ВНУШЕНИЕ** – способ словесного воздействия на психику. Формы применения: прямое, косвенное, самовнушение. Условия эффективного применения: доверительность отношений, педагогический такт, владение техникой внушения.

– **МЕТОД ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ** – моделирование человеческих отношений на основе конкретной противоречивой ситуации. Виды: аналитические, оценочные, прогностические, альтернативные. Условия эффективного применения: соответствие содержания ситуации конкретной задаче воспитания, доверительность отношений, такт, правильная редакция текста ситуации, предупреждение облегченного подхода воспитанников к анализу ситуации.

Методы формирования поведения:

– **ИНСТРУКТАЖ** – сочетание объяснения с показом образцов деятельности и поведения. Условия эффективного применения: ясность и четкость указаний педагога, сочетание слова, образа и практического действия.

– **УПРАЖНЕНИЕ** – многократное повторение и закрепление ценных способов деятельности по образцу. Формы применения: режим, поручения, практические занятия. Условия эффективного применения: систематичность и последовательность организации упражнений, посильность и постепенное усложнение упражнений.

– **МЕТОД ПРИМЕРА** – предъявление образца поведения и деятельности. Формы применения: личный пример (родители, воспитатели и т.д.), словесно- обобщенный. Условия эффективного применения: привлекательность образа, реалистичность его оценки, ненавязчивость его примера, недопустимость «лобового» противопоставления примера уровню воспитанности конкретного воспитанника.

Методы педагогического стимулирования:

– **МЕТОД ПЕРСПЕКТИВЫ** – выдвижение цели, способной вовлечь воспитанников в совместную деятельность. Виды: близкая, средняя, далёкая. Условия эффективного применения: реальность перспективы, интерес к перспективе, усложнение перспектив, возможность проявления инициативы и творчества воспитанником.

– **ПООЩРЕНИЕ** – способ выражения положительной оценки деятельности, признания заслуг. Формы применения: моральные (похвала, одобрение, объявление благодарности, предоставление дополнительных прав), материальные. Условия эффективного применения: объективность поощрения, соответствие поощрения заслугам воспитанника, гласность поощрения, строгое соблюдение меры.

– **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТРЕБОВАНИЕ** – способ четкого указания воспитаннику или коллективу, что и как надо делать. Формы применения: прямое (указание, приказание, распоряжение), косвенное (намек, совет, рекомендация). Условия эффективного применения: уважение к личности воспитанника, опора на общественное мнение, единство требований, четкость, ясность и понятность словесной формулировки требования, его посильность.

Методы педагогической коррекции:

– **ЗАМЕНА ИНТЕРЕСА (ДОМИНАНТЫ)** – преобразование установки, актуальной потребности личности для переключения внимания и формирования нового стереотипа поведения. Условия эффективного применения: реальность, значимость и ненавязчивость нового интереса, нейтрализация раздражителей, усиливавших прежнюю доминанту.

– **КРИТИКА** – оценка проступка с помощью негативного суждения о нем. Формы применения: прямая, косвенная (юмор, ирония, сатира). Условия эффективного применения: осознание воспитанником своей вины, разумная опора на коллектив воспитанников, учет его зрелости, преобладание суждения над осуждением, предупреждение проявления в критике излишней жестокости.

– **НАКАЗАНИЕ** – способ коррекции негативных проявлений личности с помощью отрицательной оценки ее поступков. Формы применения: меры словесного наказания (замечания, порицание, выговор), наказание по логике естественных последствий, ограничение в правах, наложение дополнительных обязанностей. Условия эффективного применения: осознание вины и раскаяние провинившегося, опора на коллективное мнение, учет зрелости воспитанника и коллектива, объективность и справедливость наказания, его соразмерность проступку, учет эмоционального состояния.

Методы воспитания необходимо использовать в системе, поскольку результативность каждого метода зависит от того, насколько тесно он взаимодействует с другими методами. Каждый отдельный метод приобретает педагогическую силу только действуя в единстве с другими методами, т.е. важным условием эффективности любого из методов является его сочетание с другими.

5.3 Процесс воспитания в вузе

Исторический опыт показывает, студенчество является наиболее интеллектуальной, творчески развитой и прогрессивной частью молодёжи, важнейшим фактором политического, экономического и духовного преобразования российского государства. Однако сегодня гражданская пассивность студенчества угрожает обществу потерей целого поколения полноценных граждан, ведёт к ограниченности интеллектуальных интересов, правовому и социальному нигилизму. Студенческий возраст – период активного формирования личности, осознания себя и сложившейся личностью, и гражданином страны, и компетентным специалистом. Поэтому так важно не упустить это время, осуществляя в высшем учебном заведении поддержку в развитии и формировании личности каждого студента. И, в первую очередь, этому может способствовать грамотно выстроенный процесс воспитания студентов. В этом случае вуз становится центром создания воспитательной среды, обеспечивает полноценные условия для творческого, научного, физического и др. развития личности как альтернативы проявлению асоциального и антисоциального поведения.

Цели воспитания в вузе: 1. Гуманизация образования – воспитание как процесс формирования ценностей, утверждение общечеловеческих и нравственных ценностей. 2. Самовоспитание студентов через создаваемую систему взаимоотношений. 3. Становление демократических основ жизнедеятельности вуза. 4. Социокультурное сотрудничество личности студента и вузовского сообщества. 5. Интеграция контингента студентов, корпоративность общности студентов, преподавателей и всех структурных подразделений. 6. Психолого-педагогическая поддержка; грамотное и системное оказание помощи студенту в освоении им жизненно необходимых взглядов и навыков. 7. Расширение мировоззрения будущих специалистов. 8. Приобщение к богатству национальной и мировой истории и культуры, овладение коммуникативными основами. Опираясь на вышеперечисленные цели процесса воспитания в вузе можно выделить некоторые направления деятельности вуза по достижению этих целей: – комплекс мероприятий по морально-нравственному и этическому воспитанию студентов; – обеспечение взаимосвязи воспитательного процесса с учебной и научной работой; – обеспечение при проведении учебных занятий акцента на воспитание у студентов личных, гражданских и профессиональных качеств, отвечающих интересам развития личности, общества и т.д. Общеизвестно, что радикальные изменения воспитательной практики возможны только при системном характере мышления и действий участников педагогического процесса. Многие педагогические коллективы стали использовать системный подход в организации своей деятель-

ности, что привело к утверждению в широкой практике такого педагогического феномена, как воспитательная система. Ее наличие в образовательном учреждении дает возможность более качественно заниматься вопросами, связанными с подготовкой специалистов, и быть более конкурентоспособным в сфере образовательных услуг. Воспитательная система уже не может быть только желательной добавкой к учебному процессу, в современных условиях она является важнейшим условием функционирования образовательного учреждения, выполняя консолидирующую роль. Именно поэтому создание воспитательной системы должно стать главной заботой в любом учебном заведении. Анализ исследований, посвященных проблемам становления и развития воспитательной системы, сложившегося опыта позволяет выделить следующие аспекты.

1. Сущностные черты воспитательной системы.
 - 1) Определенность мировоззренческих вопросов.
 - 2) Качество педагогических условий (комфортность студентов и сотрудников); самореализация.
 - 3) Культурологическое обоснование содержания образования.
 - 4) Наличие социально значимой среды.
 - 5) Инновации, развитие контактов: научных, творческих, методических и др. с НИИ, ВУЗами, другими учебными заведениями.
 - 6) Наличие самоуправления.
 - 7) Современное содержание воспитания.
2. Содержание воспитательной системы.
 - 1) Цели и задачи педагогической деятельности.
 - 2) Педагогические идеи (принципы педагогической деятельности).
 - 3) Системообразующий вид деятельности.
 - 4) Доминантный компонент.
 - 5) Современное содержание воспитания.
 - 6) Модели специалистов.
3. Структура воспитательной системы.
 - 1) Структурный ряд по вертикали (кто действует).
 - 2) Структурный ряд по горизонтали (как действует).
 4. Этапы воспитательной системы.
 - 1) Разработка модели (общая схема).
 - 2) Становление воспитательной системы (конкретизация, уточнение деталей).
 - 3) Развитие воспитательной системы (корректировка и дополнения).
 5. Нормативно-правовое и кадровое обеспечение воспитательной системы.
 6. Критерии эффективности воспитательной системы.

Роль учебного заведения в образовании студентов очень значительна, но каждый педагог понимает, что оно не является единственным центром формирования специалиста. Влияние внешних условий, той социальной среды, которая окружает студентов, многомерно и многофакторно, и не всегда отдельные компоненты среды воздействуют позитивно. Задача состоит в том, чтобы использовать социальную среду наилучшим образом в воспитательных целях. Участие в деятельности неформальных творческих объединений может оказать значительное влияние на личность студента, ибо он получает обширные возможности для любых инициатив. Однако необходимо иметь в виду, что открытая социальная среда имеет также большие возможности и для негативного воздействия. Становление и развитие самоуправления в об-

разовательном учреждении, ориентированном на построение воспитательной системы, требует особой педагогической позиции со стороны педколлектива. Важно понимать, что смысл студенческого самоуправления состоит не в том, чтобы одни студенты руководили другими, а в том, чтобы в процессе деятельности – различных формах и видах совместной работы – они приобретали опыт гуманистических, демократических отношений. В последнее время в учебных заведениях наблюдается две крайности: либо полное отсутствие органов самоуправления, либо копирование форм современной политической деятельности: думы, референдумы, парламенты, выборы депутатов, делегатов и т.д. Как вариант игры такое копирование, вероятно, допустимо, но реально самоуправление таким образом не построить. Использовать опыт нужно, но применять его необходимо творчески, применительно к местным условиям, учитывая современные тенденции в развитии самоуправления. Самая сложная и самая тонкая область в разработке и формировании воспитательной системы – введение инноваций. Эта проблема, требующая особого внимания, не может быть решена быстро и автономно, т.е. в рамках учебного заведения или силами только его сотрудников, ибо такой сложный процесс объективно предусматривает координацию усилий многих институтов. Введение инноваций в учебном заведении требует соответствующих условий. Основные из них следующие: – развитие субъективной позиции педагогов и студентов, которая выражается в их интеллектуальной и моральной готовности принять участие в нововведениях; – доверие к личности педагога-администратора, инициатора нововведений, признание его на проведение радикальных изменений; – аргументированность мотивации введения намеченных преобразований; – наличие инновационного потенциала: материально-техническая и финансовая база, позволяющая обеспечить реализацию нововведений; – творческая устремленность всего коллектива, деятельность которого направляется и поддерживается администратором, например заместителем директора по воспитательной работе; – компетентность сотрудников и эффективность их собственно педагогической деятельности, которая зависит, в частности, от профессионально-демографических характеристик: возраст, пол, трудовой стаж. Часто преподаватели руководствуются представлениями о студентах как об устройствах по переработке информации, которые слушают лекции, читают учебники, выполняют задания и, когда это требуется, демонстрируют эти знания на экзаменах. Иногда это приводит к безличным и неадекватным требованиям, с которыми студенты просто не могут справиться. Преподаватель должен учитывать, что эти нагрузки особенно велики в период контроля и оценивания. Но именно здесь часто совершается одна из грубейших педагогических ошибок: негативную оценку результатов усвоения учебной программы преподаватель переносит на личность студента в це-

лом, давая студенту понять с помощью мимики, жестов, а то и в словесной форме, что он неумен, ленив, безответствен и т.п.; заставляя студента переживать негативные эмоции, преподаватель оказывает прямое влияние на физическое состояние и здоровье студента. Отношение же педагога к студенту как к социально зрелой личности, напротив, как бы повышает планку, раскрывает новые горизонты, тем самым не ограничивая возможности развития личности, а усиливая их своей верой, внутренней поддержкой. Важнейшая способность, которую должен приобрести студент в вузе, – это собственно способность учиться. Научиться учиться важнее, чем усвоить конкретный набор знаний, которые в наше время быстро устаревают. Еще важнее способность самостоятельно добывать знания, основанная на творческом мышлении. Часто у студентов может наблюдаться гипертрофированная и несколько абстрактная неудовлетворенность жизнью, собой и другими людьми. При неадекватном педагогическом воздействии такие состояния могут стать причиной деструктивных тенденций в поведении. Но при обращении энергии этого эмоционального состояния на решение сложной и значимой для студента задачи неудовлетворенность может стать стимулом к конструктивной и плодотворной работе. Выраженный, и часто подчеркнутый рационализм в общении преподавателя со студентами негативно сказывается на развитии их эмоциональной сферы в целом. Без некоторой, пусть порой даже искусственно добавляемой, эмоциональной теплоты эффективность его работы со студентами может сильно снизиться даже при ее очень высоком содержательном уровне. Без принятия таких мер у преподавателя самого могут возникнуть эмоциональные перегрузки, еще более усиливающие трудности нахождения верного эмоционального тона в общении со студентами. Самая главная особенность юношеского возраста (включая и позднюю юность) состоит в осознании человеком своей индивидуальности, неповторимости, в становлении самосознания и формировании «образа Я», включающем три взаимосвязанных компонента: познавательный, эмоциональный и поведенческий. Потребность в достижении, если она не находит своего удовлетворения в основной для студента учебной деятельности, закономерно смещается на другие сферы жизни – в спорт, бизнес, общественную деятельность, хобби или в сферу интимных отношений. Но человек обязательно должен найти для себя область успешного самоутверждения, в противном случае ему грозят уход в болезнь, невротизация или перемещение в криминальную жизнь. И здесь ответственна роль преподавателя – первого эксперта, дающего оценку результатов учебной и исследовательской работы студента. Своими оценками он может неосторожно убить у студента всякую надежду и соответственно желание утвердиться на ниве науки и подтолкнуть его к выбору других сфер жизни для самоутверждения и удовлетворения потребности в достижении.

Пример нравственного благородства, трудолюбия, честности и принципиальности в учебном процессе, в общении со студентами и коллегами на кафедре – вот что еще может убедить студента, вот чем еще можно повлиять на его ум и сердце. Уместно привести в этой связи извлечение из Кратких правил для преподавателей Московского императорского университета: «Учитель, не показывающий собой примеров и добродетели, больше вреда, нежели пользы, приносит воспитываемым».

Тема 6. Основы деятельности куратора студенческой группы

Слово «куратор» – латинского происхождения, что означает попечитель. Куратор – это преподаватель, назначенный деканатом для решения вопросов студенческой жизнедеятельности: воспитания, организации досуга, труда, социально-бытового характера. Куратор появился в университете одновременно со студентами и фактически сопровождает всю историю развития высшего образования, вместе с которой изменялись его обязанности, статус, содержание деятельности, характер взаимоотношений со студентами. Советская высшая школа обратилась к куратору в 50-е гг. Он сразу стал рассматриваться как помощник администрации в работе со студентами и назначался в каждую академическую группу с I по V курс. В связи с развитием демократических тенденций в системе высшего образования в конце 80-х гг. XX в. вузы предприняли попытку пересмотреть взгляд на куратора, его роль в студенческой жизни. Одни вузы вообще отказались от куратора, считая, что студенты в состоянии сами заботиться о себе, своих делах и проблемах. Другие оставили кураторов на I – III курсах, а на старших закрепили за курсом одного преподавателя-консультанта, к которому студенты могли обратиться за помощью в случае необходимости. Третьи вузы постепенно вернулись к ранее существовавшей системе кураторства (куратор в каждой академической группе от I до IV курса). В настоящее время кураторов академических групп назначают соответствующие кафедры из числа преподавателей, работающих на данном курсе, затем их утверждает декан. Кураторы работают под руководством заместителя декана по воспитательной работе, в случае необходимости свои действия согласовывают со студенческими общественными организациями и объединениями. В процессе работы куратор опирается на актив академической группы, студентов, их инициативу. К авторитарным методам куратор должен прибегать редко, в случае крайней необходимости. Прежде чем разработать план работы на полугодие, куратор изучает студентов, их интересы и склонности, запросы, семейное положение, материальное

состояние, жилищно- бытовые условия. Затем вместе с активом пишет план работы, который рассматривается на общем собрании группы, после чего он приобретает статус документа. При разработке плана надо исходить из реальных условий, учитывать существующие возможности и конкретную обстановку. Намеченные дела должны быть интересны и понятны всем, но каждому студенту следует иметь конкретный участок работы и нести за него персональную ответственность. Целесообразно периодически анализировать ход выполнения плана. Куратор в академических группах занимается вопросами социально-психологической адаптации студентов к новой социальной роли, вузу, городу, если они приехали из другой местности. Их решению помогают беседы о вузе и профессии, экскурсии по городу, знакомство с его культурой, историческими достопримечательностями. Став студентами, молодые люди часто под влиянием приобретенной свободы «разбазаривают» свое время, тратя его впустую, а потом оказываются неподготовленными к сессии. Поэтому важно уже в первом семестре хорошо ознакомить студентов с особенностями университетской жизни и учебы в вузе, развивать их самостоятельность и ответственность. Куратор организует знакомство студентов с нормативными документами, регламентирующими их жизнедеятельность, с принятыми решениями на заседаниях ученых советов факультета и университета, на заседаниях деканата и ректората. Информация подобного рода очень важна для студентов, так как помогает им быть осведомленными об основных событиях вузовской жизни, формирует привязанность к своему учебному заведению. Периодически куратор анализирует успеваемость студентов и посещаемость ими занятий. Если необходимо, эти вопросы рассматриваются на собраниях академической группы. В некоторых вузах введена практика проведения дней для родителей, когда они могут прийти или позвонить в деканат и получить интересующую их информацию, где в это время дежурят кураторы. Важным участком работы кураторов является вовлечение студентов в научно- исследовательскую деятельность: кафедральные кружки, олимпиады по предметам, конкурсы студенческих научных работ, научные исследования кафедр или лабораторий. Данное направление помогает выявить научный потенциал студентов, их более узкие научные ориентации и интересы, а затем к моменту окончания вуза рекомендовать для дальнейшей учебы в магистратуре или аспирантуре. Куратор не может оставить без внимания и вопросы быта и материального состояния студентов. Периодически посещая общежитие, он вникает в трудности, если они появляются, помогает в их разрешении. В условиях материальных затруднений многие студенты вынуждены работать, куратор может оказать им определенную помощь в поисках работы. Трудно переоценить роль куратора в формировании студенческого коллектива академической группы, причем данный

вопрос является актуальным в течение всех пяти лет учения в вузе. В академической группе I курса куратор фактически становится организатором коллектива. Он изучает индивидуальные особенности студентов, их психологическую совместимость, принимает участие в формировании актива группы, на который впоследствии опирается. Затем вместе с активом он разрабатывает план работы, намечает коллективные творческие дела, помогает в организации различных видов деятельности и досуга студентов. Вместе с активом куратор стремится привлечь членов академической группы к участию в жизни факультета, университета, к деятельности существующих студенческих формирований в вузе. Сложной задачей в современных условиях является развитие студенческого самоуправления. При отсутствии общественных организаций в группе данная задача может решаться при помощи студенческого актива, через общее собрание студентов. Когда в академической группе начинает функционировать сплоченный коллектив, что происходит на старших курсах, каждый студент в состоянии участвовать в управлении жизнью и деятельностью этого коллектива. Куратор направляет развитие в группе неофициальных дружеских и деловых отношений между студентами, он может оказать корректирующее влияние на установление психологической атмосферы, на складывающуюся систему ценностей и эталонов поведения. Тем самым куратор добивается организационного единства группы, одновременно воздействуя на эмоциональный и нравственный ее настрой, внутригрупповой микроклимат. При всем разнообразии своей деятельности куратор всегда в центре внимания должен держать вопросы воспитания студентов. Опытный куратор эти вопросы решает как бы незаметно: в процессе организации деятельности и общения, формирования традиций, становления коллектива, в походе и в студенческом общежитии. Для будущего специалиста важно приобрести в студенческие годы опыт самовоспитания, целенаправленной сознательной работы над собой, над своими качествами, свойствами, характером. Организатором самовоспитания является сам студент, но куратор в состоянии оказать ему определенную помощь. Он может выступить экспертом при оценке достижений и недостатков, подсказать, что следовало бы предпринять в первую очередь, какие волевые усилия мобилизовать. В одном случае требуется самоубеждение, в другом – самовнушение, в третьем – самокритика, в четвертом – самооценка. Эффективность работы куратора во многом предопределяется теми взаимоотношениями, которые складываются целенаправленно и стихийно со студентами. Если взаимоотношения строятся на внимании, доверии, уважении, если куратор опирается на методы взаимодействия, сотрудничества со студентами, ему легче добиться решения поставленных задач. Взаимодействуя со студентами, куратор осуществляет руководство ими и академической группой в целом. Выбор методов руковод-

ства определяется комплексом условий: уровнем развития коллектива, задачами деятельности, конкретной ситуацией, личностью самого куратора. Каждому педагогу присущ свой «почерк», но тем не менее нельзя упорно следовать какому-то одному правилу без учета изменившихся условий. Необходимо чутко улавливать изменения, которые произошли в группе, корректировать в связи с этим свою линию поведения: в одном случае отдать инициативу студентам, в другом – опереться на твердое педагогическое требование, в третьем – выждать какое-то время, до полного выяснения ситуации и определения позиции студентов, а затем сообща обсудить и принять решение. Куратор должен умело сочетать требовательность с гибкостью, терпимостью, уступчивостью. Для того чтобы стать опытным куратором, необходимо читать специальную методическую литературу, изучать опыт других преподавателей. Нередко начинающие кураторы копируют чужой опыт. Однако, следуя совету К.Д.Ушинского, нужно переносить не сам опыт других педагогов, так как нельзя воспитывать по чужой педагогической системе, а нужно использовать мысль, идею, выведенную из этого опыта. На основе изучения практики работы кураторов можно предложить ряд педагогических правил-условий, которые способствуют повышению результативности их деятельности.

1. Планировать работу совместно с активом группы, при этом исходить из реальных условий.
2. Изучать членов своей академической группы во всех отношениях, чтобы иметь возможность оказать на них соответствующее влияние.
3. Научиться продуктивно строить свои отношения со студентами, в зависимости от педагогической ситуации быть гибкими и твердыми.
4. Формировать полноценный студенческий коллектив с учетом того, что это одна из сложных длительных первостепенных задач.
5. Добиваться, чтобы каждый студент принимал участие в общих делах и деятельности и нес за что-то конкретную ответственность.
6. Помогать студентам готовиться к выполнению многих социальных ролей.
7. Не забывать, что ничто так не разрушает коллектив, как равнодушие, бесконтрольность и безответственность.
8. Оказывать студентам необходимую помощь в осуществлении сознательной, целенаправленной работы над собой.
9. Поддерживать и развивать студенческое самоуправление, инициативу, общественную активность.

Появившись в средневековом университете как должностное лицо, куратор сопровождает всю историю его развития. Первоначально это был контролер-надзиратель, своего рода «дядька», усмиряющий слишком ретивых студентов, собирающий забытые ими вещи, дающий им под залог учебные книги. По мере развития университетского образования изменялся статус куратора, стали более четкими его права и функциональные обязанности. Куратор изучает студентов для более предметной индивидуальной работы с ними, вместе со студентами планирует, намечает коллективные дела-мероприятия, помогает сфор-

мировать полноценный воспитательный коллектив, содействует развитию общественной активности и самоуправления, поддерживает студентов в трудных ситуациях. Куратор в вузе не опекун, а наставник, и его личность имеет большое значение. «...Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказания и поощрения», – эти слова К.Д.Ушинского столь же актуальны сегодня, как и много лет назад.

Раздел 4 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ОБЩЕНИЯ В ВУЗЕ

Тема 7. Психологические основы педагогической деятельности в вузе

7.1 Сущность педагогического общения

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. Педагогическое общение – совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и обучающихся. Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения. Анализ первых профессиональных шагов преподавателей и учителей обнаруживает явление, которое можно было бы назвать педагогическим импринтингом (мгновенным запечатлением): результаты самых первых контактов с учащимися определяют выбор направления, по которому пойдет дальнейшая эволюция профессионально-педагогического общения. Причем возможны не только эволюция, но и становление педагогического общения от пассивно-информативного стиля к авторитарно-монологическому или доверительно-диалогическому.

Без организации продуктивного общения преподавателя и студенческого коллектива невозможно плодотворно реализовать дидактические и собственно воспитательные задачи педагога вуза. Общение выступает в трех аспектах: во-первых, как средство решения учебных задач; во-вторых, как система социально-психологического обеспечения воспитательного процесса; в-третьих, как способ организации взаимоотношений преподавателей и студентов, в котором сочетаются обучение и воспитание, и как процесс воспи-

тания личности и творческой индивидуальности. Итак, преподаватель вуза предстает как инициатор и руководитель процесса общения, суть которого составляют система, приемы и навыки взаимодействия педагога и студенческого коллектива, содержанием которого являются обмен информацией, учебно-воспитательное воздействие, организация взаимоотношений и трансляция личности педагога обучаемым. Многочисленные исследования ученых и практика показывают, что молодые педагоги, начинающие свою педагогическую деятельность, испытывают трудности в налаживании педагогического общения, взаимоотношений со студентами в сфере личностных контактов, а именно к ней студенты предъявляют значительные требования. Чтобы овладеть основами профессионально-педагогического общения со студентами, необходимо знать его содержательные и процессуальные характеристики. Педагогическое взаимодействие – процесс творческий независимо от того, какой аспект общения имеется в виду: решение учебно-воспитательных задач или организация взаимоотношений. Творческий характер носит и решение педагогических задач, и процесс воплощения этого решения в общении со студентами. От того, какая информация отобрана, как она выстроена, как сочетаются в ней общее и частное и как это доносится до аудитории, обсуждается, проверяется, понимается и оценивается студентами, зависят успех лекции, качество знаний, взаимный контакт. Если взять устойчивые формы вузовской учебной деятельности (лекцию, семинар, практические занятия, лабораторные работы), то процесс подготовки к ним и их проведение включают в себя определенную коммуникативную структуру, которую необходимо освоить творчески. Исследования проблем коммуникации в учебном процессе дают возможность выделить следующую структуру педагогического общения, органично связанную с творческой работой преподавателя.

Этапы педагогического общения включают:

1. Прогностический этап: моделирование педагогом общения с группой, потоком в процессе подготовки к педагогической деятельности.
2. Начальный период общения: организация непосредственного общения с аудиторией, группой.
3. Управление общением в развивающемся педагогическом процессе.
4. Анализ осуществленной системы общения и моделирование общения в предстоящей деятельности. Рассмотрим содержательные и процессуальные особенности выделенных творческих этапов общения.

Первый этап. В процессе моделирования общения осуществляется планирование коммуникативной структуры будущей деятельности соответственно: а) педагогическим целям и задачам; б) общей педагогической и нравственно-психологической ситуации в аудитории; в) творческой индивидуальности самого педагога; г) индивидуальным особенностям студентов; д)

предлагаемой системе методов обучения и воспитания. Все это, вместе взятое, представляет собой опережающую стадию педагогического общения. Эту стадию нужно хорошо продумывать. Методическая и содержательная структура занятий должна повлиять на возникновение эмоционального единства, создание атмосферы общения. «Учение – это не механическая передача знаний. Это сложнейшие человеческие взаимоотношения», – отмечал В. А. Сухомлинский.

Второй этап. Это начальный период общения, организация непосредственного взаимодействия с аудиторией, начало контакта, во многом определяющего успешность дальнейшего развития содержательного и социально-психологического аспекта педагогической деятельности. Важнейшими элементами этого этапа являются: а) конкретизация спланированной модели общения; б) уточнение условий и структуры предстоящего общения; в) осуществление изначальной стадии непосредственного общения. Преподаватель должен уточнить с первых мгновений общее настроение аудитории и возможности работы с помощью избранных на предварительном этапе методов работы. Педагог выступает как инициатор общения: от того, как он организует переход от предкоммуникативной ситуации к ситуации непосредственного педагогического общения, зависит успех. Сумеет ли он настроить аудиторию, создать ауру притягательности, ощутить незримые флюиды эмоционального единства? Управление познавательным поиском на занятии осуществляется через верно спланированную и организованную систему общения.

Третий этап – управление развивающимся педагогическим процессом. Метод обучения и система общения должны быть адекватны. Только тогда будет эффективна совместная работа преподавателя и студентов. Следовательно, кроме дидактических и методических требований к лекции, существует ряд социально-психологических требований к ней: 1. Становление психологического контакта с группой для передачи информации и ее личностного восприятия студентами. 2. Разработка психологически обоснованной партитуры лекции, т.е. использование элементов беседы, риторических вопросов, ситуаций размышления и т.п., наличие определенной логики в чередовании фактов и обобщений, ярких примеров и теоретического материала. Оптимальное сочетание таких приемов обеспечивает психологический контакт, а следовательно, реальное включение студентов в процесс познания. 3. Создание через систему психологических средств обстановки коллективного поиска и совместных раздумий, что особенно важно для реализации всех видов проблемного обучения, которому необходимы как никакому другому коммуникативные компоненты. 4. Управление познавательной деятельностью студентов. Стилль общения снимает психологический барьер возраста

и опыта, способствует организации взаимоотношений на основе увлеченности совместной творческой деятельностью. 5. Единство делового и личностного аспектов, обеспечивающее не только информационный строй лекции, но и самовыражение личности педагога. Оно придает лекции мировоззренческую направленность, повышает эффективность любого вида учебной работы. 6. Целостная, педагогически целесообразная система взаимоотношений педагога и студентов, которая обеспечивает настрой студентов на общение с педагогом и вызывает интерес к преподаваемой дисциплине, повышает мотивацию обучения за счет социально- психологических резервов. Таким образом, целесообразно организованное педагогическое общение выполняет не только функции устойчивой коммуникации, но и способствует формированию прогрессивной направленности и мировоззренческих позиций.

Четвертый этап. Преподаватель анализирует использованную им систему общения, уточняет возможные варианты организации общения в данном коллективе, анализирует содержание занятия и тем самым прогнозирует предстоящее общение с аудиторией. На четвертом этапе цикл общения заканчивается и осуществляется переход к первому этапу.

7.2 Стили педагогического общения

Известный психолог В. А. Кан-Калик выделял следующие стили педагогического общения:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: «За ним дети (студенты) буквально по пятам ходят!» Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

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. Особенно это касается молодых педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации.

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 со ссылкой на жизненный опыт и возраст. Такой стиль формирует отношения учитель-ученики. Но это не означает, что ученики должны воспринимать учителя как сверстника.

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

5. Общение-заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет. Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется типология профессиональных позиций учителей, предложенная М. Таленом.

Модель I – «Сократ». Это учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель II – «Руководитель групповой дискуссии». Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель III – «Мастер». Учитель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию, и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель IV – «Генерал». Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а ученик, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль более распространен, чем все вместе взятые, в педагогической практике.

Модель V – «Менеджер». Стил, получивший распространение в радикально ориентированных школах и сопряженный с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением их инициативы и самостоятельности. Учитель стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель VI – «Тренер». Атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. Учащиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное – конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель VII – «Гид». Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровен-

но скучен. М. Тален специально указывает на основание, заложенное в типологию: выбор роли педагогом, исходя из собственных потребностей, а не потребностей обучающихся.

7.3 Особенности педагогического общения в вузе

Вуз отличается от школы содержанием обучения и воспитания, изменением их форм. Основная функция вуза – формирование личности специалиста. И этой цели должно быть подчинено общение преподавателей и студентов. Система вузовского педагогического общения в звене «преподаватель-студент» качественно отличается от школьного самим фактом их общности к общей профессии, а это в значительной мере способствует снятию возрастного барьера, мешающего плодотворной совместной деятельности. В системе вузовского педагогического общения сочетаются два фактора: 1) взаимоотношения ведомый-ведущий; 2) взаимоотношения сотрудничества обучаемого и обучающего. Именно этот социально-психологический стержень придает взаимоотношениям в вузе особую эмоциональную продуктивность. Без осознания партнерства в деятельности студентов трудно вовлечь в самостоятельную работу, привить им вкус к профессии, воспитать профессиональную направленность личности в целом.

Этико-психологические основы взаимоотношений преподавателя и студентов складываются постепенно. Они зависят от многих причин. От жизненного, учебного, общественного опыта учащихся, традиций института, кафедры, от педагогической направленности личности вузовского педагога. Исследования по педагогике высшей школы подтверждают, что молодой человек, поступив в вуз, не сразу становится студентом по своим психологическим характеристикам. Вначале идет процесс адаптации к новым формам учебной деятельности, контроля, социальному статусу, сказывается оторванность от семьи, новые бытовые условия. Чрезвычайно важно сформулировать правильную систему взаимоотношений студентов-первокурсников и профессорско-преподавательского состава. Неправомерный перенос школьных отношений между учителем и учениками в вуз серьезно мешает дальнейшему процессу развертывания отношений студентов и преподавателей, а порой и деформирует структуру педагогического общения. Высшая школа предъявляет высокие требования к психологическому климату кафедры, факультета, вуза в целом, реализуемому в повседневном педагогическом общении. Формирование собственного индивидуального стиля общения со студентами связано с развитием творческой индивидуальности профессоров, доцентов, преподавателей. Важной задачей начинающего вузовского педагога является по-

иск оптимального для целей воспитания собственного индивидуального стиля общения со студентами. Его выработке способствуют такие приемы:

- включение студентов в начальные формы исследовательской деятельности;
- создание форм совместного общения для лучшей личностной социализации студентов, участие в заседаниях кафедры, конференциях, лекциях среди населения, выступления в печати и т.д.;
- совместная научно-исследовательская работа;
- совместные нерегламентируемые, неофициальные контакты, беседы о науке, искусстве, профессии, книгах;
- участие профессорско-преподавательского состава в студенческом досуге (смотри, олимпиады, конкурсы, «круглые столы»).

Педагогическое воздействие должно быть систематическим и непрерывным, переходя от учебно-ориентированного к научно-поисковому, от официально- регламентированного к неофициально-доверительному общению. Особые требования предъявляются к этико-психологической основе взаимодействия ученого-педагога и студентов. В этом плане важную роль играют индивидуально-типологические характеристики или стиль общения.

7.4 Основы коммуникативной культуры

Под культурой речи подразумевается владение языковыми нормами произношения, ударения и словоупотребления, а также умение использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения в соответствии с его целью и содержанием. Правильное произношение и ударение, выбор грамматических конструкций, сочетаемость и правильное употребление слов и выражений – суть неотъемлемые качества речевой культуры. Но это лишь фундамент, на котором выстраивается здание лекторского мастерства педагога, чей язык должен быть точен и прост и вместе с тем выразителен и богат. Слагаемые ораторского искусства. Однажды на лекции, посвященной ораторскому искусству, был задан вопрос: «Сколько слов должен знать вузовский преподаватель, чтобы иметь основание утверждать, что он овладел культурой речи?» Что можно ответить на такой вопрос? Современный русский язык содержит около 120 тыс. слов. Средний человек употребляет 5 – 6 тыс. слов. Лексикон преподавателя составляет 10 – 12 тыс. слов, не считая терминологии. Но богатая лексика и отличная ориентированность в научной терминологии сами по себе еще не создают ораторского искусства. Необходимы умение отобрать из личного запасника нужные слова и образовывать точные фразы, верно и доходчиво выражающие авторскую мысль. Следует выбирать точные фразы, верно и доходчиво выражающие авторскую

мысль; использовать все богатство языка, его гибкость, пластичность, выразительность. Только при выполнении этих условий язык – не только носитель информации и средство общения, но и источник эмоционального и воспитательного воздействия. Искусство красноречия – это искусство «глаголом жечь сердца людей». Старославянское «глаголеть» означает «говорить», ибо основной смысл предложения сконцентрирован в глаголе. Вот почему верно найденные глагол, глагольные формы придают речи действенный характер, делают ее динамичной, убедительной. Большое значение в выразительности языка лектора имеют прилагательные, характеризующие явления, факты, события, придающие им зримость, наглядность, вызывающие нужные ассоциации. Одним из наиболее распространенных ораторских приемов являются повторы. Повторение, с одной стороны, углубляет и усиливает ораторскую мысль, вскрывает не всегда легко видимую сущность факта или предмета, с другой – дает возможность конспектирования. Кроме того, повторы способствуют концентрации внимания слушателей. Мысль оратора при повторе развивается от тезиса к прямому утверждению; мысль, тезис, идея повторяются с определенными интервалами. Чтобы повторы не создавали впечатления монотонности и не утомляли слушателя, лектор должен использовать синонимы, вариантные фразы. Можно строить их по принципу градации, т.е. такой конструкции повторяющихся тезисов, когда каждый последующий усиливает характеристику явления. Повторы и особенно градации способствуют запоминанию и фиксированию сказанного. Хорошо концентрируют внимание слушателей риторический вопрос и риторическое обращение – ораторские приемы символического характера, не предполагающие заранее вербальной реакции слушателей. Можно по ходу лекции использовать и диалоговую форму общения для закрепления изложенного материала и получения обратной связи с аудиторией. В этом плане весьма поучительны античные источники, в частности знаменитые беседы Сократа и Платона. Спонтанный вопрос – ответный прием, к сожалению, редко используется в учебной лекции. Вузовские преподаватели предпочитают монологическую речь. Подлинная ораторская речь независимо от тематики, назначения лекции, выступления, аудитории должна содержать элементы художественности. Выразительность языка – понятие вполне определенное. Он может быть серым, тусклым и ярким, великолепным; сухим и сочным; бедным, ограниченным и богатым; мертвенным, монотонным и эмоциональным. Эти полярные качества проявляются в зависимости от степени овладения речевой культурой. Эмоциональность речи придают тропы, т.е. метафоры, сравнения, метонимии, гиперболы, изучаемые в средней школе, а затем незаслуженно забываемые нами. Они уместны в учебной лекции, выделяя на строгом фоне специальной информации отдельные ее моменты, трудные для восприятия и худо-

жественно трансформированные с целью фиксации внимания и лучшего понимания. В речи оратора или лектора могут успешно использоваться ассоциации, пословицы, поговорки, афоризмы, исторические анекдоты и подлинные забавные истории из жизни знаменитых ученых по профилю лекции. Они купируют «пики внимания», наступающие через каждые 15-20 минут, развивают ассоциативное мышление слушателей, расширяют их кругозор, повышают уровень общей культуры, оказывают эмоциональное воздействие на аудиторию. Лектор должен любить иронию, юмор и быть способным на сарказм в воспитательных целях. Используя крылатые слова и литературные образы, следует следить за тем, чтобы они были понятны, а в случае надобности – разъяснять их смысл и источники. Ораторское искусство предполагает умение импровизировать, свертывать и расширять устную информацию в зависимости от обстоятельств (нехватка или перераспределение лекционного времени, уровень подготовленности аудитории и др.). Речь оратора не должна быть обрывистой, как бы клочковатой, изобилуя паузами или словами-паразитами, междометиями типа «м-м», «о», «так сказать» и т.д. О таких «ораторах» говорят: «У него слово слову костыль подает». Нельзя замолкать на полуфразе, на ходу домысливая недосказанное. Речь должна быть пластичной, разворачиваться в ровном темпе и ритме. В то же время интонация, ритмика и тембр речи могут служить средствами выделения мысли и ее фиксации слушателями. Как известно, формулировки, отдельные фрагменты лекционного материала диктуются, т.е. проговариваются в определенном темпе с повторениями. Соответственно интонируя фразу, лектор может добиться нужной реакции слушателей. Умение держаться перед аудиторией – одно из слагаемых ораторского мастерства. Слово и действие едины. У оратора действие выражается мыслью и жестом, позой, мимикой. Неопытный оратор не смотрит на аудиторию, говорит тихо (бубнит), глядит в одну точку, заторможен; другой, наоборот, озабочен, смотрит исподлобья, потирает за чем-то правой рукой нижнюю челюсть, третий – засунул в карман руку, уставился в потолок. Между тем в совокупности выразительные средства – движение рук, кистей рук, выражение лица – неотъемлемые части ораторского искусства. Жесты и мимика не должны быть надуманными, формальными. Они могут иметь некоторые национальные отличия, например, у болгар «да» выражается жестом, аналогичным русскому «нет». Но всегда и жест, и мимика подкрепляют мысль, наглядно ее демонстрируют, проясняют подтекст сказанного. Мимика подчеркивает и эмоциональную окраску слова. Существует своеобразный код, знаковая система ораторской жестикуляции, например, отрицание – как бы «минус», прочерченный рукой в воздухе. Утверждение – взмах руки сверху вниз. Рука, прижатая к сердцу, – подтверждение искренности, а сжатая в кулак – выражение убежденности, и т.д. Но

нельзя злоупотреблять жестом – чрезмерная жестикуляция отвлекает. Жест должен быть мотивационным, сдержанным и лишь подкреплять вербальную информацию. Следует помнить русскую поговорку: «Коль словами не расскажешь, то и пальцами не растычешь». Слуховые и зрительные физические действия оратора хорошо отрабатывать перед зеркалом. Полезно прочесть свою лекцию дома, но запрограммировать жесты нельзя. Более подробные рекомендации по ораторскому искусству изложены в специальных учебниках и пособиях. Психология в ораторском искусстве. Психологические аспекты красноречия проявляются в ораторском творчестве и в восприятии слушателями публичной речи. Имея разные объекты и будучи относительно самостоятельными, они действуют одновременно в живом общении говорящего с аудиторией. Вне такого единства психология ораторского искусства просто не существует. Главная психологическая задача оратора – пробуждать и поддерживать интерес аудитории к произносимым словам. Пробуждение, формирование, развитие и поддержание внимания слушателей к речи лектора наряду с удовлетворением их интереса к тематике лекции или выступления – едва ли не самое трудное из слагаемых ораторского искусства. Кризисы внимания наступают через определенные промежутки времени: первый наступает на 15- 20-й минутах, второй – на 30-35-й минутах. Ситуация ослабления внимания возникает в любой аудитории, поскольку это психофизиологический процесс. Психологическое искусство оратора проявляется в умении максимально сгладить кризисные пики оптимальным сочетанием ораторских приемов: переключением внимания, шуткой, оригинальным примером по ходу лекции и т.д. Результаты социологического опроса показали, что слушатели ценят в лекции, докладе, выступлении различные компоненты: 43% – актуальность тематики, профессионализм; 39% – искренность, правдивость лектора; 32 % – глубину анализа поднятых проблем; 32 % – конкретность подхода к рассматриваемым вопросам; 31,5% – обоснованность, доказательность, убедительность; 31 % – выразительность речи, остроумие; 19% – логику изложения материала. Таким образом, мы видим, что в оценочных критериях аудитории сочетаются мотивация, психология восприятия, удовлетворение эстетического чувства. Следовательно, для успешного выступления оратору необходимо сочетание этих слагаемых.

2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

ТЕМАТИКА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

Раздел 2 Дидактика высшей школы

Тема 3. Педагогические основы процесса обучения в высшей школе

Семинарское занятие № 1 – 2 ч.

Применяемый метод: метод «круглого стола» В основе этого метода лежит принцип коллективного обсуждения проблем, изучаемых в системе образования. Главная цель таких занятий состоит в том, чтобы обеспечить студентам возможность практического использования теоретических знаний в условиях, моделирующих формы деятельности научных работников.

Тема круглого стола: «Сравнительная характеристика различных систем образования»

Говоря о различных типах систем образования, следует обозначить сферы, в которых наблюдаются основные различия. Ими являются:

Уровни и квалификации
Направления подготовки
Измерение учебной трудоемкости
Система оценок

Примерные темы докладов

1. Дайте характеристику системы образования в Республике Беларусь.
2. Дайте характеристику системы образования в России.
3. Дайте характеристику системы образования в Польше.
4. Дайте характеристику системы образования в Германии.
5. Дайте характеристику системы образования во Франции.
6. Дайте характеристику системы образования в Испании.
7. Дайте характеристику системы образования в США.
8. Дайте характеристику системы образования в Канаде.
9. Дайте характеристику системы образования в Китае.
10. Дайте характеристику системы образования в Японии.
11. Дайте характеристику системы образования в Дании.
12. Дайте характеристику системы образования в Великобритании.
13. Дайте характеристику системы образования в Голландии.
14. Дайте характеристику системы образования в Венгрии.
15. Дайте характеристику системы образования в Бельгии.

Рекомендуемая литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Дидактика высшей школы: учеб. пособ./В.А.Попков, А.В.Коржуев. – М., 2001.
3. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения: учеб.-методич. пособие. – 2-е изд. – Минск : ТетраСистемс, 2013. – 224 с.
4. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие/отв. ред. М.В.Буланова-Топоркова. Ростов н/Д., 2002.
5. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы/Р.С.Пионова. – Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2001.
6. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности/ С.Д.Смирнов. – М., 2001.
7. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов/ Д.В. Чернилевский.- М., 2002.
8. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М: Издательский центр «Академия», 2001.
9. Научно-методические инновации в высшей школе: отечественный и зарубежный опыт/под ред. проф. А.В.Макарова. – Минск : РИВШ, 2013. – 188 с.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте характеристику систем профессионального образования в мире.
2. Дайте характеристику белорусской системы высшего и послевузовского профессионального образования.
3. Назовите основные направления совершенствования высшего и послевузовского профессионального образования в Республике Беларусь
4. Традиционное и дистанционное образование: плюсы и минусы.

Раздел 3 Теория и практика воспитания студенческой молодежи

Практическое занятие № 1 – 2 ч.

Рассматриваемые вопросы:

1. Общая характеристика процесса воспитания.
2. Основные методы воспитания
3. Процесс воспитания в вузе.

Ситуационные задачи для обсуждения.

Задача 1 На занятии студент систематически отказывается отвечать на вопросы преподавателя, не выполняет задания, обосновывая это тем, что ему не интересно, этот предмет «лишний» для изучения. Что Вы предпримете в данных сложившихся условиях?

Задача 2 При ответе на вопрос между учащимися возник конфликт из-за того, что они одновременно подняли руку, но преподаватель предоставил право ответить одному из учащихся. Конфликт нарушил ход занятия, поднялся шум, другие учащиеся поспешили присоединиться к спору. Что Вы предпримете в данных сложившихся условиях?

Задача 3 Студенты регулярно опаздывают на Ваше занятие, тем самым нарушая его ход, мешая другим учащимся, создавая нерабочую обстановку в ученическом коллективе. Каковы Ваши действия в данной ситуации? Как, на Ваш взгляд, можно решить проблему с опозданиями учащихся?

Задача 4. Педагог на уроках физкультуры, зная, что Сидоров тяготеет к фитнесу, весь семестр не разрешает ему пойти в тренажерный зал, и, зная, что Попов склонен к бегу – не разрешает ему бегать кросс, дает всем единое задание, чем снижает интерес этих учащихся к физкультуре. Какие принципы и подходы не учел педагог?

Задача 5. На лекции преподаватель дает студентам задание: слушать внимательно лекцию и находить и записывать неточности и возникающие ошибки, которые преподаватель допускает намеренно. В конце лекции преподаватель обсуждает со студентами все зафиксированные ими ошибки. 1.Определите метод обучения. 2.К какой группе методов он относится?

Задача 6. Начиная занятие, преподаватель узнает, что студенческая группа не подготовилась к важной теме по дисциплине, ссылаясь на отсутствие учебников в библиотеке и т.д. Каковы Ваши действия в данной ситуации? Необходимо ли, на Ваш взгляд, ставить неудовлетворительные оценки в данном случае?

Задача 7. Заведующий кафедрой предложил преподавателям составить портфолио достижений на некоторых способных студентов, активно участвующих в общественной и научной жизни университета. Как Вы считаете, какие виды портфолио можно составить? Что может войти в данное портфолио достижений студента?

Задача 8. Если бы Вам поручили разработать сборник кейсов по дисциплине, то какие случаи из практической деятельности специалиста могли бы послужить основой для кейса?

Задача 9. При ответе на вопрос студент сильно заикается из-за волнения и индивидуальных особенностей речи. В результате Вы плохо понимаете, о чем ведет речь студент, не можете оценить его ответ. Что Вы предпримете в данных сложившихся условиях?

Вопрос для размышления

«Чтобы переварить знания, надо поглощать их с аппетитом» (А. Франс). Какие новые виды творческих заданий по педагогике Вы можете предложить?

Вопросы для самоконтроля

1. Основы работы куратора в академической группе.
2. Общение как основная форма педагогической деятельности. Стили педагогического общения.
3. Особенности педагогического взаимодействия в вузе.

Рекомендуемая литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Непрерывное воспитание детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: Концепция; Программа. – Минск : НИО, 2007.
3. Завадская, Ж.Е. Формы воспитательной работы с учащейся молодежью: учебно-методич. Пособие/ Ж.Е.Завадская, Артеменко. – Минск : Современная школа. – 352 с.
4. Кураторство в педагогической деятельности преподавателя высшей школы : учеб.-методич. пособие/ В.В. Макоско [и др.] /под ред. С.Л.Кожуховской, В.В.Макоско. – Минск : РИВШ, 2013. – 230 с.
5. Шумская Л.И. Социализация студенческой молодежи/Л.И.Шумская. – Минск, 2001.

3. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ ВОПРОСОВ К ЗАЧЕТУ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»

1. Высшее образование как социокультурное явление
2. История развития высшего образования в мире
3. Состояние и перспективы развития высшего образования в Республике Беларусь.
4. Нормативные документы, регламентирующие содержание образования в высшей школе.
5. Формы организации учебного процесса в высшей школе.
6. Лекция в системе организационных форм обучения.
7. Практические формы организации обучения в высшей школе.
8. Классификация технологий обучения высшей школы.
9. Методы активного обучения.
10. Информационные технологии в высшей школе.
11. Технологии дистанционного обучения.
12. Педагогический контроль в высшей школе.
13. Особенности процесса воспитания в высшей школе.
14. Основы работы куратора в академической группе.
15. Общение как основная форма педагогической деятельности. Стили педагогического общения.
16. Особенности педагогического взаимодействия в вузе.

4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ (ФРАГМЕНТ)

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

(название высшего учебного заведения)



Проректор по учебной работе Белорусского
государственного университета

В.А.Данильченко

2013 г.

Регистрационный № УД 213 /раб.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Учебная программа для специальности:

высшего образования второй ступени (магистратуры)

1-23 80 03

(код специальности)

«Психология»

(наименование специальности)

Факультет ГИУСТ

(название факультета)

Кафедра социальной работы

(название кафедры)

Семестр (семестры) 3

Лекции 10
(количество часов)

Экзамен -
(семестр)

Практические (семинарские)
занятия 4
(количество часов)

Зачет 3
(семестр)

Лабораторные
занятия _____
(количество часов)

Курсовой проект (работа) _____
(семестр)

Аудиторных часов по
дисциплине 14
(количество часов)

Всего часов
по дисциплине 84

Форма получения
высшего образования заоч.

Составил Н.К.Катович, канд.пед.наук, доцент

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Одним из главных условий совершенствования образовательной сферы общества является наличие высококвалифицированных кадров высшей школы, призванных обеспечивать качественную подготовку специалистов для народного хозяйства.

Потребность в повышении качества высшего образования обуславливает переход вузов на систему многоступенчатой подготовки специалистов, предполагающую обновление структуры, содержания и технологий образовательного процесса в соответствии с мировыми образовательными тенденциями. В этой связи актуализируется проблема подготовки преподавательских кадров через магистратуру, ориентированных на научно-педагогическую деятельность в разных типах учреждений образования и готовых к ее осуществлению на высоком научно-методическом уровне.

Программа интегрированного курса «Педагогика и психология высшей школы» (14 часов) для магистрантов специальностей: управление в социально-экономических системах, юриспруденция, искусствоведение, психология разработана с учетом преемственности с программой одноименной учебной дисциплины для студентов (68 часов) всех специальностей (Педагогика и психология высшей школы / сост. А.И. Жук, И.И. Казимирская, О.Л. Жук и др. – Мн.: РИВШ БГУ, 2003. – 20 с.). Изучение данного курса призвано сыграть важную роль в формировании у выпускников магистратуры не педагогических специальностей психолого-педагогической культуры, обобщенных умений самостоятельно учиться, проводить основные виды учебных занятий во всех типах учреждений образования; разрабатывать и реализовывать личностно-ориентированные программы воспитания и обучения учащихся, проекты их научно-исследовательской деятельности. Освоение содержания курса «Педагогика и психология высшей школы» организуется с использованием активных форм и методов обучения (игровые методики, включение магистрантов в проблемные ситуации, моделирующие профессиональную педагогическую деятельность, а также различные формы контролируемой самостоятельной работы студентов).

Формами текущего контроля усвоения магистрантами знаний могут быть выполнение творческих заданий, решение проблемных ситуаций и задач. Формой итогового контроля является зачет.

Цель курса «Педагогика и психология высшей школы» – формирование у магистрантов педагогической и психологической культуры, готовности к осуществлению образовательного процесса и воспитательной работы с учащейся молодежью, проведению педагогических и психологических ис-

следований в области образования, самообразованию, профессиональному и личностному росту.

Образовательные задачи:

- ознакомление обучающихся с основными направлениями развития педагогической и психологической наук, их отраслями – педагогикой и психологией высшей школы;
- овладение понятийным аппаратом педагогики и психологии;
- усвоение знаний о системе образования, основных проблемах и тенденциях развития высшего образования;
- освоение сущности образовательного процесса в вузах;
- овладение знаниями о психолого-педагогических особенностях взаимодействия и общения студентов и преподавателей;
- ознакомление с психологическими основами педагогического мастерства преподавателя;
- осмысление объективных связей между обучением, воспитанием и развитием личности.

Воспитательные задачи:

- формирование у магистрантов готовности к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию; стимулирование процессов самоактуализации и самореализации.

Развивающие задачи:

- формирование у магистрантов перцептивных, коммуникативных, рефлексивных умений, способностей к освоению и разработке психолого-педагогических инноваций.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Номер раздела, те-	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов						Форма контроля
		Лекции	Практические занятия	Семинарские занятия	Лабораторные занятия	Управляемая самостоятель-	Иное	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Раздел 1. Общие основы педагогики и психологии высшей школы 1. Высшее образование как социокультурное явление 2. Общие основы педагогического процесса в высшей школе	4						
2	Раздел 2. Дидактика высшей школы 1. Дидактика высшей школы 2. Технологии обучения в высшей школе.	2		2				
3	Раздел 3. Теория и практика воспитания студенческой молодежи 1. Теория и практика воспитания студенческой молодежи 2. Основы деятельности куратора студенческой группы.	2	2					
4	Раздел 4. Психологические основы взаимодействия и общения в вузе 1. Психологические основы взаимодействия и общения в вузе	2						
	Всего	10	2	2				

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Раздел 1

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Тема 1. Высшее образование как социокультурное явление

История развития высшего образования в мире. Современное состояние и тенденции развития высшего образования в Республике Беларусь. Система подготовки высших педагогических кадров в Республике Беларусь.

Тема 2. Общие основы педагогического процесса в высшей школе

Высшее образование как педагогический процесс. Сущность, структура и особенности педагогического процесса в высшей школе. Педагогическое взаимодействие как ключевая характеристика педагогического процесса в высшей школе. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности специалиста.

Раздел 2

ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Тема 3. Дидактика высшей школы

Виды профессиональной подготовки специалистов в высшей школе (теоретическая, практическая, научно-исследовательская). Формы организации образовательного процесса в высшей школе: сущность и условия эффективности. Педагогический контроль в высшей школе

Тема 4. Технологии обучения в высшей школе

Классификация технологий обучения в высшей школе. Понятие активного обучения и его сущностные характеристики. Основные технологии активного обучения: проектная технология, этапы и формы педагогического проектирования; экспертная технология; интерактивные технологии; коммуникативные технологии; студенческие портфолио и др. Деловая игра как форма активного обучения. Информационные технологии обучения. Технологии дистанционного образования.

Раздел 3

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Тема 4. Теория и практика воспитания студенческой молодежи

Особенности процесса воспитания в вузе. Основные принципы воспитания. Содержание, формы и методы воспитания.

Тема 5. Основы деятельности куратора студенческой группы.

Задачи и функции деятельности куратора студенческой группы.

Содержание и методы деятельности куратора студенческой группы.

Педагогическая поддержка как основной способ взаимодействия куратора со студентами.

Типичные проблемы деятельности куратора и пути их решения.

Раздел 4**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ОБЩЕНИЯ В ВУЗЕ****Тема 5. Психологические основы взаимодействия и общения в вузе**

Стили педагогического общения. Диалог и монолог в педагогическом общении. Содержание и структура педагогического общения. Особенности педагогического общения в вузе.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

Основная литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Государственная программа ”Образование и молодежная политика“ на 2016 – 2020 годы
3. Андреев, В. И. Основы педагогики высшей школы : учеб. пособие / В. И. Андреев ; М-во образования Респ. Беларусь [и др.]. – Минск : РИВШ, 2005. – 194 с. .
4. Бороздина, Г.В. Основы психологии и педагогики Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов учреждений высшего образования / Г.В. Бороздина.– Минск: Вышэйшая школа, 2016
5. Кураторство в педагогической деятельности преподавателя высшей школы : учеб.-метод. пособие / В. В. Макоско [и др.] ; Респ. ин-т выс. шк. – Минск : РИВШ, 2013. – 229 с.
6. Макаров, А.В. Проектирование и реализация стандартов высшего образования Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для слушателей системы дополнительного образования взрослых / А.В.Макаров, В.Т.Федин. – Минск: РИВШ, 2014.
7. Макаров, А.В. Болонский процесс: европейское пространство высшего образования Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для слушателей системы дополнительного образования взрослых по педагогическим специальностям / А.В.Макаров. – Минск: РИВШ, 2014.
8. Научно-методические инновации в высшей школе: отечественный и зарубежный опыт/под ред. проф. А.В.Макарова. – Минск : РИВШ, 2013. – 188 с.
9. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие для аспирантов пед. специальностей вузов / Р. С. Пионова. – Допущено М-вом образования Респ. Беларусь. – Минск : Вышэйшая школа, 2005. – 303 с.
10. Плотникова Е. Б. Воспитывающее обучение : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. Б. Плотникова. – М. : Академия, 2010. – 176 с.
11. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 368 с.

12. Шарипов, Ф. В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / Ф. В. Шарипов. – М. : Логос, 2012. – 446 с.

Дополнительная литература

1. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения: учеб.-методич. пособие. / С.С.Кашлев. – 2-е изд. – Минск : ТетраСистемс, 2013. – 224 с.

2. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М: Издательский центр «Академия», 2001.

3. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / [отв. ред. С. И. Самыгин]. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 544 с.

4. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / [под. ред. М. В. Булановой-Топорковой]. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 512 с.

5. Плотникова Е. Б. Воспитывающее обучение : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. Б. Плотникова. – М. : Академия, 2010. – 176 с.

6. Станиславская, И. Г. Психология. Основные отрасли [Электронный ресурс] : учеб. пособие / И. Г. Станиславская, И. Г. Малкина-Пых ; Нац. гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта. Санкт-Петербург. – Гриф учеб.-метод. объединения вузов Рос. Федерации. – М. ; : Человек, 2014. – 323 с.

7. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности/ С.Д.Смирнов. – М., 2001.

8. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов/ Д.В. Чернилевский.- М., 2002.