

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет»

В. А. Кручинин, Н. Ф. Комарова

Психология и педагогика

высшей школы

Часть II

*Утверждено редакционно-издательским советом университета  
в качестве учебно-методического пособия*

Нижний Новгород

ННГАСУ

2014

ББК (88+74.00) : 74.58

К 84

К 63

УДК (159.9+37) : 378

Рецензенты:

*Повshedная Ф.В.*, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина»

*Меркулова Н.Н.*, канд. психол. наук, доц. ФГБОУ ВПО «Нижегородская государственная медицинская академия»

Кручинин В.А. Психология и педагогика высшей школы [Текст]: учеб.-метод. пособие. Ч. II / В.А. Кручинин, Н.Ф. Комарова; Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т.– Н. Новгород: ННГАСУ, 2014. – 195 с. ISBN 978-5-87941- 745-б

Учебно-методическое пособие (дополненное) посвящено рассмотрению вопросов организации воспитательно-образовательной работы в высших учебных заведениях, в нем обсуждаются теоретические проблемы дидактики, теории воспитания и педагогической деятельности. После каждой темы предлагаются вопросы для самостоятельной проверки знаний и задания, позволяющие применить полученные теоретические знания для анализа практической педагогической деятельности.

Пособие адресовано магистрантам, готовящимся заниматься научно-педагогической деятельностью в непедагогических высших учебных заведениях, а также начинающим преподавателям.

ББК (88+74.00) : 74.58

ISBN 978-5-87941- 745-б

© Кручинин В.А., 2014

© Комарова Н.Ф., 2014

© ННГАСУ, 2014

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение .....	5
1. Предмет, задачи и методы психологии и педагогики высшей школы.....	7
1.1. Возникновение и развитие психологии и педагогики .....	7
1.2. Предмет и основные категории психологии и педагогики .....	12
1.3. Проблемы и задачи психологии и педагогики высшей школы.....	15
1.4. Методы психолого-педагогического исследования.....	19
Вопросы для повторения и задания для самостоятельной работы.....	24
2. Сущность процесса обучения.....	25
2.1. Понятие о процессе обучения.....	25
2.2. Движущие силы и закономерности процесса обучения.....	30
2.3. Принципы обучения.....	35
Вопросы для повторения и задания для самостоятельной работы.....	47
3. Содержание образования.....	49
3.1. Понятие о содержании образования.....	49
3.2. Нормативные документы, регламентирующие содержание образования.....	52
3.3. Принципы отбора содержания образования.....	55
Вопросы для повторения и задания для самостоятельной работы.....	57
4. Методы обучения.....	59
4.1. Понятие о методах обучения.....	59
4.2. Классификация методов обучения.....	60
4.3. Принципы отбора методов обучения.....	72
4.4. Средства обучения.....	78
Вопросы для повторения и задания для самостоятельной работы.....	79
5. Педагогические технологии обучения.....	80
5.1. Понятие о традиционной и инновационных технологиях обучения.....	80
5.2. Технология программированного обучения.....	89
5.3. Технология модульного обучения.....	93
5.4. Технология проблемного обучения.....	96
5.5. Технология проектного обучения.....	104
Вопросы для повторения и задания для самостоятельной работы.....	108
6. Формы организации обучения в вузе.....	109
6.1. Лекция – основная форма организации обучения в вузе.....	110
6.2. Практические занятия в учебном процессе вуза.....	123
6.3. Организация самостоятельной работы студентов.....	133
Вопросы для повторения и задания для самостоятельной работы.....	145
7. Контроль и оценка знаний.....	145
7.1. Значение и функции контроля.....	145
7.2. Принципы контроля.....	147

7.3. Виды и формы контроля.....	149
7.4. Организация контроля.....	152
Вопросы для повторения и задания для самостоятельной работы.....	155
8. Теория воспитания.....	156
8.1. Понятие о воспитании, цель и задачи.....	156
8.2. Принципы воспитания.....	160
8.3. Методы воспитания.....	163
Вопросы для повторения и задания для самостоятельной работы.....	168
9. Понятие о педагогической деятельности.....	169
9.1. Специфика педагогической профессии.....	169
9.2. Структура педагогической деятельности.....	172
9.3. Педагогические умения и способности.....	177
9.4. Стиль педагогической деятельности.....	180
9.5. Конструктивно-проектировочная деятельность преподавателя.....	189
Вопросы для повторения и задания для самостоятельной работы.....	193
Литература.....	194

## ВВЕДЕНИЕ

Модернизация российского высшего профессионального образования, осуществляемая в настоящее время, его гуманизация и личностно-ориентированный подход предъявляют новые повышенные требования к деятельности преподавателя, педагога высшей школы. Современное отечественное образование ориентировано не только на освоение студентами знаний, умений и навыков, а главным образом на воспитание и их личностное развитие. Поэтому в настоящее время приоритетным направлением теоретической и практической педагогики является развитие личности обучаемого, что, в свою очередь, существенно меняет образовательный процесс, актуализирует психологическую науку, её прикладное значение, в том числе психологию и педагогику высшей школы.

Главной фигурой современного образовательного процесса является преподаватель с высоким культурно-образовательным уровнем, физическим и психическим здоровьем, творческим потенциалом. В связи с этим важно, чтобы преподаватель обладал современными знаниями не только в области специальных дисциплин, но и имел глубокие психолого-педагогические знания и умения их применять в практической педагогической деятельности. Особую значимость эта проблема приобретает при подготовке молодых преподавателей. Одним из видов деятельности магистрантов, к которому они готовятся в процессе обучения, является научно-педагогическая деятельность.

В учебно-методическом пособии рассматриваются основные проблемы дидактики, теории воспитания и специфика педагогической деятельности преподавателя. Теоретический материал по освещаемым вопросам призван оказать помощь будущим преподавателям, не имеющим

специальной психолого-педагогической подготовки, целенаправленно осваивать психолого-педагогические знания.

После каждой темы предлагаются вопросы для повторения и закрепления изученного материала и даются задания для самостоятельной работы, что нацеливает на применение теоретических знаний для анализа состояния практики воспитательно-образовательного процесса в высшем учебном заведении, позволяет включиться в конструктивно-проектировочную педагогическую деятельность.

# **1. ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

## **1.1. Возникновение и развитие психологии и педагогики**

Психолого-педагогические знания нужны каждому человеку, без них невозможно жить среди людей, воспитывать детей, трудиться в коллективе и заниматься профессиональной педагогической деятельностью.

Потребность в передаче жизненного опыта младшим поколениям появилась еще в первобытном обществе, тогда воспитание проходило в совместном труде взрослых и детей, во время исполнения различных обрядов. Так постепенно зарождался примитивный психолого-педагогический опыт, основанный на эмпирических знаниях, наблюдениях. До появления письменности житейские психолого-педагогические знания передавали из уст в уста, через пословицы, поговорки, афоризмы и другие разновидности устного народного творчества, что способствовало становлению народной педагогики, истоки которой дошли до наших дней в виде народных сказок, былин, прибауток, частушек, колыбельных песен, загадок, считалок, колядок и т.п.

Огромный вклад в развитие психолого-педагогических знаний внесли древнегреческие ученые. Даже слова «педагогика» и «психология», используемые в русском языке, греческого происхождения. Педагог дословно переводится как детоводитель («пайдос» – дитя, «аго» – вести). Педагогом называли раба, который брал за руку ребенка и сопровождал его в школу. Постепенно слово «педагог» стало употребляться в более широком смысле – для обозначения искусства «вести ребенка по жизни», т.е. заниматься воспитанием, обучением, развитием.

Родоначальником педагогической мысли в Древней Греции считается Сократ.

Психология – это наука о душе, основоположником психологических знаний является Аристотель, написавший «Трактат о душе».

Размышления древнегреческих философов о воспитании и развитии подрастающего поколения использовались в практике. Уже в то время сложились две известные до настоящего времени системы воспитания – афинская и спартанская.

Педагогический опыт постепенно накапливался, обобщался, причем при организации воспитания и обучения подрастающего поколения учитывался менталитет той или иной страны. Древняя Греция была признана основоположницей западных педагогических традиций, к которым впоследствии примкнула и Россия. В Китае, Японии, Корее развивались восточные педагогические традиции, в их основе была нацеленность на бесконечное совершенствование, на воспитание у детей стремления к достойной жизни, уважения к старшим. Индия стала родоначальницей южно-азиатских педагогических традиций. В мусульманских странах развивались проникнутые религиозностью ближневосточные педагогические традиции. Таким образом, в период становления педагогики складывались различные подходы к воспитанию подрастающего поколения в зависимости от традиций, требований общества.

Дальнейшее развитие педагогики и психологии связано с появлением в разных странах ученых, которые обогащали эти науки оригинальными идеями. Огромный вклад в развитие научной педагогической мысли внес чешский педагог Ян Амос Коменский (1592–1670). Свои педагогические взгляды он обосновал в труде «Великая дидактика», над которым работал с 1627 по 1638 гг. Эта работа действительно оказалась великой, она способствовала выделению педагогики в самостоятельную науку. Ещё при жизни Я. А. Коменский приобрел мировую известность как автор



интересных педагогических трудов и лучших учебников, по которым учились дети в Европе, в России до XIX в.

В Англии психолого-педагогические мысли высказывал Д. Локк (1632–1704), во Франции – Ж.-Ж. Руссо (1712–1778), в Швейцарии – И. Г. Песталоцци (1746–1827), в Германии – Ф. А. Дистерверг (1790–1866), Ф. Фребель (1782–1852) и многие другие.

В России мировую славу педагогике и психологии принес К. Д. Ушинский (1824–1871). Разрабатывая проблемы, он применял психологическое объяснение различных педагогических фактов. Этот подход отчетливо обнаруживается в его работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868–1869 гг.). В ней дается анализ психологических механизмов внимания, памяти, воображения, эмоций, воли, мышления, интереса. К. Д. Ушинский подчеркивал, что необходимо учитывать психологические знания в педагогической теории и практике, в частности при организации обучения. Он выдвинул идею о том, что педагог должен научить своих учеников учиться. Эта проблема остается актуальной и в настоящее время, в том числе для высшей школы.

Для обозначения специальной отрасли науки термин «психология» стал использоваться благодаря публикациям работ немецкого ученого Х. Вольфа (1679–1754), которые назывались «Эмпирическая психология» (1732) и «Рациональная психология» (1734). Самостоятельной наукой психология стала в XIX в., этому способствовали исследования, проводимые Вундтом в 1879 г. в Лейпцигской психологической лаборатории. В конце XIX – начале XX вв. стали складываться научные психологические направления и школы, наиболее известные из них – бихевиоризм, гештальтпсихология, когнитивная психология и другие.

На стыке двух смежных наук – педагогики и психологии – появилась новая научная отрасль – педагогическая психология. Её

развитию способствовали исследования отечественных ученых-психологов Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Н. Ф. Талызиной и многих других.

Долгое время ученые, проводившие исследования в области педагогики и педагогической психологии, уделяли внимание разработке психолого-педагогических основ обучения, воспитания дошкольников, школьников, впоследствии возникла потребность в теоретическом обосновании обучения и воспитания студентов, взрослых людей. Вклад в разработку проблем обучения и воспитания взрослых внес известный отечественный психолог Б. Г. Ананьев, который с 60-х г. XX в., вместе с научным коллективом проводил комплексные психологические исследования. В это время появились такие научные отрасли, как педагогика взрослых – андрагогика и психология зрелости – акмеология.

Андагогика – это наука, познающая и обобщающая практику образования взрослых. Андрагогика рассматривает образование в контексте жизненного пути человека. В 80-90-е г. г. XX в. осмыслением феномена образования взрослых в контексте непрерывного образования занимались известные российские ученые С. Г. Вершловский, М. Г. Громкова, С. И. Змеёв, И. А. Колесникова и др.

В настоящее время активно развивается педагогика и психология высшей школы, эта отрасль науки изучает особенности деятельности студентов и преподавателей, дает научное обоснование содержанию, формам, методам обучения и воспитания в высшем учебном заведении, ведет научный поиск путей и условий повышения эффективности и качества подготовки высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов.

Знание основ педагогики и психологии высшей школы крайне необходимо каждому преподавателю вуза, поскольку успешность его педагогической деятельности определяется, во-первых, знанием

содержания преподаваемых дисциплин; во-вторых, наличием научных психолого-педагогических знаний, без которых невозможно обеспечить продуктивную, творческую учебную работу студентов, осуществлять их воспитание, развитие, направлять на саморазвитие, вести подготовку к будущей профессиональной деятельности.

Преподаватели высших учебных заведений, не имеющие специального психолого-педагогического образования, прекрасно знают содержание преподаваемых дисциплин, но в преподнесении материала нередко ориентируются только на свой жизненный опыт, интуицию, при этом считают, что совсем не обязательно пополнять научные психолого-педагогические знания. Это ошибочное мнение, оно складывается из-за обманчивого впечатления о наличии житейских психолого-педагогических знаний, которые приобретаются на протяжении всей жизни. Каждый человек сам является участником учебно-воспитательного процесса, при этом он наблюдает за работой педагогов, отмечая интересные подходы, или в своей педагогической деятельности интуитивно применяет эффективные методы, затем повторяет их, убеждаясь в правомерности использования именно этих методов. Благодаря такому опыту у человека формируются житейские психолого-педагогические знания, основываясь на них, он работает по принципу: «нас так учили, и я так буду учить».

Житейские психолого-педагогические знания сугубо индивидуальны. Так, по одному и тому же вопросу у разных людей мнения могут различаться и даже быть противоположными. Эти специфические знания не всегда бывают достоверными. Поэтому преподавателю обязательно нужно осваивать *научные* психолого-педагогические знания, т.к. именно они определяют его профессионализм.

## **1.2. Предмет и основные категории психологии и педагогики**

Предметом исследования психологии и педагогики высшей школы является изучение психолого-педагогических закономерностей организации обучения и воспитания студентов.

В каждой науке складывается определенный категориальный аппарат. Система понятий, представленная во взаимосвязи, выражает сущность предмета науки. Стержневыми понятиями для педагогики и психологии высшей школы являются такие понятия, как человек, личность, индивид, индивидуальность и многие другие.

**Человек** – социобиологическое существо, наделенное сознанием, способное общаться, осуществлять деятельность.

**Личность** – конкретный человек во всем многообразии социально-психологических особенностей, субъект общественных отношений и общественной деятельности.

**Индивид** – конкретный человек, представитель *homo sapiens*.

**Индивидуальность** – это особенности проявления психических процессов, состояний и свойств личности в процессе жизнедеятельности.

Становление личности происходит в деятельности.

**Деятельность** – активность человека, направленная на достижение сознательно поставленной цели. Основоположник теории деятельности А. Н. Леонтьев обращал внимание на роль ведущей деятельности в развитии личности. Ведущей деятельностью студентов является учебно-профессиональная деятельность.

В научной психолого-педагогической литературе широко используются такие понятия, как развитие и формирование.

**Развитие личности** – процесс количественных и качественных изменений в организме и психике человека, происходящих под влиянием внешних и внутренних факторов. Это развитие мировоззрения,

самосознания, отношения к окружающей действительности, характера, способностей, психических процессов, накопление опыта.

**Формирование** – это изменение психологической, динамической, функциональной структуры личности, а также деятельности, но главным образом её содержания под влиянием внешних воздействий.

Учебная деятельность предоставляет большие возможности для развития творческих способностей студентов, поэтому необходимо рассматривать такие понятия, как задатки и способности.

**Задатки** – врожденные анатомо-физиологические особенности организма, которые обеспечивают развитие способностей.

**Способности** – индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности.

Развитие студентов целенаправленно осуществляется в педагогическом процессе.

**Педагогический процесс** – это специально организованное взаимодействие педагогов и обучающихся по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение как потребностей общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.

Способами осуществления педагогического процесса являются воспитание и обучение.

**Воспитание** – это специально организованный процесс и деятельность педагога и воспитанников, направленный на реализацию целей образования. Воспитание употребляется как в широком, так и в узком смысле. В широком смысле – это процесс передачи культурно-исторического опыта от старших поколений к младшим. В узком смысле – это целенаправленный процесс формирования системы взглядов,

убеждений, качеств личности, поведения. В локальном значении – это решение какой-либо конкретной задачи, например развитие воли у конкретного человека, познавательных интересов, дисциплинированности, ответственности и т.п.

Психология и педагогика изучают такие проблемы, как сущность воспитания, психолого-педагогические закономерности, тенденции, перспективы развития, разрабатывают теории и технологии воспитания, определяют принципы, содержание, формы, методы воспитания.

Наряду с категорией «воспитание», выделяют понятия «перевоспитание» и «самовоспитание».

**Перевоспитание** – это изменение у человека неправильно сложившихся взглядов, убеждений, поведения. В отечественной педагогике большой вклад в разработку теоретических основ воспитания внес А. С. Макаренко. Он писал, что перевоспитание всегда связано с трудностями, поэтому лучше сразу правильно воспитывать, чем потом перевоспитывать.

Особую актуальность применительно к студенческому возрасту приобретает понятие не перевоспитание, а **самовоспитание**, оно становится возможным с развитием самооценки. Человек испытывает потребность в самовоспитании в том случае, когда знает как свои положительные стороны, так и недостатки, и, самое главное, он стремится исправить недостатки и знает, как это сделать.

Важной категорией педагогики является обучение.

**Обучение** – это целенаправленный процесс передачи и активного усвоения знаний, формирования умений, навыков, а также развития познавательных способностей. Обучение отличается от воспитания большей степенью регламентированности педагогического процесса. Так, в процессе обучения должен быть реализован Государственный

образовательный стандарт, учебный план, учебные программы, установлены четкие временные сроки – учебный год, семестр.

Результатом процесса обучения является образование.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» дается следующее определение: **образование** – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

### **1.3. Проблемы и задачи психологии и педагогики высшей школы**

Изменения, происходящие в обществе, требуют постоянного совершенствования профессиональной подготовки.

Одной из актуальных проблем высшей школы является разработка и реализация в практике модели профессиональной деятельности. В современном профессиональном образовании известны две модели:

– *адаптационная*, основной целью которой является подготовка выпускника к адаптации к условиям предстоящей работы;

– *профессионального развития*, способствующая активности выпускника, подготовке его к принятию обдуманных решений.

В настоящее время приоритетной является модель профессионального развития, однако чаще всего в практике работы вузов реально осуществляется адаптационная модель.

В двух представленных моделях существенно отличаются цели профессиональной подготовки. Преподаватели, осуществляющие подготовку профессионалов, должны иметь четкое представление о цели. Ещё К. Д. Ушинский писал, что если педагог не знает цели, то он подобен архитектору, который, начав строительство, не представляет, что он будет строить – храм или простой дом.

Цели обучения и воспитания определяются, исходя из требований общества, поэтому с его изменением и развитием постоянно происходит конкретизация и корректировка целей, стратегий, задач, содержания образования. Долгое время считалось, что целью образования является усвоение студентами знаний, формирование профессиональных умений и навыков. В настоящее время, наряду с высоким уровнем информированности студентов, большое внимание уделяется развитию личности будущего специалиста, т.к. приобретает значение творчество, инициативность, конкурентоспособность на рынке труда. Выпускник должен обладать общекультурными и профессиональными компетенциями, которые определены по каждому направлению подготовки федеральным образовательным стандартом высшего профессионального образования.

Компетентность как интегративное качество личности понимается, как умение решать поставленные задачи на основе имеющихся знаний, опыта, мотивации, ценностных ориентаций. В связи с этим особую актуальность приобретает широкое применение различных педагогических технологий, призванных включать студентов в решение профессиональных задач, развивать у них умение организовывать собственную самостоятельную учебную работу, способствовать формированию таких личностных качеств, как инициативность, активность, конкурентоспособность.



Одной из задач педагогики и психологии высшей школы является разработка содержания обучения и воспитания. В каждой отрасли науки постоянно происходит обновление информации, что приводит к необходимости расширения, усложнения содержания образования. В связи с этим возникает проблема структурирования содержания учебного материала, широкого использования информационных и компьютерных технологий в сфере высшего образования.

Целый комплекс задач связан с разработкой принципов, методов, средств, форм организации обучения и воспитания. Требуют разработки следующие вопросы: как учить современную молодежь; как сообщать знания, чтобы они были понятны, интересны и имели развивающий характер.

Эффективность учебного процесса во многом зависит от того, какие основополагающие стратегии применяются при его организации, это связано с дальнейшей разработкой принципов обучения и воспитания. В настоящее время требуют уточнения и конкретизации принципы, на основе которых строится обучение в высшей школе.

Достаточно актуальной до настоящего времени остается проблема разработки эффективных методов обучения, способствующих активизации познавательной деятельности студентов, в частности интерактивных методов.

Кроме традиционных вузовских форм организации обучения – лекций и практических занятий, требуют разработки и внедрения в учебный процесс инновационные формы, предусматривающие активизацию студентов, включение в будущую профессиональную деятельность. Приобретает актуальность групповое и индивидуализированное обучение, которое сможет подготовить студентов к принятию обдуманных решений в будущей профессиональной деятельности. Совместное обсуждение учебно-производственных задач,

включение в познавательный поиск их решения демонстрирует ещё на студенческой скамье преимущества сотрудничества, формирует качества, необходимые для работы в команде. Индивидуализация обучения в свою очередь позволяет создавать благоприятные условия для самореализации каждого студента.

Реализация компетентного подхода предполагает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий.

Учебный процесс невозможно организовать без специальных средств обучения – учебников, учебных пособий, наглядного, раздаточного материала, мультимедийных, компьютерных технологий и пр. Необходима разработка требований к дидактическим пособиям, презентациям, обучающим программам и пр.

Актуальной проблемой является мониторинг результативности обучения. Необходимы различные технологии оценки, критерии и показатели, характеризующие успешность обучения.

В педагогическом процессе активно взаимодействуют преподаватели и студенты, возникает довольно много проблем межличностного характера, в частности связанных с общением между преподавателями и студентами, студентов друг с другом, преподавателей друг с другом. Порой неумение строить отношения приводит к непониманию, конфликтам, что негативно отражается на учебном процессе.

Серьезного изучения требуют проблемы развития, саморазвития, воспитания, самовоспитания личности студента. Участие студентов в разработке своей образовательной программы требует сознательного, серьезного отношения к своей профессиональной подготовке, положительной мотивации, желания участвовать в этой сложной работе.

Центральной фигурой в системе образования является преподаватель, от него во многом зависит, как осуществляется подготовка будущих

профессионалов. Поэтому важно, чтобы преподаватель обладал современными психолого-педагогическими знаниями, эффективно применял их в своей педагогической деятельности, проявляя при этом творчество, постоянно совершенствовал педагогическое мастерство. Актуальными являются проблемы формирования мотивации педагогической деятельности, соблюдения необходимых требований к личности преподавателя. Важно, чтобы у преподавателя было желание и умение сотрудничать со студентами, начиная с разработки образовательной программы и дальнейшей её реализации, чтобы он осознавал необходимость перехода от массовых форм работы со студентами к групповым и индивидуальным.

#### **1.4. Методы психолого-педагогического исследования**

Каждый преподаватель в своей педагогической деятельности сталкивается с необходимостью проведения психолого-педагогического исследования, когда, например, возникает необходимость обобщить имеющийся педагогический опыт.

Научно-педагогическая деятельность преподавателя складывается из нескольких этапов.

На первом этапе определяется проблема психолого-педагогического исследования, обосновывается его актуальность, выясняется степень разработанности проблемы, формулируется цель и задачи будущего исследования. На этом этапе осуществляется обзор научной литературы, анализ состояния практики.

На втором этапе планируется и осуществляется психолого-педагогическое исследование, позволяющее решить поставленную проблему. Сначала осуществляется констатация фактов, что дает возможность выяснить состояние проблемы на практике. Затем организуется формирование в соответствии с поставленными задачами, в

ходе которого обосновываются эффективные пути решения проблемы. Основным методом исследования на этом этапе является эксперимент.

На третьем этапе осуществляется анализ и обработка результатов проведенного исследования.

Четвертый этап посвящен интерпретации полученных данных, формулировке выводов, выработке практических рекомендаций.

При проведении психолого-педагогического исследования используются различные методы.

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

В научной психолого-педагогической литературе разделяют методы педагогического исследования и методы психологического исследования.

Методы педагогического исследования условно подразделяются на теоретические и эмпирические.

К теоретическим методам относятся анализ, синтез, сравнение, обобщение, моделирование и др. Применение этих методов позволяет изучить научную литературу по избранной проблеме, систематизировать знания, объяснить факты, определить и уточнить проблему исследования, выяснить глубину ее изучения в науке, рассмотреть позиции ученых по данной проблеме. В результате педагог формулирует гипотезу собственного исследования.

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

педагогические явления, деятельность педагога и обучаемых, к ним относятся методы шкалирования, срезов, тесты.

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

Общепринятую классификацию методов психологического исследования разработал Б. Г. Ананьев, в ней представлены четыре группы методов: организационные, эмпирические, методы обработки данных и интерпретационные.

К организационным методам относятся сравнительный, лонгитюдный и комплексный. Сравнительный метод дает возможность сопоставлять особенности проявления различных психических процессов (внимания, памяти, мышления и др.) в онтогенезе, сравнивать разные типы малых групп и пр. В ходе лонгитюдных исследований осуществляется длительная исследовательская работа с одними и теми же испытуемыми на протяжении определенного времени, например с первого по четвертый курс, что дает возможность выявить динамику развития, специфику возрастных особенностей. В настоящее время все чаще используются комплексные исследовательские программы, в которых принимают участие представители разных наук.

Вторая группа методов психологического исследования – эмпирические, к ним относятся наблюдение, эксперимент, психодиагностика (тесты, анкеты, опросники, социометрия, интервью, беседа), анализ продуктов деятельности. Как уже отмечалось, эмпирические методы широко используются при проведении педагогических исследований.

Третья группа – это методы обработки данных, они включают количественный (статистический) и качественный анализ полученных материалов.

Интерпретационные методы относятся к четвертой группе, они позволяют проанализировать, объяснить полученный в ходе исследования фактический материал.

Охарактеризуем некоторые методы психолого-педагогического исследования.

**Наблюдение** – это целенаправленное восприятие любого психологического или педагогического явления с целью получения фактического материала. Целью наблюдения может стать, например выявление причин отвлечения внимания студентов на занятиях, выяснение межличностных отношений в студенческой группе и др.

Достоинством наблюдения является возможность изучения психолого-педагогических явлений в естественных условиях, в целостности и многогранных связях и проявлениях. Однако у этого метода есть и недостатки: педагог может проявлять субъективизм при фиксации данных, использование этого метода требует больших затрат времени.

В зависимости от вида наблюдения бывает не включенным, когда исследователь не вмешивается в педагогический процесс, а наблюдает как бы со стороны; наблюдение может быть включенным, в этом случае педагог сам принимает участие в педагогическом процессе и фиксирует данные.

Существуют разнообразные **методы опроса**, это беседа, интервью, анкетирование. Опросные методы при проведении исследования могут использоваться как самостоятельные, но чаще всего они являются вспомогательными, когда требуется что-то уточнить, например во время наблюдения или эксперимента, что дает возможность составить более глубокое представление о сущности и причинах изучаемых явлений. Эффективность методов опроса будет зависеть от актуальности выбранной темы, заранее продуманных примерных вопросов.

Важным требованием при проведении беседы является уважительное отношение к собеседникам: слушать, не перебивая и не комментируя ответы, сохранять доверительную атмосферу, вызывать собеседника на допустимую откровенность. Беседа обычно проводится без фиксации ответов, это может затруднять последующую обработку данных. Интервьюирование отличается от беседы более строгим следованием заранее намеченному плану, меньшей степенью отвлечения от задаваемых вопросов. Если во время беседы ответы не записывают, то во время интервьюирования их обычно фиксируют.

Эффективным методом массового сбора информации является анкетирование. С помощью анкетирования можно выяснить мнение студентов по разным вопросам, например сколько времени они уделяют самостоятельной работе, какие испытывают трудности при подготовке к занятиям и пр.

В психолого-педагогических исследованиях применяются различные виды анкет: открытые и закрытые, именные и анонимные. В открытых анкетах респонденты самостоятельно формулируют ответы, в закрытых – выбирают один из предложенных вариантов. Именные анкеты позволяют лучше узнать мнение каждого респондента по заданному вопросу. Анонимные анкеты дают возможность получить более достоверную информацию.

**Изучение продуктов деятельности** позволяет педагогу-исследователю проанализировать различные студенческие работы – рефераты, рисунки, чертежи, сочинения, контрольные, расчетно-графические работы. Анализ продуктов деятельности расширяет представление об индивидуальных особенностях авторов, об отношении их к учебной деятельности, о степени сформированности определенных умений и навыков.

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

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

Благодаря экспериментальной работе в педагогике и психологии высшей школы решается много проблем, например, разрабатываются эффективные технологии обучения, совершенствуется содержание, формы, методы обучения и воспитания, развиваются творческие способности студентов и т.п.

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

Применение различных методов позволяет преподавателю организовать и провести психолого-педагогическое исследование, результаты которого могут найти отражение в научных статьях, докладах или других видах работ научно-методического характера.

### **Вопросы для повторения и задания для самостоятельной работы**

1. Когда появилась и как развивалась педагогика и психология высшей школы?



2. Отличие житейских психолого-педагогических знаний от научных.
3. Понятие о профессиональной компетентности.
4. Основные проблемы и задачи высшего профессионального образования.
5. Понятие о психолого-педагогическом исследовании и методах его проведения.

### **Задание 1**

Напишите творческую работу на тему «Актуальные проблемы высшей школы». Проанализируйте наиболее значимые, по Вашему мнению, проблемы, встречающиеся в воспитательно-образовательном процессе вуза.

### **Задание 2**

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

Продумайте цель и организацию запланированного наблюдения.

## **2. СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ**

### **2.1. Понятие о процессе обучения**

Теоретические основы обучения, его закономерности, принципы, методы, формы организации изучает специальная отрасль педагогики, которая называется дидактика. Термин «дидактика» впервые использовал немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571–1635) для обозначения искусства обучения.

Основными категориями дидактики являются обучение, процесс обучения, учение, преподавание.

Под **обучением** понимается целенаправленная познавательная деятельность обучающихся, осуществляемая под руководством педагога, в результате которой приобретается система знаний, формируются умения,

навыки, развиваются познавательные и творческие способности, личностные качества.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» предлагается следующее понятие: **обучение** – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни.

**Процесс обучения** – это целенаправленное взаимодействие педагога и обучающихся, в ходе которого решаются задачи образования.

Деятельность обучающихся, выполняемая в процессе обучения, называется учением (учебной деятельностью), а деятельность преподавателя – преподаванием (педагогической деятельностью).

**Учение** – это целенаправленная, активная познавательная деятельность обучаемых (студентов), во время которой происходит овладение научными знаниями, приобретение умений и навыков, личностное развитие.

**Преподавание** – это упорядоченная деятельность педагога по формированию у студентов положительной учебной мотивации, восприятию и осмыслению учебного материала, личностному развитию.

Следовательно процесс обучения объединяет два взаимосвязанных процесса – учение и преподавание.

Педагогический процесс характеризуется целостностью, взаимосвязью воспитания и обучения, совместной деятельностью педагогов и воспитанников, созданием условий для формирования положительных качеств личности.

Целостный педагогический процесс характеризуется целенаправленностью, наличием четкой цели. Цель обучения является

основополагающим компонентом системы обучения, определяющим все её остальные составляющие. Неясное представление о цели обучения приводит к нарушению системности в знаниях, затруднению в формировании целостного научного мировоззрения, что в итоге не способствует успешности подготовки профессионалов.

Кроме целевого компонента, целостный педагогический процесс объединяет содержательный и аналитико-результативный компоненты.

Сущностной характеристикой процесса обучения является взаимодействие педагога и обучаемых (студентов), которое строится на содержательной основе, что свидетельствует о его двустороннем характере. Преподаватель, оказывая воздействие на студентов, применяет прямые и косвенные требования, отличающиеся по направленности, содержанию, характеру обратной связи. Студенты, в свою очередь, по-разному реагируют на воздействия преподавателя, при этом их отношение к ним может быть положительное, безразличное или негативное. В ходе взаимодействия происходят взаимные изменения в поведении, деятельности, отношениях студентов и педагога.

В процессе обучения преподаватель и студенты включаются в совместную деятельность, педагог осуществляет преподавание, а студенты занимаются учебной деятельностью. При этом руководящая роль принадлежит преподавателю, он ставит перед студентами постепенно усложняющиеся учебные задачи, тем самым обеспечивает поступательное движение по пути познания.

Преподаватель побуждает студентов активно включаться в познавательную деятельность, поэтому активность обучающихся является важной особенностью процесса обучения, без этого невозможно овладеть научными знаниями, приобрести профессиональные умения и навыки.

Специфика совместной деятельности преподавателя и студентов в процессе обучения представлена в табл. 1.

**Специфика совместной деятельности  
преподавателя и студентов в процессе обучения**

Деятельность преподавателя	Деятельность студентов
1. При изучении конкретной темы разъясняет цели и ставит учебные задачи	1. Осознает цели, принимает поставленные учебные задачи; первоначально знакомится с учебным материалом
2. Сообщает новые знания	2. Активно воспринимает новый учебный материал
3. Управляет процессом осознания учебного материала, формирует умения, профессиональную компетентность	3. Перерабатывает имеющуюся информацию, осваивает умения и навыки
4. Организует контроль, коррекцию знаний, проверяет умения их использовать при решении различных задач. Побуждает к самоконтролю и самооценке	4. Закрепляет знания, учится применять их на практике при решении конкретных задач. Осуществляет самоконтроль, самооценку

В процессе обучения в комплексе реализуются **основные функции** – образовательная, воспитательная и развивающая.

**Образовательная функция** нацеливает на формирование системы научных знаний, освоение профессиональных умений и навыков, которые в дальнейшем применяются в будущей профессиональной деятельности при решении различных производственных проблем.

Особое значение приобретает формирование у студентов общих и специальных учебных умений и навыков, таких как умение работать с научной, справочной литературой, конспектировать, а также навыков

самостоятельного приобретения знаний, поскольку без самообразования невозможно стать квалифицированным специалистом и включаться в систему непрерывного образования.

Конечным результатом реализации образовательной функции является действенность знаний, выражающаяся в осознанном оперировании ими, творческом применении в практической деятельности, в умении решать различные задачи, приобретать новые знания.

Обучение обязательно имеет воспитательную направленность, что свидетельствует о реализации воспитательной функции, способствующей формированию ценностных ориентаций и отношений в процессе обучения. Содержание изучаемых дисциплин, применяемые формы и методы обучения, специально организованное педагогическое общение преподавателя со студентами направлены на формирование взглядов, убеждений, познавательных интересов, развитие определенных качеств личности, приобретение опыта общения, осознания значимости учебной деятельности. Эти изменения происходят в результате реализации воспитательной функции обучения.

При правильно организованном обучении достигаются позитивные изменения в развитии личности студентов, в этом случае речь идет о **развивающей функции обучения**, которая направлена на формирование познавательных процессов и свойств личности. Проблема соотношения обучения и развития всегда была актуальной в педагогике и психологии. Вклад в её решение внесли многие отечественные ученые: Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, С. Л. Рубинштейн и др.

Одна из важных идей, выдвинутых известным отечественным психологом Л. С. Выготским, заключается в том, что обучение должно идти впереди развития, опережать развитие, это и будет свидетельствовать о развивающей функции обучения.

Что нужно развивать в процессе обучения у студентов?

Большое значение уделяется развитию логического мышления, в частности таких качеств ума, как гибкость, критичность, глубина, широта, самостоятельность. Постепенно обогащается словарный запас профессиональной терминологией, речь становится более грамотной. Совершенствуются познавательные процессы – внимание, память, мышление, воображение. Как видим, реализация развивающей функции обеспечивает интеллектуальное и личностное развитие студентов, создает условия для дальнейшего самообразования.

В реальном учебном процессе все функции – образовательная, воспитательная, развивающая – тесно взаимосвязаны между собой.

Итак, процесс обучения характеризуется целостностью, это выражается:

во-первых, во внутреннем согласовании всех компонентов процесса обучения – цель, содержание, средства, методы, формы организации обучения, технологии, достигнутый результат;

во-вторых, во взаимосвязи таких этапов усвоения, как подготовка к восприятию учебного материала, его восприятие, закрепление, повторение, использование полученных знаний на практике;

в-третьих, в единстве обучения, воспитания, развития.

## **2.2. Движущие силы и закономерности процесса обучения**

Процесс обучения сложный, диалектически развивающийся, движущими силами которого являются противоречия.

Из многообразия противоречий основным является противоречие между новыми познавательными задачами, которые ставятся в процессе обучения, и имеющимися интеллектуальными возможностями студентов, не позволяющими в данный момент решить поставленные задачи. Это противоречие разрешается на каждом занятии при объяснении преподавателем нового материала, когда демонстрируются способы

решения учебных задач. Для успешности обучения большое значение приобретает определение оптимального уровня трудности познавательных задач. Они должны ставиться с учетом «зоны ближайшего развития». В результате разрешения возникшего противоречия повышается уровень интеллектуального развития каждого студента, и уже многие из них могут самостоятельно ставить познавательные задачи. В этом случае также возникает аналогичное противоречие, но оно разрешается без непосредственного участия преподавателя. Студенты по собственной инициативе обращаются к различным источникам информации (книги, Интернет), они могут проконсультироваться также у различных специалистов.

Для высшей школы особую значимость приобретает противоречие между теоретическими знаниями, получаемыми студентами на занятиях, и невозможностью применить их в практической профессиональной деятельности по причине отсутствия необходимых для этого умений и навыков. Широкие возможности для решения возникшего противоречия появляются на различных видах практических занятий, во время прохождения практики. В результате происходит становление грамотного конкурентоспособного профессионала.

В процессе обучения нередко возникает противоречие между житейскими и научными знаниями. У каждого человека в течение жизни накапливаются многочисленные житейские знания, они часто не соответствуют научным. Возникающее в таких случаях противоречие разрешается по мере освоения студентами научных знаний, происходит корректировка житейских знаний.

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

Достаточно важным с точки зрения организации преподавания является противоречие между фронтальным изложением материала и индивидуальным характером его освоения каждым студентом. Возможности его преодоления большие и связаны они с использованием преподавателем различных методических приемов, таких как разъяснение, уточнение, повторение, иллюстрация теоретических положений примерами из практики и др.

В процессе обучения возникает много других противоречий, успешное разрешение которых способствует профессиональному развитию. Выявление и разрешение противоречий становится возможным при условии постоянного повышения психолого-педагогической культуры преподавателей.

Процесс обучения не только противоречивый, но и закономерно развивающийся. Закономерность отражает объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся при определенных условиях взаимосвязи (И. П. Подласый).

В педагогике выделяют внешние и внутренние, общие и частные (конкретные) закономерности.

Внешние закономерности показывают зависимость обучения от различных внешних факторов. Так, процесс обучения закономерно зависит от уровня социально-экономического развития общества, от потребностей в образованности подрастающего поколения, от уровня развития культуры, науки, в частности педагогической науки. Эта закономерность касается определения цели обучения и воспитания, содержания, выбора форм и методов организации процесса обучения.

Развитие личности, социализация закономерно зависят от присвоения в процессе обучения культурно-исторического опыта, накопленного предшествующими поколениями. Эта закономерность проявляется как необходимое условие социализации каждого человека.



К внутренним закономерностям относят связи между компонентами педагогического процесса. Эффективность процесса обучения и развития личности закономерно зависит от тех условий, в которых оно протекает. К условиям можно отнести материальные, гигиенические, социально-психологические. Все условия важны, но особую значимость приобретают социально-психологические, к ним относятся профессионализм преподавателя, его стремление к педагогическому творчеству, способность к рефлексии, коррекции личностных качеств и др.

Содержание конкретного учебного процесса закономерно обусловлено поставленными задачами. Формы организации процесса обучения определяются предметным содержанием.

К общим закономерностям И. П. Подласый относит такие, которые охватывают своим действием всю педагогическую систему. По мнению ученого, такими общими закономерностями являются следующие.

#### 1. Закономерность цели обучения

Цель обучения зависит от:

- а) уровня и темпов развития общества;
- б) потребностей и возможностей общества;
- в) уровня развития и возможностей педагогической науки и практики.

#### 2. Закономерность содержания обучения

Содержание обучения зависит от:

- а) потребностей общества и целей обучения;
- б) темпов социального и научно-технического прогресса;
- в) возможностей обучаемых;
- г) уровня развития педагогической науки и практики;
- д) материальных возможностей учебных заведений.

#### 3. Закономерность качества обучения

Эффективность каждого этапа обучения зависит от:

а) продуктивности предыдущего этапа и достигнутых на нем результатов;

б) характера и объема изучаемого материала; в) воздействий педагога;

г) отношения обучающихся; д) времени обучения.

#### 4. Закономерность методов обучения

Эффективность используемых дидактических методов зависит от:

а) педагогических знаний и навыков в их применении;

б) цели обучения;

в) содержания обучения;

г) интеллектуальных возможностей обучаемых;

д) организационных условий.

#### 5. Закономерность управления обучением

Продуктивность обучения зависит от:

а) интенсивности обратных связей в системе обучения;

б) обоснованности корректирующих воздействий.

#### 6. Закономерность стимулирования обучения

Продуктивность обучения зависит от:

а) мотивации учебной деятельности;

б) внешних условий (общественных, экономических, педагогических).

Как отмечает И. П. Подласый, сфера действия частных (конкретных) закономерностей распространяется на отдельные компоненты целостного процесса обучения, в соответствии с которыми выделяются дидактические, гносеологические, психологические, социологические, организационные закономерности. Каждая группа закономерностей наполнена конкретным содержанием.

Закономерности процесса обучения находят выражение в дидактических принципах.

### 2.3. Принципы обучения

**Принципы обучения** – это основные руководящие положения, определяющие содержание, формы, методы обучения в соответствии с целями и закономерностями.

Знание принципов обучения позволяет организовать процесс обучения в соответствии с закономерностями, обоснованно ставить цели обучения, осуществлять отбор содержания учебного материала, выбирать адекватные формы и методы обучения. Принципы реализуются через правила.

**Правило** – это конкретное описание педагогической деятельности в определенных условиях для достижения поставленной цели, иными словами это указания педагогу о том, как поступать в определенной педагогической ситуации.

В истории педагогики разрабатывали дидактические принципы многие педагоги. Первая попытка создания системы дидактических принципов была предпринята известным чешским педагогом Я. А. Коменским. Впоследствии в педагогике изучением этой проблемы занимались Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский и многие другие ученые. Некоторые идеи этих ученых не утратили актуальность до настоящего времени, хотя современность требует уточнения, дополнения известных принципов обучения и разработки новых с учетом требований общества, уровня развития педагогической науки.

Вклад в решение данной проблемы внесли современные ученые (Ю. К. Бабанский, В. В. Давыдов, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Л. В. Занков, Т. А. Ильина, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.). Наиболее разработанными в педагогической науке являются принципы, на основе которых организуется обучение в средней общеобразовательной школе.

Принципы обучения формулируются на основе закономерностей, поэтому в их числе есть такие, которые являются общими для организации

учебного процесса в различных образовательных учреждениях, их можно назвать общедидактическими принципами.

К общедидактическим принципам относятся принцип научности, фундаментальности и прикладной направленности обучения, систематичности и последовательности, сознательности и активности, доступности, продуктивности и надежности, наглядности, учета возрастных и индивидуальных особенностей и др. Все принципы связаны один с другим, деление их условно.

Охарактеризуем некоторые общедидактические принципы с учетом особенностей вузовского обучения и выделим правила их реализации.

### **Принцип научности**

Принцип научности нацеливает на соблюдение закономерной связи между содержанием науки и учебного предмета. На основе этого принципа разрабатывается перечень изучаемых дисциплин, конкретное содержание каждой из них отражено в таких документах, как учебные планы, учебные программы, учебники, учебные пособия, методические рекомендации.

Принцип научности требует, чтобы в процессе обучения преподаватели познакомили студентов с научными фактами, понятиями, закономерностями, теориями изучаемых разделов соответствующей отрасли науки. Важно, чтобы изложение материала приближалось к раскрытию современных достижений науки и показывало перспективы её дальнейшего развития.

В соответствии с принципом научности постоянно обновляется содержание лекций, практических занятий с учетом современных научных исследований.

Как показывает практика, при отборе содержания учебного материала преподаватели обычно соблюдают этот принцип: студентам сообщают подлинно научные знания, рекомендуют современную учебную

литературу, знакомят как с традиционными подходами, так и с новыми направлениями в изучаемых отраслях науки.

Этот принцип применим не только к отбору содержания учебного материала, он также имеет непосредственное отношение к выбору эффективных форм и методов обучения. Это становится возможным при условии, если преподаватель обладает современными научно-методическими знаниями в области педагогики и психологии высшей школы и если у него есть умения применения этих знаний в учебном процессе.

Благодаря реализации принципа научности, организация и содержание обучения приближается к методам научного познания, что способствует развитию у студентов познавательной активности, креативности мышления, потребности в дальнейшем самообразовании.

### **Принцип фундаментальности и прикладной направленности обучения**

Этот принцип в высшей школе приобретает особое значение, т.к. ориентирует на связь теории и практики. Фундаментальность обучения предполагает научность, полноту, глубину изучаемого материала. Наличие даже глубоких теоретических знаний не является показателем профессионализма, важно, чтобы знания были востребованы и применимы в практической деятельности при решении различных производственных задач. В процессе обучения важно обращать внимание студентов на область применения теоретических знаний в их будущей профессиональной деятельности, раскрывать значимость теории для практики, демонстрировать потребность практики в научно-теоретическом обосновании.

Реализация принципа фундаментальности и прикладной направленности оказывает положительное влияние на формирование у студентов познавательной мотивации. Если молодые люди понимают, для

чего им нужны в профессиональной деятельности те или иные знания, то они воспринимают их с интересом.

### **Принцип систематичности и последовательности**

Принцип систематичности и последовательности требует, чтобы знания, умения, навыки формировались в определенной системе, когда каждая новая часть учебного материала логически связана с предыдущими частями, опирается на них и готовит к усвоению следующей части.

Структурирование учебного материала с учетом принципа систематичности и последовательности предполагает выделение основных понятий, установление причинно-следственных связей.

Принцип систематичности и последовательности реализуется в основных документах, регламентирующих учебный процесс, это учебные планы, в которых выстраивается последовательный перечень дисциплин; учебные программы, где предусматривается последовательность и систематичность изучения конкретных разделов, отдельных тем дисциплины. Как видим, этот принцип нацеливает педагогов на четкость планирования и организации процесса обучения, что приводит к повышению его эффективности.

Для реализации принципа систематичности и последовательности в дидактике разработано много правил. Рассмотрим некоторые из них.

Для систематичного и последовательного усвоения материала при планировании содержания каждой дисциплины нужно устанавливать межпредметные связи, только в этом случае у студентов будет сформировано целостное представление о своей будущей профессиональной деятельности. Однако одной из проблем вузовского преподавания является как раз отсутствие межпредметных связей. Бывает, что темы из одной дисциплины дублируются примерно в аналогичном по содержанию объеме в другой дисциплине. Наличие межпредметных связей

исключает такое дублирование, способствует постепенному углублению, расширению знаний.

Последовательность изложения материала по каждой теме может быть разная: в одном случае преподаватель при объяснении материала идет от частного к общему, в другом случае – от общего к частному. Каждая из этих стратегий имеет достоинства, преподавателю нужно выбрать наиболее рациональную из них.

Для систематизации знаний можно использовать на занятиях различные таблицы, схемы. Положительные результаты дает включение студентов в самостоятельную работу по трансформации лекционного материала в схематические изображения.

После завершения изучения раздела или всей дисциплины с целью систематизации знаний желательно проводить обобщающие лекции, хотя в практике они не всегда планируются.

### **Принцип сознательности и активности**

Сознательность предполагает позитивное отношение студентов к учебной деятельности, понимание сущности изучаемых проблем, осознание ответственности за результаты обучения, убежденность в значимости будущей профессиональной деятельности. Известно, что человека невозможно ничему научить, если он сам этого не захочет. Для осознанного восприятия материала важно, чтобы студенты понимали цели и задачи предстоящей работы, поэтому им надо объяснять её значимость, перспективы, всячески заинтересовывать их изучением дисциплины.

Не случайно принцип называется принципом сознательности и активности, осознанное усвоение материала возможно только при условии включения в активную познавательную деятельность. Активность бывает репродуктивная (воспроизводящая) и продуктивная (творческая). Активность надо развивать, поддерживать. С этой целью предлагать различные задания, использовать разнообразные формы, методы, средства

обучения, стимулирующие проявление активности. Особую актуальность приобретает применение технологии проблемного обучения, побуждающей студентов к самостоятельности, творчеству. Следует обратить внимание на организацию самостоятельной работы, что также способствует активизации познавательной деятельности студентов.

Одной из проблем вузовского обучения является низкая активность студентов на занятиях. Причины такого явления нужно анализировать и устранять. Надо организовать учебный процесс так, чтобы студенты осознанно воспринимали изучаемый материал, постоянно побуждать их к проявлению активности во время аудиторной и внеаудиторной работы.

### **Принцип доступности**

Принцип доступности предусматривает, чтобы содержание изучаемого материала соответствовало уровню интеллектуального развития студентов. Излишне сложный или, наоборот, упрощенный материал не вызывает интереса, не стимулирует включиться в учебную деятельность, что в результате не способствует хорошему усвоению.

Содержание и объем материала определяются учебной программой, поэтому принцип доступности реализуется уже при её разработке.

Содержание каждой темы дисциплины представлено системой постепенно усложняющихся учебных задач, которые преподаватель ставит перед студентами на занятиях. При разработке системы учебных задач учитывается теоретическое положение, выдвинутое Л. С. Выготским о «зоне ближайшего развития», только в этом случае обучение будет доступным. У студентов «зона ближайшего развития» различная, т.к. каждый человек индивидуален, отличается от других по уровню интеллектуального развития. В связи с этим один и тот же учебный материал для кого-то будет сложным, а для кого-то – оптимальным или даже упрощенным. Принцип доступности требует такой организации обучения, при которой учебные задачи будут доступны для каждой



категории обучаемых. Безусловно, это требование соблюдать сложно, но только в этом случае у студентов может появиться желание преодолевать трудности в учебной деятельности.

Принцип доступности имеет непосредственное отношение к методике преподавания учебного материала. Доступность не должна ассоциироваться с легкостью в обучении, поэтому не нужно стремиться к примитивизму в изложении материала. Обучение требует определенного напряжения сил. Еще Я. А. Коменский разработал одно из правил реализации принципа доступности, которое гласит, что в обучении нужно идти от простого к сложному, от известного к неизвестному, от близкого к далекому, постепенно усложняя учебный материал.

Иногда преподаватели специально усложняют объяснение нового материала, используют наукообразный язык, затрудняющий восприятие даже простого материала, считая, что интеллектуальные и эмоциональные перегрузки студентов являются вполне оправданными и даже необходимыми, иначе студенты не будут учить. Такая позиция неверна: нужно доступно, понятно излагать учебный материал.

### **Принцип продуктивности и надежности или прочности знаний**

Выпускник должен иметь прочные фундаментальные знания, они являются основой для дальнейшего самообразования.

Информацию, которую получают студенты при изучении различных дисциплин за все годы обучения, запомнить невозможно (да и не нужно). Задача преподавателя заключается в том, чтобы научить студентов ориентироваться в потоке информации. Прежде всего, надо обращать внимание на тот материал, который является основополагающим, без которого невозможно профессиональное становление, а также нужно показать, с каким материалом достаточно только ознакомиться, поскольку он имеет вспомогательный характер или его легко можно найти в

справочной литературе. При таком подходе исключается излишняя перегрузка памяти в ущерб развитию мышления.

Прочность знаний зависит от отношения студентов к содержанию изучаемых дисциплин. Если материал интересный, нужный, то его лучше запоминают. На формирование позитивного отношения к предмету большое влияние оказывает преподаватель, используемые им способы подачи материала, методы обучения.

Прочность достигается путем осознанного запоминания материала. Большое значение в этом случае имеет установка на запоминание. Известно, что запоминание бывает кратковременным и длительным. Нередко студенты дают себе установку запомнить материал для того, чтобы успешно сдать экзамен; здесь речь идет о кратковременном запоминании. Иногда преподаватели также нацеливают студентов только на то, чтобы материал был в полном объеме воспроизведен на экзамене. В действительности так и получается, что после экзамена в памяти почти ничего не остается из того материала, который изучался в течение семестра. Преподаватель и студенты должны знать о таком психологическом феномене и давать установку на длительное запоминание материала. Экзамен – это, безусловно, важный этап в обучении, но, акцентируя внимание только на его успешной сдаче, а не на осознании материала и применении его в будущей профессиональной деятельности, преподаватель невольно ставит студентов в ситуацию, когда они стремятся любыми путями сдать экзамен, что не всегда гарантирует осознанность и прочность усвоения материала. Известно, что главная цель обучения не только успешная сдача экзамена, но, прежде всего, использование полученных знаний в будущей профессиональной деятельности.

Прочность знаний во многом зависит от того, как преподаватель объясняет материал. Использование только традиционных технологий,

например объяснительно-иллюстративного вида обучения, нередко приводит к пассивному восприятию материала; студенты впоследствии репродуктивно воспроизводят полученные знания. Технология проблемного обучения исключает этот недостаток. Применяя эту технологию, преподаватели включают студентов в процесс познания, что приводит к более прочным знаниям. Существуют и другие эффективные образовательные технологии, их следует внедрять в учебный процесс.

Прочному усвоению знаний способствует рациональное сочетание повторений и воспроизведения учебного материала.

Прочность знаний достигается в результате контроля и самоконтроля. Текущий систематический контроль повышает прочность знаний. Причем текущий контроль может быть внешним, когда его осуществляет преподаватель, и внутренним, когда включается самоконтроль. Использование только внешнего контроля не всегда дает положительные результаты. При желании студенты находят различные способы его избежать. Обучение в вузе ориентировано на наличие у студентов внутреннего контроля, сформированности самоконтроля. К сожалению, многие студенты, особенно младших курсов, не готовы к самоконтролю, т. к. в школе они привыкли к внешнему контролю учителя. Всем знакомо пагубное школьное правило: «Если сегодня спросили, то к завтрашнему уроку можно материал не учить, потому что не спросят». При таком подходе получается, что человек учится для кого-то (для педагога, родителей), а не для себя. Если самоконтроль недостаточно развит, то у студентов в учебной деятельности возникает много трудностей.

Реализация в учебном процессе принципа прочности знаний способствует долговременному запоминанию материала, интериоризации знаний, формированию позитивного отношения и интереса к изучаемым дисциплинам.

## **Принцип наглядности**

Этот принцип применялся в обучении с древнейших времен, педагоги прошлого интуитивно осознавали, что наглядность помогает в усвоении материала. Эмпирические педагогические знания нашли отражение в народной мудрости, например, в пословице: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Принцип наглядности предполагает, что при восприятии учебного материала нагрузка падает не только на слуховой анализатор, как это обычно бывает при использовании словесных методов, также активно включается зрительный анализатор.

Принцип наглядности реализуется путем использования различных средств наглядности, к ним относятся:

- натуральные объекты: производственные или природные объекты, труд людей и пр.;
- объемные наглядные пособия: модели, макеты, муляжи, гербарии и пр.;
- изобразительные средства: картины, рисунки, фотографии и др.;
- символические наглядные пособия: схемы, таблицы, чертежи;
- аудиовизуальные средства: кинофильмы, телепередачи и пр.

Использование различных средств наглядности оказывает развивающий эффект, поскольку у студентов активизируется внимание, мыслительная деятельность, формируются познавательные интересы, что приводит к повышению учебной мотивации.

Преподаватель организует наблюдения за происходящими явлениями в естественных или лабораторных условиях, в производственной, трудовой деятельности. Широкие возможности для реализации принципа наглядности предоставляет использование мультимедийных технологий.

Целесообразно привлекать студентов к самостоятельному изготовлению средств наглядности, например в качестве домашнего

задания можно предлагать выполнить схемы, чертежи, таблицы, зарисовки и пр.

Наглядность нужно использовать умело, т. к. чрезмерное количество наглядных пособий негативно влияет на концентрацию внимания, мешает восприятию главного, тормозит развитие теоретического мышления.

### **Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей**

В настоящее время этот принцип формулируется значительно шире – как принцип социокультурного соответствия. Внедрение в педагогический процесс личностно ориентированных технологий обучения основывается на принципе учета возрастных и индивидуальных особенностей. Содержание, формы, методы обучения должны соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся. В юношеском возрасте обнаруживаются особенности проявления познавательных психических процессов, в частности восприятие учебного материала студентами младших и старших курсов, разное. Выявлены особенности памяти, внимания, мышления в онтогенезе. Специфику протекания этих познавательных процессов необходимо учитывать при организации обучения.

Индивидуальный подход предполагает сохранение своеобразия личности каждого студента, его уникальности. При организации учебного процесса учитываются проявления темперамента, характера, способностей, воли, уровень обученности, степень активности, наличие разнообразных познавательных интересов и т.п. Особую актуальность этот принцип приобретает при подготовке специалистов творческих специальностей.

Соблюдать принцип учета индивидуальных особенностей при коллективных формах обучения довольно трудно, нужно находить различные способы преподнесения материала.

Обратимся к рассуждению студента по поводу учета индивидуальных особенностей в обучении: «Многие преподаватели

считают, что если студент поступил в институт, то он способен воспринимать знания на одинаковом уровне с остальными. А те, кто не способен, тот не поступил в вуз. Очень хорошо, что бывают такие преподаватели, которые предлагают в ходе выполнения какой-либо работы задания различной степени сложности, таким образом каждый студент может выбрать задание в соответствии со своим уровнем развития».

Кроме рассмотренных общедидактических принципов, в педагогике высшей школы представлены и другие принципы обучения:

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

**В андрагогике** выделяются следующие принципы обучения:

- главенство самостоятельного обучения, когда самостоятельная работа становится основным видом учебной деятельности взрослых;
- организация совместной работы, связанной с планированием, реализацией и оцениванием процесса обучения;
- опора на опыт обучающегося, который используется в качестве одного из источников обучения;
- индивидуализация обучения: каждый обучающийся с преподавателем или с однокурсниками создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные

потребности, учитывающую опыт, уровень подготовки, индивидуальные особенности;

– системность обучения, предполагающая соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов;

– контекстность обучения: обучение, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой стороны, строится с учетом профессиональной, социальной деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых условий;

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

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

– развитие образовательных потребностей, когда оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения того минимума, без освоения которого невозможно достижение поставленной цели [3].

Каждый отдельно взятый принцип в реальном педагогическом процессе будет действенным только при условии использования всех принципов в комплексе. Организация учебного процесса в соответствии с принципами обучения является показателем педагогической культуры преподавателя.

## **Вопросы для повторения и задания для самостоятельной работы**

1. Понятие об основных категориях дидактики.

2. Особенности процесса обучения.
3. Характеристика основных функций обучения.
4. Понятие о движущих силах процесса обучения.
5. Основные закономерности процесса обучения.
6. Характеристика общедидактических принципов и основных правил их реализации в учебном процессе вуза.

### **Задание 1**

Проанализируйте, как реализуются в учебном процессе вуза функции обучения.

### **Задание 2**

Какие из существующих противоречий процесса обучения в большей и в меньшей степени разрешаются в практике?

### **Задание 3**

Подготовьтесь к обсуждению социально-психологических закономерностей процесса обучения.

### **Задание 4**

Прочитайте в любом учебнике «Педагогика» о принципах обучения. Сравните, как они называются. Есть ли расхождения в их формулировках по сравнению с рассмотренными? Какие дополнительные принципы обучения предложены авторами учебников?

### **Задание 5**

Сформулируйте основные правила реализации одного из принципов обучения.

### **Задание 6**

Подготовьтесь к беседе на тему: «Активизация студентов на занятиях: проблемы и пути решения».

### **Задание 7**

Напишите творческую работу на одну из предложенных тем:



«Положительный опыт реализации принципов обучения в учебном процессе вуза»; «Трудности использования отдельных принципов обучения».

В работе проанализируйте, как руководствуются преподаватели принципами обучения в своей педагогической деятельности, выявите положительные моменты или трудности в реализации отдельных принципов.

### **3. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **3.1. Понятие о содержании образования**

Одной из важных проблем дидактики является определение содержания образования. Различают содержание общего и профессионального образования. Содержание общего образования способствует формированию общей культуры личности, её мировоззрения, гражданской позиции, отношения к миру, труду, общественной жизни. Общее образование служит базой для профессионального образования. Содержание профессионального образования представляет совокупность знаний, практических умений и навыков, дающих возможность заниматься определенной профессиональной деятельностью в различных отраслях производства, науки, техники, культуры.

Содержание образования имеет исторический характер, оно определяется целями и задачами, выдвигаемыми на определенном этапе развития общества, зависит от потребностей общества, уровня развития производства, науки, культуры.

В истории педагогики известны различные подходы к определению содержания образования.

Одним из ранних подходов к решению этой проблемы является теория формального образования, она появилась в XVII веке. Исходя из

этой теории, обучение рассматривается только как важное средство развития познавательных процессов (внимания, памяти, мышления, воображения), интеллектуальных способностей, интересов обучающихся. При отборе содержания образования основное внимание обращалось на развивающую ценность изучаемых дисциплин. В связи с этим приоритет отдавался изучению математики и различных языков, желательно древних, например латинского языка. Сторонниками теории формального образования были известные ученые прошлого – Дж. Локк, И. Г. Песталоцци и др. Согласно этой теории осуществляется отбор содержания классического образования.

Иной подход к определению содержания образования представлен в теории материального образования, которая появилась в 18 веке. По мнению представителей этого направления, основной целью обучения является подготовка к будущей деятельности, поэтому у обучающихся должен быть сформирован опыт практической работы. Критерием отбора знаний является их полезность, пригодность и возможность использования в будущей практической деятельности. В этом подходе большая роль отводится изучению естественнонаучных дисциплин, а также уделяется внимание практической подготовке. Эта теория явилась основой для отбора содержания образования при подготовке инженеров и других специалистов.

Основной недостаток этих двух теорий заключается в одностороннем подходе к определению содержания образования. В каждой теории абсолютизируется определенный аспект образования: либо развивающая ценность знаний, либо их практическая направленность. Невозможно осуществлять развитие мышления в отрыве от знаний, и в то же время знания без применения их на практике быстро забываются.

В настоящее время при разработке содержания образования учитываются основные положения, заложенные в этих двух теориях.

В педагогике представлены такие подходы к определению содержания образования, как знаниево-ориентированный и личностно-ориентированный.

Знаниево-ориентированный подход считается традиционным. Содержание образования определяется как система знаний, умений, навыков, способствующих развитию познавательных способностей обучающихся. Основное внимание уделяется отбору знаний и соответственно реализации образовательной функции обучения.

Личностно-ориентированный подход к определению содержания образования появился в педагогике относительно недавно. Причина его появления вызвана необходимостью реализации идеи гуманизации образования, его разработкой занимались И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. С. Леднев, А. В. Петровский и другие известные ученые.

В личностно-ориентированном подходе под содержанием образования понимается педагогически адаптированная система знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которых призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к сохранению и развитию материальной и духовной культуры общества (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин). При таком подходе основное внимание уделяется развитию личности и реализуется не только образовательная функция обучения, но и развивающая, воспитательная. Таким образом, обеспечивается свобода выбора содержания образования, когда каждый человек может участвовать в составлении своей программы обучения. Разработка индивидуальных образовательных программ дает возможность в полной мере удовлетворить разнообразные образовательные, культурные, духовные потребности человека.

В настоящее время личностно-ориентированный подход к определению содержания образования является приоритетным, он широко

внедряется в практику работы высших учебных заведений. Однако у преподавателей и студентов в ходе его внедрения возникает немало трудностей, например связанных с разработкой образовательных программ и др.

### **3.2. Нормативные документы, регламентирующие содержание образования**

В дидактике выделяют три уровня формирования содержания образования: уровень общего теоретического представления, уровень учебного предмета, уровень учебного материала (В. В. Краевский, И. Я. Лернер).

Формирование содержания образования на уровне общего теоретического представления в вузе осуществляется на основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Стандарт представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ бакалавриата по тому или иному направлению.

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

Стандартизация образования необходима для того, чтобы обеспечить единый уровень образования, получаемого в разных типах образовательных учреждений, например в государственных и негосударственных, в разных регионах. Наличие стандартов позволяет соблюдать государственные нормы образованности, предостерегает от ошибок, перекосов в системе образования. Но в то же время учебным

заведениям предоставляется большая самостоятельность в определении содержания образования.

Стандартизация образования необходима для того, чтобы Россия могла войти в систему мировой культуры, что требует учета уровня развития содержания образования в международной образовательной практике.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования состоит из нескольких разделов: область применения, характеристика направления подготовки, характеристика профессиональной деятельности бакалавров, требования к результатам основных образовательных программ бакалавриата, требования к структуре основных образовательных программ бакалавриата, требования к условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата, оценка качества основных образовательных программ бакалавриата.

В стандарте определены циклы дисциплин: гуманитарный, социальный и экономический цикл, математический и естественнонаучный цикл, профессиональный цикл. А также перечислены разделы: физическая культура, разные виды практик, итоговая государственная аттестация.

Каждый цикл изучаемых дисциплин имеет две части – базовую (обязательную) и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом.

Вариативная (профильная) часть дает возможность расширить и углубить знания, умения и навыки, которые определены в базовой (основной) части конкретным перечнем дисциплин (модулей), что позволит студенту успешно заниматься профессиональной деятельностью или продолжить профессиональное обучение в магистратуре.

В стандарте строго закреплён максимальный объём учебной нагрузки обучающихся, он должен быть не более 54 академических часов в

неделю, включая все виды аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы по освоению основной образовательной программы.

На основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования составляются учебные планы.

**Учебный план** – нормативный документ, в котором определен перечень дисциплин, последовательность их изучения по годам, количество зачетных единиц, отводимое на изучение каждой дисциплины, а также установлены формы отчетности.

Высшее учебное заведение самостоятельно разрабатывает и утверждает учебные планы по направлениям.

Перечень дисциплин в учебном плане обязательно соотносится с теми циклами, которые установлены в стандарте (гуманитарный, социальный и экономический; математический и естественнонаучный; профессиональный) и уровнем развития науки и практики по конкретному направлению подготовки бакалавра. Дисциплины включены в базовую (обязательную) и вариативную (профильную) части учебного плана по каждому циклу.

Все необходимые для будущей профессиональной деятельности дисциплины последовательно распределены по семестрам. Трудоемкость каждой дисциплины определена в зачетных единицах и в учебных часах, включающих аудиторную и самостоятельную работу студентов, также предусмотрены конкретные формы отчетности (экзамены, зачеты, курсовые проекты, курсовые работы, расчетно-графические работы, рефераты).

Содержание образования, представленное на уровне теоретического осмысления в учебном плане, получает конкретизацию на уровне учебного предмета. Содержание каждого учебного предмета раскрывается в учебной программе.

**Учебные программы** по каждой дисциплине разрабатывают педагоги, преподающие ту или иную дисциплину. При этом они ориентируются на требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и на примерные учебные программы, составленные выдающимися педагогами-учеными ведущих вузов страны.

Учебная программа по дисциплине обычно включает несколько разделов.

Кроме учебных программ, преподаватели ежегодно составляют **рабочие программы**, в них показана последовательность изучения каждой темы дисциплины в течение семестра.

Проектирование содержания образования на уровне учебного материала осуществляется при подготовке учебной литературы, к ней относятся учебники, различные учебные пособия, хрестоматии, сборники задач, атласы, методические рекомендации и пр.

Особую актуальность для каждого преподавателя приобретает разработка методических рекомендаций для студентов по дисциплине. Основной недостаток при их составлении заключается в том, что обычно отсутствуют конкретные рекомендации, как студентам выполнять те или иные задания. Поэтому важно, чтобы преподаватели уделяли большое внимание составлению методических рекомендаций.

Как видим, при определении содержания каждой дисциплины учитываются все нормативные документы, регламентирующие содержание образования.

### **3.3. Принципы отбора содержания образования**

Актуальной проблемой дидактики является отбор содержания образования. Для научно обоснованного отбора содержания образования ученые разрабатывают принципы. Наиболее разработанными являются

принципы отбора содержания общего образования. Эту проблему изучали И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. С. Леднев и многие другие ученые.

В педагогической теории и практике нашли признание принципы отбора содержания общего образования, разработанные В. В. Краевским. Эти принципы вполне применимы к отбору содержания профессионального образования.

1. Соответствие содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры.

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

2. Принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения.

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

3. Принцип структурного единства содержания образования.

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

4. Принцип гуманитаризации содержания образования.

Гуманитарная культура должна проникнуть во все учебные предметы. Этот принцип также предполагает, что в содержании



естественнонаучных и гуманитарных дисциплин нужно сделать поворот в сторону человека, развития его личности.

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

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

### **Вопросы для повторения и задания для самостоятельной работы**

1. Какие теории являются определяющими при отборе содержания образования?

2. Значение Федерального государственного образовательного стандарта при определении содержания образования.

3. Понятие о нормативных документах, регламентирующих содержание образования.

4. Характеристика принципов отбора содержания высшего профессионального образования.

### **Задание 1**

Подготовьтесь к беседе на тему: «О трудностях внедрения в вузе лично-ориентированного подхода к определению содержания образования».

## **Задание 2**

Подготовьтесь к анализу Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по различным направлениям подготовки бакалавров.

1. Какие разделы выделены в стандарте?
2. Область и объекты профессиональной деятельности бакалавра.
3. Виды профессиональной деятельности и решаемые бакалавром профессиональные задачи.
4. Какие компетенции формируются в результате освоения основной образовательной программы?
5. Структура основной образовательной программы бакалавриата.
6. Требования к условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата.
7. Оценка качества освоения основной образовательной программы бакалавриата.

## **Задание 3**

Познакомьтесь с учебным планом по направлению подготовки бакалавра.

## **Задание 4**

Проанализируйте учебную программу по любой дисциплине, обратите внимание на следующие вопросы:

- какие разделы включены в программу;
- содержание каждого раздела.

## **Задание 5**

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

## **Задание 6**

Подготовьтесь к беседе о принципах отбора содержания высшего профессионального образования. Самостоятельно подберите информацию по данному вопросу.

## **4. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ**

### **4.1. Понятие о методах обучения**

Проблема методов обучения в дидактике была актуальной всегда, без её решения невозможно достичь поставленных целей, реализовать намеченное содержание, развивать познавательную деятельность обучающихся. Как отмечал И. П. Подласый, метод – сердцевина учебного процесса, связующее звено между спроектированной целью и конечным результатом.

**Методы обучения** – это способы совместной деятельности педагога и обучающихся, при помощи которых достигается усвоение знаний, формирование умений, навыков, а также развитие познавательных способностей. Из определения следует, что методы обучения представляют систему взаимодействия педагога и обучающихся, призванную обеспечивать достижение педагогических целей.

В структуре методов обучения выделяют понятие «**прием**». Каждый метод обучения складывается из отдельных частей, которые и называются приемами. Четкой границы между понятиями «метод» и «прием» установить невозможно, она изменчива и подвижна. По отношению к методу приемы носят подчиненный характер и соотносятся как целое и часть. В одних случаях метод выступает как самостоятельный путь решения педагогической задачи, а в других – как прием, имеющий частное назначение. Так, например, беседа в одних случаях является методом

обучения, а в других – приемом, допустим, при использовании метода упражнения или объяснения.

Существует такое понятие как «правило обучения».

**Правило обучения** – это указание преподавателю на то, как надо действовать, чтобы осуществить выбранный методический прием. Правило выступает описательной моделью приема обучения.

Методы обучения являются исторической категорией. С изменением требований общества к организации процесса обучения обязательно претерпевают изменения и методы обучения.

#### **4.2. Классификация методов обучения**

В настоящее время в дидактике разработано огромное количество методов обучения и соответственно предлагаются различные подходы к их классификации. Классификация методов обучения – это упорядоченная по определенному признаку система.

Одной из наиболее распространенных в практике является классификация **методов обучения по источнику передачи информации и характеру ее восприятия**.

Традиционно выделяют три источника информации – это слово, наглядность, практика, соответственно предлагается три группы методов: словесные, наглядные, практические. В качестве основания для этой классификации применяется перцептивный подход.

**К словесным методам обучения** относятся рассказ, объяснение, беседа, учебная дискуссия и т.п.

**Рассказ** – последовательное изложение материала в повествовательной или описательной форме. Этот метод используется для сообщения фактических сведений, например, биографии ученых, исторической справки о создании каких-то объектов, сооружений и пр. В рассказе должны содержаться достоверные факты, изложенные

эмоциональным, образным языком. Важно, чтобы рассказ был уместным на занятии, способствовал решению поставленных задач.

Ценность этого метода заключается в том, что, рассказывая о фактах, событиях, возможно, даже о таких, участниками которых был сам преподаватель, осуществляется воздействие на чувства слушателей, вызываются у них эмоциональные переживания, что способствует зарождению, углублению интереса к излагаемому материалу, а также в целом к учебной или будущей профессиональной деятельности.

**Объяснение** – доказательная форма изложения материала, основанная на логически связанных суждениях, умозаключениях.

Этот метод обычно применяется на лекциях, преподаватель, объясняя материал, четко и точно формулирует мысли, последовательно, логично излагает материал, аргументировано, доказательно представляет слушателям теоретические положения. Соблюдение этих требований достигается во время тщательной подготовки к лекции. Сравнение метода рассказа и метода объяснения позволяет выделить существенное отличие между ними: рассказ оказывает воздействие на чувства, а во время объяснения происходит обращение к логике, разуму.

Положительные результаты дает сочетание на занятиях рассказа и объяснения.

**Беседа** – диалогический метод обучения, используя который педагог активизирует слушателей, что является безусловным его достоинством. Но в то же время метод беседы считается не экономным по времени и сложным по применению.

Существуют разные виды беседы, это может быть вводная, сообщающая (эвристическая), закрепляющая.

Чтобы беседа стала эффективным методом обучения, при её проведении следует соблюдать ряд требований.

1. Необходимо определить конкретную тему и четко сформулировать цель.

2. Продумать логически связанную последовательность вопросов. Предусмотреть вспомогательные, уточняющие вопросы, которые могут быть заданы в случае затруднения студентов или, если потребуется, переформулировать вопрос.

3. Максимально активизировать участников беседы, с этой целью надо спрашивать, как можно больше студентов, предлагать им высказывать собственное мнение, побуждать анализировать ответы других, выражать одобрение, создавая тем самым эмоционально-положительную атмосферу.

**Учебную дискуссию** можно рассматривать как разновидность метода беседы. Любая дискуссия основывается на обмене мнениями по обсуждаемой проблеме. Значимость этого метода заключается в том, что у студентов развиваются познавательные интересы, появляется желание заниматься самообразованием, они учатся аргументировать собственную точку зрения, корректировать её или изменять в зависимости от мнения других участников дискуссии, возможно, в результате обсуждения рассматриваемая проблема будет решаться новым способом. Использование этого метода на занятии способствует прочности, осознанности знаний. Участие в дискуссии способствует развитию речи, приобретению навыков ведения научного спора, формированию гибкости, критичности, самостоятельности мышления. Элементы дискуссии (спора, столкновения мнений) могут быть использованы на различных занятиях. Причем предметом обсуждения могут быть не только содержание учебного материала, но и нравственные проблемы, межличностные отношения в студенческой группе. Таким образом, преподаватель решает задачу не только сообщения знаний, но и развития личности обучаемых.

**К наглядным методам** относятся демонстрация, иллюстрация.

Метод **демонстрации** предусматривает использование в учебном процессе различных объектов, моделей, видеофильмов, компьютерных программ, проведение экспериментально-опытной работы. Это дает возможность увидеть предметы, объекты, производственные процессы в реальных, естественных условиях, познакомиться с принципами действия механизмов, что имеет существенное значение при получении технического образования.

Демонстрация используется в тех случаях, когда производственный процесс нужно пронаблюдать в целом. Для акцентирования внимания на отдельных сторонах или составляющих частях того или иного процесса используется **метод иллюстрации**. Используя метод иллюстрации, преподаватель показывает на занятии схемы, рисунки, фотографии, плоскостные модели, репродукции картин, т.п.

Особое значение при подготовке инженеров приобретают **практические методы обучения**, благодаря которым происходит формирование практических умений и навыков, без них невозможно включаться в практическую производственную деятельность, решать конкретные профессиональные задачи. К практическим методам относятся упражнения, практический, лабораторный методы.

**Упражнения** – это многократное выполнение умственных или практических действий с целью овладения ими или повышения их качества.

В учебном процессе для решения конкретных задач используются разнообразные виды упражнений: устные, письменные, графические, учебно-трудовые и др.

**Устные упражнения** способствуют развитию речи, логического мышления, памяти, внимания.

**Письменные упражнения** позволяют закреплять знания, способствуют выработке умений при решении определенных задач,

ситуаций, развивают самостоятельность мышления, культуру письменной речи.

**К графическим упражнениям** относятся задания по составлению схем, чертежей, графиков, технологических карт, альбомов, плакатов и пр. Выполнение подобных заданий способствует систематизации изучаемого материала, развивает пространственное воображение. Графические упражнения могут выполняться как в тетрадях, так и в компьютерном варианте.

**Учебно-трудовые упражнения** формируют умение применять теоретические знания в будущей профессиональной деятельности, что существенно повышает мотивацию учебной деятельности.

В зависимости от степени самостоятельности студентов и уровня проявления творчества при выполнении упражнения могут носить репродуктивный (тренировочный) или продуктивный (творческий) характер.

**Упражнения тренировочного** характера используются при освоении нового материала, для формирования навыков, они чаще используются на младших курсах.

**Творческие упражнения** предлагаются, когда у студентов имеется определенный запас знаний, умений и они уже в состоянии на этой базе оригинально решать поставленные учебные проблемы или задачи.

Все виды упражнений используются на занятиях комплексно, т.к. они направлены на решение различных задач обучения.

**Лабораторный метод** предполагает выполнение экспериментально-опытной работы с применением специального оборудования. Эффективность этого метода заключается в том, что у студентов вырабатывается умение подходить к изучаемому материалу с исследовательской позиции, развивается ответственность, самостоятельность.



Особенность методов обучения по источнику передачи информации и характеру её восприятия заключается в том, что при их использовании предусматривается, в основном, активная деятельность преподавателя: он сообщает знания, используя словесные методы, иллюстрирует материал с помощью наглядных методов. Активизация студентов несколько ограничена, она возможна только при использовании практических методов и в некоторых случаях словесных, таких как беседа и дискуссия, в них участвуют только желающие, а не все студенты.

Методы из этой классификации широко применяются при организации объяснительно-иллюстративного (традиционного) обучения, а более прогрессивные современные педагогические технологии, например, проблемного обучения требуют иных методов обучения.

Для преодоления недостатков рассмотренной классификации в 60-е годы XX века была предложена **классификация методов обучения в зависимости от типа (характера) познавательной деятельности**, в ней были учтены положительные стороны предыдущей классификации и в то же время преодолены некоторые недостатки.

Авторы этой классификации (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин) основываются на гностическом подходе. Тип познавательной деятельности рассматривается учеными как уровень самостоятельности познавательной деятельности, которого достигают обучающиеся, работая под руководством педагога.

В эту классификацию включены следующие методы обучения.

**1. Объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный) метод.** Используя терминологию предыдущей классификации, сюда можно отнести все словесные и наглядные методы обучения. Основное назначение этого метода, заключается в сообщении студентам учебного материала, иллюстрации каких-то положений. Познавательная деятельность студентов при организации обучения с

использованием объяснительно-иллюстративного метода сводится к запоминанию, отсюда уровень мыслительной активности довольно низкий.

2. **Репродуктивный метод** используется для закрепления знаний, формирования навыков, студенты учатся применять изученные правила, теоремы, решать сходные задачи. В основе репродуктивного метода лежит алгоритм (инструкция, правило), на основе которого строится учебная деятельность. Благодаря многократному повторению, воспроизведению (репродукции) знания становятся более прочными, происходит формирование умений. Однако чрезмерное использование на занятиях репродуктивных методов препятствует развитию у студентов творчества, об этом следует помнить при выборе методов обучения.

3. **Метод проблемного изложения** заключается в том, что преподаватель при объяснении материала ставит учебную проблему, показывает способы её решения, раскрывая при этом систему доказательств, сравнивая различные точки зрения, подходы. Студенты получают образец решения проблемы, следуя за ходом изложения материала, они включаются в научный поиск, становятся как бы соучастниками научного открытия. При некоторой внешней пассивности студенты достаточно активно включаются в познавательную деятельность.

4. **Частично-поисковый метод** предусматривает более активное включение студентов в процесс обучения. Преподаватель при изложении материала ставит проблему, но не дает её готового решения, задает вопросы на сравнение разных подходов к её решению, предлагает сделать выводы и пр. Поскольку материал новый, ещё не известный, то студентам задают наводящие, уточняющие вопросы, подсказывают, таким образом, постепенно подводят их к правильному ответу. Преподаватель вовлекает студентов в эвристическую беседу. Благодаря этому методу студенты подходят к самостоятельному и по возможности творческому решению

проблемы. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но он при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом. Использование частично-поискового метода требует от преподавателя педагогического мастерства.

**5. Исследовательский метод** является одним из самых сложных в применении на практике. Специфика его заключается в том, что преподаватель ставит перед студентами проблему, предлагает серию заданий, а студенты самостоятельно их выполняют, решая тем самым, поставленную проблему. Завершается работа контролем, преподаватель вместе со студентами обсуждает способы решения проблемы, полученный результат. Одним из условий использования исследовательского метода является достаточный уровень подготовленности студентов, позволяющий им решить поставленную проблему. Поэтому при разработке учебных проблем необходимо учитывать «зону ближайшего развития» студентов конкретной группы. Только в этом случае учебная работа перерастает в научное исследование. Исследовательский метод с успехом применяется при проведении лабораторных работ, при организации самостоятельной работы студентов.

Классификация методов обучения в зависимости от типа познавательной деятельности позволяет подготовить студентов к самообразованию, сформировать у них активность, самостоятельность, инициативность в учебной работе.

В рассмотренных классификациях некоторые методы обучения повторяются, что вполне естественно, но и предлагаются новые, оригинальные методы, способствующие активизации познавательной деятельности обучающихся.

На основе целостного подхода к процессу обучения Ю.К. Бабанский предложил оригинальную и актуальную, на наш взгляд, **классификацию методов обучения по основным компонентам деятельности педагога.**

Автор выделил три группы методов обучения.

К первой группе отнесены **методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности**. В эту большую группу входят разнообразные словесные, наглядные, практические методы обучения. Их дополняют методы, предусматривающие различную стратегию изложения материала. Это индуктивные методы, когда учебный материал излагается от частного к общему и дедуктивные методы, в этом случае изложение материала осуществляется от общего к частному. В зависимости от степени самостоятельности обучающихся при усвоении знаний предлагается использовать репродуктивные и проблемно-поисковые методы. По степени управления самостоятельной работой обучающихся можно использовать разнообразные методы обучения, когда руководящая роль принадлежит преподавателю, или когда активизируется самостоятельная работа учащихся (работа с книгой, лабораторные работы).

Вторая группа – **методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности**. В эту группу входят:

во-первых, методы стимулирования интереса к учению – это могут быть познавательные игры, учебные дискуссии, создание эмоционально-нравственных ситуаций;

во-вторых, методы формирования долга и ответственности, убеждения в значимости учения, к ним относятся предъявление педагогических требований, упражнения в их выполнении, поощрение, порицание и т.п.

Вторая группа методов обучения достаточно актуальна в настоящее время для высших учебных заведений, т.к. не у всех студентов сформирована учебная мотивация. Нередко преподавателям приходится объяснять, насколько значимой для них должна стать учебная деятельность на данном этапе жизненного пути.

Третья группа – это **методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности**. К этой группе относятся методы устного контроля и самоконтроля, методы письменного контроля и самоконтроля и методы лабораторно-практического контроля и самоконтроля. Эта группа методов крайне важна, из школы довольно часто приходят молодые люди, привыкшие только к жесткому внешнему контролю со стороны учителя, поэтому у них необходимо развивать самоконтроль.

Существуют и другие подходы к классификации методов обучения. Главная задача, которую решает преподаватель ежедневно при подготовке и проведению занятий, – как достичь активности студентов в процессе обучения, какие методы обучения для этого использовать.

В педагогической науке и практике проблема активизации обучающихся (учащихся, студентов) до настоящего времени остается актуальной. Ученые разрабатывают разнообразные **активные методы обучения**, а педагоги-практики внедряют их в педагогический процесс, тем самым происходит существенное обогащение педагогического процесса в соответствии с современными требованиями. В дидактике утвердились и получили широкое распространение такие методы обучения, как **пассивные, активные и интерактивные**.

К **пассивным** относятся такие методы обучения, при использовании которых основным действующим лицом педагогического процесса является преподаватель, а обучающиеся лишь выступают в роли исполнителей, слушателей. Например, используя во время занятия методы рассказа, объяснения или наблюдения за определенными явлениями, педагог демонстрирует что-то, организует наблюдение и т.п. Он проявляет активность, ему отводится руководящая роль, а обучающиеся остаются пассивными слушателями. Связь между преподавателем и обучающимися осуществляется только через устный и письменный контроль.

В настоящее время использование современных педагогических технологий показывает неэффективность, несостоятельность пассивных методов обучения. Хотя, безусловно, эти методы обучения имеют и некоторые достоинства, полностью от них не следует отказываться, но и нельзя преувеличивать их роль.

**Активные методы** отличаются тем, что при их использовании педагог и обучающиеся вступают во взаимодействие, что способствует активизации познавательной деятельности обучающихся.

В основе активных методов обучения лежит теория деятельности А. Н. Леонтьева, исходя из которой, познание является деятельностью, направленной на освоение предметного мира. Вступая в контакт с предметами внешнего мира, человек познает их и сам обогащается практическим опытом как познания мира (обучения и самообучения), так и воздействия на него.

В настоящее время при реализации компетентностного подхода в образовании, на что нацеливает федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования, особую актуальность приобретает использование в учебном процессе активных и интерактивных методов обучения.

**Интерактивные методы** основаны также на взаимодействии, но усиливается общение, коллективное обсуждение учебных проблем не только преподавателя и студентов, но и студентов друг с другом. Преподаватель направляет обсуждение, следит за достижением цели занятия.

Классификацию методов активного обучения, применительно к вузовскому обучению, предложил А. М. Смолкин. Он их разделил на две группы: имитационные и неимитационные.

К имитационным относятся такие методы, с помощью которых можно имитировать профессиональную деятельность, это могут быть игровые и неигровые методы обучения.

К игровым методам относятся деловые игры, игровое проектирование, а к неигровым – анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач.

Все остальные методы автор относит к неимитационным.

В дидактике известны разнообразные активные методы обучения, это дидактические игры, мозговой штурм, разбор и решение конкретных ситуаций, использование элементов тренингов и много других.

**Дидактическая (педагогическая) игра**, по мнению В. И. Андреева, является одной из эффективных форм организации обучения, воспитания и развития личности. Она организуется педагогом на основе целенаправленной деятельности обучающихся, которая изначально мотивирована на успех, осуществляется по специально разработанному сценарию и правилам, максимально опирается на самоорганизацию обучающихся; воссоздает или моделирует опыт человеческой деятельности и общения. Разновидностью дидактической игры является деловая игра. А. А. Вербицкий определяет деловую игру как форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности, моделирования тех систем и отношений, которые характерны для данной профессии. Участник деловой игры выполняет квазипрофессиональную деятельность, т.е. деятельность профессиональную по форме, но учебную по содержанию и результатам.

Ценность любой дидактической игры заключается в том, что в ней учебная (дидактическая) задача представлена в интересной игровой форме. В ней в упрощенном виде воспроизводятся, моделируются различные действия, операции, которые имитируют реальную деятельность. В игре исключается назидательность. Участники активно включаются в решение

поставленных проблем, они интенсивно, продуктивно общаются, взаимодействуют, эмоционально переживают успех или неудачу.

**Мозговая атака** (брейнштурминг) нацеливает на совместное решение достаточно трудной проблемы. При этом участники выдвигают свои варианты, обсуждают их, затем проводят групповую экспертизу и выбирают наиболее приемлемые из них. Участники включаются в совместное обсуждение, тем самым приобретают опыт ведения дискуссии. Этот метод способствует развитию творчества, преодолению стереотипов, шаблонов в мышлении.

**Анализ конкретных ситуаций** является достаточно эффективным методом обучения, особенно в инженерной деятельности, в менеджменте. При отборе ситуаций необходимо учитывать их практическую направленность, оптимальную сложность решения.

Как видим, в дидактике разработано много различных методов обучения, преподавателю нужно иметь представление о разнообразии методов, уметь применять наиболее эффективные для решения конкретной педагогической ситуации. При подготовке к каждому занятию нужно продумывать не только содержание учебного материала, но и то, как это содержание будет преподноситься, т.е. грамотно осуществлять отбор методов обучения.

### **4.3. Принципы отбора методов обучения**

Грамотно осуществить отбор методов обучения помогают специальные принципы. А. А. Балаев предлагает для этих целей использовать следующие принципы отбора методов обучения.

Принцип равновесия между содержанием и используемым методом обучения с учетом подготовленности студентов и темой занятия.

Принцип моделирования



Известно, что моделью учебного процесса является учебный план. Все дисциплины, перечисленные в учебном плане, обеспечены учебными программами, в которых четко определены цели, задачи изучения данной дисциплины. В связи со спецификой изучения дисциплины определяются методы и средства обучения, продумывается режим проведения занятий и т.д.

А. А. Балаев справедливо считает, что преподавателю важно продумать, смоделировать тот конечный результат, которого должен достичь студент в процессе изучения дисциплины:

– какими знаниями и навыками должен обладать студент, т.е. что он должен знать, уметь, владеть;

– к какой деятельности он должен быть подготовлен;

– в каких формах должна проявляться его образованность.

Исходя из требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, преподавателю необходимо четко смоделировать последовательность и полноту освоения компетенций. Определить, какие при этом методы обучения будут наиболее эффективными.

#### Принцип входного контроля

Согласно этому принципу, при выборе методов обучения необходимо учитывать уровень подготовленности студентов, их интересы, желание заниматься самосовершенствованием, самообразованием. Входной контроль позволяет избежать ненужных повторов содержания учебного материала, грамотно определить характер и объем индивидуальной работы, что в результате будет способствовать формированию положительной мотивации у студентов, повышению интереса к занятиям.

### Принцип соответствия содержания и методов целям обучения

Для достижения конкретной цели, задачи необходимо выбирать такие методы обучения и виды учебной работы, которые будут способствовать лучшему усвоению содержания учебного материала. Очевидно, что нельзя подходить к выбору методов обучения с такой позиции, что одни методы плохие, а другие – хорошие. В каких-то случаях нужны пассивные методы или репродуктивные, которые довольно часто критикуются, но нельзя ими злоупотреблять, т.е. использовать преимущественно их. Надо осуществлять отбор методов с учетом поставленных целей и изучаемого содержания.

### Принцип проблемности

Учебный процесс нужно организовать таким образом, чтобы студенты постоянно приучались преодолевать трудности, исходя из этого требования, и надо выбирать соответствующие методы обучения. Нередко можно слышать, как преподаватели сетуют, что всё детально объяснили студентам на занятии, а они ничего не помнят. Причиной такого положения как раз и является отсутствие трудностей в процессе обучения. Из названия принципа следует, что предпочтение должно отдаваться таким методам, как проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский, различным вариантам активных методов обучения.

### Принцип негативного опыта

В любой деятельности, а тем более в учебной, не избежать ошибок. Известное изречение гласит: не ошибается тот, кто ничего не делает.

А. А. Балаев пишет, что в соответствии с этим принципом в учебный процесс, построенный на активных методах обучения, вносятся два новых обучающих элемента:

– изучение, анализ и оценка ошибок, допущенных в конкретных ситуациях. Материалом для таких занятий могут быть критические публикации, реальные факты из практики и др.;

– обеспечение ошибки при решении конкретной ситуации. Преподаватель в этом случае специально провоцирует ошибку. В. Я. Ляудис такие ошибки называла «умными ошибками».

Студентам для анализа предлагается такая ситуация или проблемная задача, при решении которой обязательно допускается ошибка, причиной является отсутствие необходимого опыта профессиональной деятельности. Совместный анализ допущенной ошибки приводит к тому, что в дальнейшем студент уже никогда её не совершит.

#### Принцип от простого к сложному

При освоении учебного материала постепенно должна нарастать его сложность, а соответственно меняться и методы обучения. Сначала это могут быть широко применяемые словесные, наглядные практические методы, потом используются более сложные методы, направленные на активизацию познавательной деятельности студентов. Наиболее сложными в использовании являются методы интерактивного обучения, побуждающие студентов к коллективному обсуждению учебных проблем.

#### Принцип непрерывного обновления

Для усиления познавательной активности большое значение имеет новизна учебного материала и новизна используемых методов. Если преподаватель на каждом занятии использует одни и те же методы обучения, даже если они эффективные, то это может привести к снижению интереса у студентов. Они привыкают к однообразию и теряют интерес к занятиям. А. А. Балаев советует преподавателям постоянно обновлять новыми элементами построение занятий. Например, не проводить два анализа конкретных ситуаций в течение одного занятия, не применять одно и то же техническое средство подряд. Управляемый таким образом учебный процесс не даст погаснуть интересу и активности студентов.

Но при этом нужно помнить о том, что выбор разнообразных методов не должен стать для преподавателя самоцелью. Не следует

стремиться к неоправданному разнообразию методов обучения. Исходя из цели занятия, по возможности преподаватель должен применять разнообразные методы обучения.

#### Принцип организации коллективной деятельности

Этот принцип в настоящее время приобретает особую актуальность в связи с тем, что в процессе обучения будущие профессионалы должны научиться совместно решать различные проблемы. Этот принцип нацеливает на развитие у студентов способности к коллективным действиям.

А. А. Балаев советует осуществлять реализацию этого принципа поэтапно. Организуя работу на каждом этапе, преподаватель должен построить её таким образом, чтобы для каждого студента стало очевидным, что достижение результата невозможно без сотрудничества и взаимодействия.

На первом этапе преподаватель выявляет с помощью групповой задачи наличие расхождений и сходства в подходах студентов к самой задаче и её решению.

На втором этапе путем организации групповой работы по решению конкретной ситуации у студентов формируется потребность в совместной деятельности по достижению результата.

На третьем этапе в условиях деловой игры у студентов вырабатываются навыки совместной деятельности по анализу ситуации, по разработке проектов её решения.

#### Принцип опережающего обучения

Этот принцип предусматривает формирование умения применять знания в практической деятельности, для профессионального обучения он приобретает большую значимость. Причем необходимо, чтобы студенты уверенно применяли полученные навыки, испытывали желание включаться в будущую профессиональную деятельность. Эту цель можно

достичь, используя в учебном процессе деловые игры, когда студенты включаются в квазипрофессиональную деятельность, метод решения производственных ситуаций и др.

#### Принцип диагностирования

Этот принцип направлен на проверку эффективности полученных знаний, имеющихся умений. Он позволяет преподавателю выявить, насколько удачными были те или иные методы обучения, каким образом можно усовершенствовать учебный процесс.

#### Принцип экономии учебного времени

Активные методы обучения позволяют сократить затраты времени на освоение знаний, формирование умений и навыков. Так, в традиционном обучении обычно сначала происходит усвоение знаний, а потом на практических занятиях вырабатываются умения и навыки их применения. Иначе обстоит дело при использовании метода решения конкретных ситуаций или во время проведения деловой игры. Усвоение знаний, овладение приемами работы и выработка навыков происходят одновременно, что приводит к экономии времени.

#### Принцип выходного контроля

После завершения обучения осуществляется выходной или итоговый контроль, это зачеты, экзамены, выполнение различных письменных работ с последующей их защитой. Однако традиционно осуществляемый контроль не в полной мере дает представление о качестве приобретенных знаний и умений. Использование активных методов в течение всего семестра позволяет получить достоверные сведения о постепенном усвоении знаний и формировании умений и навыков. Эти методы можно использовать для индивидуальной и коллективной работы студентов.

Применяя рассмотренные принципы, преподаватель может методически грамотно осуществлять выбор методов обучения, совершенствуя тем самым профессиональную подготовку студентов.

#### 4.4. Средства обучения

**Средства обучения** – это объекты, созданные человеком, а также предметы естественной природы, используемые в образовательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и обучающихся для достижения поставленных целей обучения.

В узком смысле под средствами обучения понимаются разнообразные учебные, наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства.

Использование различных средств обучения крайне необходимо при изучении технических дисциплин. Если они используются систематически и грамотно, то повышается эффективность и качество обучения.

Разнообразные средства обучения можно разделить на средства, которые использует преподаватель для достижения целей образования – это наглядные пособия, технические средства обучения, и средства, которые предназначены для студента – это учебники, тетради, письменные принадлежности и пр.

Существуют различные классификации средств обучения. В зависимости от включенности того или иного анализатора средства обучения бывают:

- визуальные – это таблицы, схемы, карты, натуральные объекты, т.п.;
- аудиальные – это магнитофоны, музыкальные инструменты, пр.;
- аудиовизуальные – это демонстрация фильмов, телепередач, пр.

В. Оконь выделяет простые и сложные средства обучения, эта классификация построена на том, насколько можно заменить действия педагога и автоматизировать действия ученика.

К простым средствам обучения относятся словесные (учебники, пособия) и визуальные (картины, модели, предметы).

Сложными средствами обучения являются механические визуальные приборы (кодоскоп, микроскоп и т.п.), аудиальные приборы (проигрыватель, магнитофон, т.п.), аудиовизуальные (видеомагнитофон, телевизор, т.п.) и средства, автоматизирующие учебный процесс (компьютер, лингафонный кабинет, пр.)

### **Вопросы для повторения и задания для самостоятельной работы**

1. Понятие о методах, приемах, правилах обучения.
2. Какие классификации методов обучения наиболее применимы в высшей школе?
3. В чем отличие активных и интерактивных методов?
4. Какие методы обучения можно использовать при организации проблемного обучения?
5. Какие методы обучения эффективны для закрепления знаний?
6. В чем специфика использования метода беседы на лекции и на практическом занятии?
7. Какие существуют средства обучения?

### **Задание 1**

Напишите творческую работу на одну из предложенных тем: «Средства обучения при изучении технических дисциплин»; «Эффективные методы обучения в вузе».

### **Задание 2**

Выделите требования, которые необходимо соблюдать, используя метод беседы на практическом занятии.

### **Задание 3**

Подготовьтесь к проведению короткой (не более 5 – 10 минут) беседы на занятии по любому интересующему Вас вопросу.

#### **Задание 4**

Подготовьте таблицу или презентацию на тему «Различные подходы к классификации методов обучения». При выполнении работы желательно использовать дополнительный материал о других классификациях методов обучения.

#### **Задание 5**

Проанализируйте достоинства и недостатки компьютерных презентаций, используемых на занятиях.

#### **Задание 6**

Рассмотрите возможности использования интерактивных методов обучения при изучении конкретных дисциплин по Вашему направлению.

#### **Задание 7**

Охарактеризуйте, средства обучения, которые используют преподаватели при изучении технических дисциплин. Какие средства обучения желательно использовать при изучении конкретных дисциплин?

## **5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ**

### **5.1. Понятие о традиционной и инновационных стратегиях обучения**

В педагогике, как в любой науке, разрабатываются теоретические проблемы, они находят воплощение в различных педагогических теориях.

**Педагогическая теория** – это система научных знаний о педагогических процессах, явлениях, представленная в форме педагогических идей, закономерностей, принципов и понятий, позволяющих целостно описать, объяснить и прогнозировать функционирование, развитие педагогических процессов и явлений.

Для внедрения педагогических теорий в практическую работу образовательных учреждений ученые разрабатывают различные



образовательные технологии. Каждая теория может сопровождаться несколькими технологиями, поэтому педагогических технологий может быть значительно больше, чем педагогических теорий.

Проблема разработки технологий возникла еще во времена Я. А. Коменского, он выступал за то, чтобы обучение было «механическим», а учитель гарантировал бы высокий результат обучения. Особую актуальность идея технологизации обучения приобрела в период технического прогресса, начиная с 60-х годов XX века.

**Педагогическая технология** – это система проектирования и практического применения адекватных данной технологии педагогических закономерностей, целей, принципов, содержания, форм, методов, средств обучения (воспитания), гарантирующих высокий уровень их эффективности, в том числе при последующем воспроизведении и тиражировании.

В.П.Беспалько выделил признаки, которым должны соответствовать педагогические технологии.

1. Четкая, последовательная педагогическая, дидактическая разработка целей обучения или воспитания.
2. Структурирование, упорядочение, уплотнение содержания, информации, подлежащих усвоению.
3. Комплексное применение различных дидактических, технических, в том числе компьютерных, средств обучения и контроля.
4. Усиление, насколько это возможно, диагностических функций обучения или воспитания.
5. Гарантированность достаточно высокого уровня качества обучения или воспитания.

Педагогическая технология обычно представляет синтез достижений современной науки, практики и традиционных подходов. Ученые

выделяют две градации педагогических технологий – традиционные и инновационные.

Инновации в образовании – это внесение нового, изменение, совершенствование и улучшение существующего. Понятие «инновация» стало широко использоваться в педагогике с середины 80-х годов XX века для обозначения процессов перестройки отечественной системы образования. В этот период активизировалась разработка новых педагогических подходов и технологий, в основном ориентированных на создание гуманных взаимоотношений между педагогами и обучающимися.

Новизна всегда носит конкретно-исторический характер, например в свое время классно-урочная система Я. А. Коменского была инновацией, сейчас – это традиционная технология. Рождаясь в конкретное время, прогрессивно решая задачи определенного этапа, новшество становится достоянием многих, нормой, традиционным. Какие-то элементы традиционной системы могут устареть, даже стать тормозом в развитии. Инновация применительно к педагогическому процессу означает введение нового в цели, содержание, методы, формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности педагогов и учащихся. Инновационное направление педагогической деятельности предполагает включение педагогов в процесс создания, освоения и использования педагогических новшеств в учебно-воспитательном процессе.

В. Я. Ляудис провела сравнительный анализ особенностей стратегии традиционного и инновационного обучения. Исходя из тех достоинств, которые она выделила в процессе анализа инновационного обучения, и должна строиться система обучения в соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования.

В традиционном обучении учебно-воспитательный процесс рассматривается как взаимосвязь двух автономных деятельностей:

педагогической деятельности, которую осуществляет преподаватель, и учебной деятельности, в которую включаются студенты. Основная цель педагога – обучать, а студенты выступают исполнителями планов преподавателя, они являются объектами управления в процессе обучения. В практике нередко именно так и строится обучение.

В инновационном обучении и педагог, и обучающиеся выступают субъектами учения. Они вступают в многообразные формы взаимодействия, сотрудничества. Эти изменения приводят к тому, что постоянно поддерживается высокий уровень мотивации учения, возрастает активность студентов, появляется желание сотрудничать с педагогом.

В традиционном обучении основной целью является усвоение предметно-дисциплинарных знаний.

В инновационном обучении цель значительно шире, она направлена на развитие личности каждого студента в процессе усвоения знаний.

В этих стратегиях различаются стили руководства и ролевые позиции преподавателя. Традиционное обучение строится на предметно-ориентированном (знаниево-ориентированном) подходе, в котором главной ценностью являются знания. А стиль педагогического общения – авторитарный, репрессивный, при котором подавляется любая инициатива студентов.

Инновационное обучение основывается на личностно-ориентированном подходе, в котором преобладают организационная и стимулирующая функции, а студент рассматривается как уникальная, целостная личность, взаимодействующая со всеми участниками процесса обучения. При таком подходе допустим только демократический стиль взаимодействия, инициатива студентов поддерживается.

Мотивационно-смысловые установки преподавателя также существенно различаются. В традиционном обучении преподаватель выступает как закрытая, автономная личность. Педагог требует от

студентов строгой подотчетности, при этом игнорируется их личный опыт, интересы. Он выдвигает только непререкаемые требования.

Инновационное обучение требует от педагога открытости, чтобы у него была установка на солидарность, совместную деятельность, взаимопомощь. Необходимо, чтобы педагог побуждал студентов к совместной постановке цели обучения, выдвижению задач и принятию решений.

В традиционном обучении учебно-познавательная деятельность организована таким образом, что преобладают репродуктивные задания, действия по образцу, упражнения в заданных способах решения. Получается, что студенты овладевают исполнительной стороной деятельности, они тренируются в выполнении отдельных учебных действий, элементов, а смысла, значимости своей деятельности не осознают, а причиной является то, что цели задаются извне педагогом, при этом не стимулируется самостоятельность целеобразования, они не побуждаются к поиску способов решения заданий.

Безусловно, полностью исключить из учебного процесса репродуктивные задания и упражнения невозможно, но нельзя всё обучение строить исключительно на них.

В инновационном обучении на первый план выдвигаются творческие и продуктивные задания. Если студенты увидят смысл и необходимость в тренировочных заданиях, то они их выбирают и выполняют. В данном случае получается, что формирование смыслов и целей познавательной деятельности опережает тренировку в способах достижения результата. При организации инновационного обучения важно, чтобы преподаватель предлагал студентам задания в логике возрастающих креативностей, социальной значимости, культурной полноценности получаемого результата, побуждая к самоорганизации системы познавательной деятельности.

Как уже отмечалось, в процессе обучения педагоги и обучаемые вступают во взаимодействие. В. Я. Ляудис проанализировала различие форм взаимодействия. В традиционном обучении решающая роль принадлежит педагогу, студенты выступают во взаимодействии исполнителями, ведомыми, для их деятельности характерно подражание, выполнение действий по образцу, имитация. Нередко в ходе такого взаимодействия возникают пусть и не явные, но конфликты, агрессивность участников образовательного процесса по отношению друг к другу. Как итог – происходит нарастание враждебности, отчужденности между преподавателями и студентами. Опросы, проводимые сотрудниками психологической службы ННГАСУ, показали, что чаще всего за психологической помощью студенты обратились бы для налаживания взаимоотношений с преподавателями. Эти данные подтверждают, что взаимодействие между преподавателями и студентами в практике строится не совсем правильно. Соперничество преобладает над сотрудничеством.

Инновационное обучение предполагает, что педагоги и студенты совместно разрабатывают цели и задачи обучения, в этом случае они и принимаются более осознанно. Процесс достижения поставленных целей и задач также организуется как совместная деятельность, причем педагогу нужно найти возможности актуализировать личностный опыт каждого студента. Все это приводит к снижению конфликтности, к усилению эмпатии в отношениях друг с другом и с преподавателями. Сотрудничество вытесняет соперничество и антагонизм.

По-разному осуществляется контроль и оценка в анализируемых стратегиях обучения. В традиционном обучении преобладает внешний, порой даже пооперационный, контроль в рамках жестко заданных правил. Самоконтроль появляется от случая к случаю, часто его появление связано с индивидуальными особенностями только отдельных студентов. Нередко отношение к учебной работе связано с тем, чтобы избежать наказания,

«лишь бы сдать», а не с целью познания и личностного или профессионального развития. Оценивает только педагог!

В инновационном обучении преобладает взаимо- и самоконтроль. Студенты заинтересованы в достижении продуктивного результата. Вводятся многообразные формы актуализации для поощрения достигнутого, усиления публичного признания достижений, создания позитивного эмоционального настроения в учебно-воспитательной ситуации.

В результате каждой стратегии у обучаемых формируются совершенно разные мотивационно-смысловые позиции.

При традиционном обучении происходит отчуждение от учебных ценностей, отвращение к учению, сужение спектра познавательных интересов. Постепенно происходит внутренний психологический отход от ситуации учения.

При инновационном обучении усиливаются, обогащаются смыслы учения, появляются мотивы творческой деятельности, интеллектуального сотрудничества, продуктивных взаимодействий, утверждение достоинства личности.

Анализ показывает, что надо отходить от традиционной стратегии обучения и переходить к инновационной, только в этом случае будут достигнуты те цели и задачи, которые поставлены перед высшими учебными заведениями на современном этапе.

Инновационная стратегия обучения внедряется в практику через эффективные педагогические технологии. При их выборе важно учитывать те требования, которые в настоящее время выдвигаются в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования.

Вхождение в Болонский процесс предполагает введение такого нового элемента, как система зачетных единиц, она не может быть

реализована без адекватного выбора образовательных педагогических технологий.

Коллективом ученых российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург) были разработаны требования, в соответствии с которыми необходимо выбирать педагогические технологии.

1. Технологии должны позволить организовать самостоятельную деятельность студентов по освоению содержания высшего образования. По мнению ученых, эту цель успешно решает технология модульно-рейтингового обучения.

2. Технологии должны способствовать включению студентов в различные виды деятельности. Приоритетными являются технологии проектной, творческой и научно-исследовательской деятельности.

3. В настоящее время информация является средством организации деятельности, а не целью обучения, поэтому и выбор технологии связан с выработкой умения использовать различные источники информации. Эта задача может быть решена при использовании информационных технологий, включая технологии дистанционного обучения, технологию развития критического мышления, технологию проблемного обучения.

4. Обязательно должны быть использованы технологии организации группового взаимодействия, поскольку образовательный процесс пронизывают взаимодействие, партнерство, сотрудничество. Это могут быть различные технологии групповой работы, технология организации дискуссий и др.

5. Субъектная позиция студента становится определяющим фактором образовательного процесса, а одной из главных образовательных целей выступает личностное развитие каждого студента. Этих целей можно достичь, используя технологию рефлексивного обучения,

технологии оценки достижений, технологию самоконтроля, технологию самообразовательной деятельности.

6. Необходимо выбирать технологии, которые бы способствовали в профессиональной подготовке осуществлять компетентностный подход. Успешными будут технология анализа конкретных ситуаций, технология организации имитационных игр и др.

Каждый преподаватель имеет представление об упоминаемых технологиях и, возможно, даже использует некоторые из них или элементы в своей педагогической деятельности.

В педагогической литературе существует много классификаций педагогических технологий.

1. Педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения:

- программированное обучение;
- дифференцированное обучение;
- технологии индивидуализации обучения;
- компьютерные и информационные технологии и др.

2. Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся:

- проблемное обучение;
- игровые технологии;
- развивающее обучение и др.

3. Педагогические технологии на основе методики усовершенствования учебного материала:

- теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина);
- укрупнения дидактических единиц (П. М. Эрдиев);
- модульное обучение;
- суггестивное обучение и др.



## **5.2. Технология программированного обучения**

Идею программированного обучения обосновал американский психолог Б.Ф.Скиннер в 1954 году с целью повышения эффективности обучения путем управления учебной деятельностью. Предполагалось перестроить традиционное обучение за счет уточнения целей, задач, способов решения, форм контроля и придания учебным действиям обучающихся характера четких операций, доступных управлению. При программированном обучении становился доступным наблюдению и реальному воздействию весь ход процесса обучения, все достижения обучающихся, а не только конечный результат.

Программированный подход к обучению предполагает изучать учебный материал определенными, логически завершенными порциями (дозами), доступными и удобными для целостного восприятия. Весь учебный материал делится на части (шаги), связанные с соответствующими задачами информации. Дробление материала на небольшие, легко усваиваемые части позволяет изучать его поэлементно, в логической последовательности. Шаговая учебная процедура – это специальный технологический прием, означающий, что учебный материал в программе состоит из отдельных, самостоятельных, но взаимосвязанных оптимальных по величине, порций. В состав каждого шага включены три взаимосвязанных звена (кадра): информация, операция с обратной связью и контроль.

Использование системы алгоритмизированных предписаний, позволяющих определить последовательность выполнения определенных действий, направлено на усвоение каждой части, что помогает обучаемым кратчайшим путем находить верные решения поставленных познавательных задач. В результате вырабатывается особый стиль мыслительной деятельности, формируются способы рациональной умственной деятельности, мышление становится управляемым.

Сразу же после сообщения определенной дозы материала следует контроль его освоения, каждый шаг завершается самопроверкой. Результаты самопроверки позволяют судить о том, насколько успешно освоен материал. Поэтому надо предлагать студентам эффективные средства для самопроверки. При правильном выполнении контроля заданий студент имеет возможность осваивать следующую часть. Если же ответ неверный, то осуществляются корректирующие воздействия со стороны педагога. Результаты выполнения контрольных заданий фиксируются, они доступны как для студентов, так и для преподавателей.

В системе программированного обучения центральное место отводится специально разработанным обучающим программам, в которых предусмотрены действия как обучающихся, так и педагогов или заменяющей педагога обучающей машины.

Обучающая программа может быть оформлена в виде программированного учебника (учебного пособия, методических рекомендаций), в этом случае речь идет о безмашинном программированном обучении. Другим вариантом является машинное программирование, когда используются компьютерные обучающие программы.

В обучающей программе представлен учебный материал, который изучается поэлементно, в логической последовательности. После изучения определенной части материала предусматривается система контроля его усвоения.

Обучающая программа выполняет ряд функций преподавателя:

1. Служит источником информации.
2. Организует учебный процесс.
3. Контролирует степень усвоения материала.
4. Регулирует темп изучения материала.
5. Дает необходимые разъяснения.

## 6. Предупреждает ошибки.

Обучающая программа имеет определенную структуру. Она начинается со вступительной части, в которой преподаватель обращается к студентам, объясняя цель обучающей программы, старается их заинтересовать, дает инструкцию о том, как выполнять задания, что потребуется для работы.

Основная часть состоит из ряда частей (шагов). Они могут быть ознакомительными, ознакомительно-тренировочными и тренировочными.

Если это компьютерная программа, то каждый шаг может включать несколько кадров, например на одном дается краткая информация. Затем предлагается вопрос или задание, чтобы студент мог самостоятельно проверить, как им усвоена информация. Если ответ правильный, то дается стимул для дальнейшей работы, а если ответ не точный или не правильный, то появляется кадр с наводящими вопросами или информация, разъясняющая ошибку.

Заключительная часть обучающей программы носит обобщающий характер всей информации, размещенной в обучающей программе. Принципиальной разницы между структурой программированных учебников и программ, разработанных для обучающих машин, нет, различие заключается лишь в специфике подачи материала (заданий) и получении ответа.

Специфика программированных пособий заключается в том, что они принимают на себя функции педагога. Программированное обучение основано на принципе обратной связи, которая необходима педагогу, чтобы понять, насколько усвоен материал, и студентам для коррекции ошибок, неточностей. Обратная связь может быть внешней и внутренней. Внешнюю связь осуществляет педагог, а внутреннюю – обучающийся, она служит для самостоятельной коррекции результатов и характера

умственной деятельности. При внутренней обратной связи учащиеся сами анализируют итоги своей учебной работы.

Программированное обучение позволяет выбрать индивидуальный темп в освоении материала. Каждый студент имеет возможность продвигаться в учении с той скоростью, которая наиболее благоприятна для его уровня развития, что предполагает одинаково успешное усвоение материала. С помощью специально разработанных обучающих программ можно организовать процесс обучения с учетом индивидуальных особенностей, например уровня подготовленности к изучению материала.

В программированном обучении предполагается активность процесса усвоения, она обеспечивается необходимостью обязательного выполнения задания. Но, с другой стороны, у учащихся ограничивается развитие творчества и не в полной мере происходит развитие самостоятельности. При таком обучении достаточно высока прочность знаний и осуществляется индивидуальный подход к каждому ученику, т.е. возможна индивидуализация обучения.

Но чрезмерная алгоритмизация обучения препятствует формированию продуктивной, творческой познавательной деятельности. Обеспечивается получение прочных знаний, заложенных в алгоритме, но невозможность получения новых знаний. Не все познавательные задачи можно алгоритмизировать, следовательно, программированное обучение применимо только для алгоритмически разрешимых познавательных задач, имеющих однозначный ответ, решение которых может быть достигнуто благодаря четкому алгоритму, т.е. инструкции, как выполнять данное действие. Но есть немало эвристических задач, решать которые можно разными способами, такие задачи нередко встречаются в творческих профессиях.

Увлечение программированным обучением некоторых преподавателей технических и точных наук, где легче

операционализовать задачи и способы их решения, а также формализовать контроль, объясняется кажущейся возможностью жесткого управления ходом усвоения знаний. Начиная с момента подачи материала и заканчивая проверкой его усвоения, все учебные действия находятся под контролем. Однако это ошибочное мнение, т.к. управлять удается только формальной стороной учебной деятельности – получением знаний и их запоминанием. Во время контроля велика вероятность угадывания или случайного попадания на верный ответ. Следовательно, в учебном процессе желательно использовать только элементы технологии программированного обучения.

### **5.3. Технология модульного обучения**

Зарождение идеи модульного обучения связано с критическим отношением к программированному обучению. Модуль – в переводе с латинского – мера, функциональный узел. Эта технология является наиболее удачной при использовании в учебном процессе зачетных единиц.

Сущность модульного обучения заключается в том, что обучающийся с большей или меньшей степенью самостоятельности работает с предложенной ему учебной программой. Студент включается в управляемое самообучение. Функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей.

Особенность модульного обучения заключается в том, что учебное содержание представлено в законченных самостоятельных модулях, т.е. представляет собой разбивку дисциплин на относительно небольшие составляющие, которые называются «модулями».

В педагогике модуль рассматривается как важная часть всей системы, без знания которой невозможно усвоение материала, т.е. это полный логически заверченный блок. Учебный модуль – это целевой

функциональный узел, в котором объединено учебное содержание и технология им овладения.

Каждый модуль складывается из руководств, предлагаемых для обсуждения тем, которые образуют фрагменты дисциплин, и комплекса задач для решения.

Модуль имеет следующую структуру.

1. **Учебные цели**, которые выражаются в терминах результата обучения. Для каждого модуля и его учебных элементов выделяются определенные учебные цели.

2. Детальное **оглавление модуля**. Этот структурный элемент содержит указание всех рубрик, а также таблиц, схем, диаграмм, помещенных в текст модуля. Такое оглавление позволяет использовать модуль и как важный справочный материал.

3. Краткое **содержание модуля**. Материал представляется в виде нескольких абзацев текста, таким образом раскрывается содержание модуля, что обеспечивает достижение его учебных целей, а также содержит комментарии к структуре модуля.

4. **Учебные элементы модуля** – это разделы модуля. Количество таких элементов от 5 до 8, в зависимости от объема и сложности материала. Первый учебный элемент посвящен введению в предмет, остальные элементы раскрывают содержание модуля.

Каждый учебный элемент имеет следующую структуру:

– Учебные цели элемента. Они являются детализацией и конкретизацией учебных целей модуля.

– Конкретная ситуация (кейс), представляющая основные проблемы элемента.

– Основной текст учебного элемента, включая примеры и упражнения.

– Выводы и заключения по материалу учебного элемента.

5. **Тексты, кейсы, упражнения** по материалу модуля. Ответы на вопросы, решения кейсов и упражнений необходимо представить в самостоятельном разделе, для того чтобы облегчить использование этого материала в учебном процессе.

6. **Библиографический список.** В нем представлено обычно 10–15 доступных для студентов изданий, которые рекомендуются в качестве дополнительной или справочной литературы.

7. **Глоссарий** или словарь толковых терминов и понятий, используемых в данном модуле.

В модулях представлена только необходимая информация, а вся второстепенная или избыточная информация, затрудняющая усвоение материала, отсекается. Модуль часто совпадает с темой дисциплины. Но, в отличие от нее, в модуле все измеряется и оценивается: задания, работа и посещаемость студентов, стартовый, промежуточный и итоговый уровень знаний.

Таким образом, модульный подход позволяет структурировать и систематизировать большой по объему учебный материал. А компактно расположенный учебный материал облегчает восприятие.

Еще одним отличием модульного обучения является иное, чем в других технологиях, взаимодействие педагога и обучающихся. Студенты предварительно самостоятельно изучают модуль, т.е. они заранее готовятся к каждой встрече с преподавателем. Таким образом, основным видом учебной деятельности становится самостоятельная работа обучающихся с учебными модулями. Преподаватель выступает в роли консультанта, он освобождается от чисто информационных функций. Педагог как бы делегирует модульной программе некоторые свои функции.

Курс обычно содержит не менее трех модулей. Курсовая работа считается самостоятельным модулем.

После изучения модуля проводится проверка знаний, даются рекомендации, выставляется балл. Поэтому студенты могут самостоятельно судить о степени своей продвинутости в изучении модуля.

Таким образом, модульное обучение связано с рейтинговой оценкой познавательной деятельности студентов и способствует повышению качества обучения.

Выделяют три уровня знаний:

Критический – это выполнение операций, действий, деятельности по заданному алгоритму, этот уровень самый низкий.

Достаточный – это уровень самостоятельного выполнения операций, действий, деятельности при отсутствии готового алгоритма.

Оптимальный – уровень полностью осознанного выполнения операций, действий, деятельности в целом.

По окончании семестра на основе модульных оценок определяется общая семестровая оценка.

Студенты могут повысить модульные оценки в течение семестра, на экзамене они не подлежат повышению.

Модульное обучение создает большие возможности для реализации индивидуального образовательного маршрута студента.

#### **5.4. Технология проблемного обучения**

К использованию проблемного обучения обращались еще в Древней Греции, примером могут служить эвристические беседы Сократа, Галилея. Сократ отмечал, что назначение учителя заключается в том, чтобы помочь зародиться мысли в голове его ученика.

Впоследствии Я. А. Коменский призывал, чтобы дети знания черпали не только из книг, но и сами наблюдали, исследовали, познавали, а не пользовались только чужими наблюдениями и объяснениями. На



необходимость проблемного обучения указывали Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервег и другие известные педагоги прошлого.

В России впервые об использовании исследовательского метода, а следовательно, и проблемного обучения писал русский педагог-биолог А. Я. Герд (1841–1888). Он создал ряд оригинальных учебных пособий по ботанике, зоологии, минералогии, в которых основное внимание уделял наблюдениям, учебно-исследовательским заданиям. В этих пособиях была и некоторая информация, и серия проблемных вопросов, стимулирующих исследовательский интерес.

В России интерес к проблемному обучению возрос в 70–80-е годы XX века. В основе проблемного обучения лежит идея С. Л. Рубинштейна о способе развития сознания человека через разрешение познавательных проблем, содержащих в себе противоречия.

Проблемное обучение – это развивающее обучение, в котором сочетаются систематическая, самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки. Сущность проблемного обучения заключается в том, что преподаватель не сообщает готовые знания, он ставит перед учащимися проблему и побуждает их искать пути и способы ее решения. Учащиеся продумывают гипотезу, намечают и обсуждают способы проверки ее истинности, аргументируют, проводят наблюдения, эксперименты, анализируют результаты, рассуждают, доказывают.

Преимущества проблемного обучения прежде всего в том, что студенты учатся мыслить логично, научно, знания легче превращаются в убеждения, т.к. учебный материал становится более доказательным. При удачном решении проблемы появляются такие интеллектуальные чувства, как чувство радости, удовольствия, уверенности в своих возможностях, появляется интерес к знаниям. Знания становятся более прочными, т.к.

самостоятельно открытые истины не так легко забываются, как те, которые кем-то рассказаны.

Но у проблемного обучения есть определенные трудности. Оно не способствует формированию умений, навыков. Есть трудности в организации, связанные с большими затратами времени для постановки и решения проблем. Эта технология требует от преподавателя мастерства, поэтому не каждый может успешно использовать данную технологию в учебном процессе.

Основными понятиями проблемного обучения являются: проблемный вопрос, проблемная задача, проблемная ситуация, учебная проблема.

Проблемный вопрос – это одноактное действие. Он стимулирует мысль, активизирует мышление, заставляет человека думать. Предполагает поиск и разные варианты ответа, т.е. в этом случае готовый ответ неприемлем.

Проблемная задача – это уже ряд действий, для ее решения студентам нужно самостоятельно провести частичный поиск.

В проблемном обучении обычно решают нестандартные задачи, при этом происходит усвоение новых знаний, формирование умений, навыков.

Проблемная ситуация – психологическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека, если он не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнить действие прежними способами и должен найти новый способ его выполнения. Человек испытывает потребность выйти из этого затруднения. Возникает потребность активно мыслить и, главное, ответить на вопрос «Почему?». Эта потребность порождает мотив, побуждающий человека думать и действовать, т.е. решать проблемную ситуацию.

По определению А. М. Матюшкина, проблемная ситуация – это особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта, она характеризуется таким психическим состоянием у учащегося (субъекта)

при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные ему знания или способы действия.

Проблемная ситуация содержит две группы элементов: данные, т.е. то, что известно, и неданные, новые, неизвестные элементы. Проблемная ситуация является одним из главных средств активизации мыслительной деятельности учащихся.

Проблема – это теоретический или практический вопрос, требующий изучения, разрешения, обязательно предполагает противоречивую ситуацию между данными (фактами) и требованием найти неизвестное.

В учебном процессе используются учебные проблемы. Основными элементами учебной проблемы являются известное и неизвестное для ученика. Психологическая суть учебной проблемы состоит в том, что она является содержанием проблемной ситуации, возникающей в процессе учебной деятельности. Она несет в себе новые для обучающегося знания и способы усвоения этого знания и определяет структуру мыслительного процесса.

Учебная проблема формулируется в виде задачи, задания, вопроса.

Можно выделить четыре уровня проблемности в обучении.

1-й уровень – это когда преподаватель сам ставит проблему и сам ее решает при активном слушании и обсуждении студентами.

2-й уровень – преподаватель ставит проблему и решает ее вместе со студентами, т.е. решение проблемы осуществляется под руководством преподавателя. В этом случае речь идет о частично поисковом методе. Происходит отрыв от образца, открывается простор для размышления.

3-й уровень – студент ставит проблему, а преподаватель помогает ее решить.

4-й уровень – студент ставит проблему и сам ее решает.

Выбор уровня зависит от степени подготовленности студентов.

Важно постепенно и последовательно переводить студентов на более высокий уровень проблемного обучения. Но это не значит, что все знания надо заново открывать.

Недостаточная теоретико-методическая подготовленность преподавателей и недостаточная подготовленность студентов часто выступают тормозом в использовании технологии проблемного обучения. Кроме этого, следует помнить, что не всякий материал нужно излагать проблемно.

Довольно часто преподаватели предпочитают (это легче и студентам) подавать проблему в препарированном виде. Студентам остается лишь заучить, как эта проблема решается в настоящее время, сами они при этом не включаются в процесс ее решения. Если преподаватель указывает на противоречие в какой-то научной проблеме, это еще не означает, что он читает проблемную лекцию.

Для организации проблемного обучения необходимо создавать проблемные ситуации. Как создаются проблемные ситуации?

Т. В. Кудрявцев показал, когда возникают проблемные ситуации.

Во-первых, они возникают тогда, когда обнаруживается несоответствие между имеющимися уже системами знаний и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями).

Во-вторых, они возникают при необходимости многообразного выбора из систем имеющихся знаний единственно необходимой системы, использование которой только и может обеспечивать правильное решение предложенной проблемной задачи.

В-третьих, когда учащиеся сталкиваются с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний на практике.

В-четвертых, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа, а также между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования. И другие.

Таким образом, можно сформулировать общее правило: выявляются противоречия в информации, способах действий, определяются причинно-следственные связи.

А. М. Матюшкин разработал ряд правил, которые надо соблюдать при создании проблемных ситуаций.

1. Преподаватель предлагает такое задание, при выполнении которого следует открыть подлежащие усвоению новые знания или действия. Обычно задания основываются на уже имеющихся у обучающихся знаниях и содержат только один неизвестный элемент. Неизвестное - это закономерность или общее условие действия, которые вызывают познавательную потребность.

2. Проблемные задания должны соответствовать интеллектуальным возможностям обучающихся, а степень их трудности определяется мерой новизны и обобщенности. Чем способнее студенты, тем сложнее для них должна быть проблемная ситуация, но она должна быть в меру трудной, чтобы её можно было разрешить.

3. При предъявлении проблемного задания нужно учитывать уровень знаний обучаемых. Если нет достаточных знаний для выполнения задания, то необходимо дать разъяснения по поводу выполнения задания, чтобы восполнить пробел.

4. В качестве проблемных заданий могут выступать учебные задачи, вопросы, практические задания, которые должны ставить учащихся в проблемные ситуации. Ни вопрос, ни задача сами по себе не являются проблемной ситуацией. Вопрос задания будет для учащегося проблемным

только в том случае, когда он совпадает с вопросом, возникшим у него самого при чтении или слушании условий задания.

5. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана разными типами заданий, во-первых, когда требуется теоретическое объяснение некоторых реальных фактов; во-вторых, когда не удается выполнить практическое задание с помощью известного способа и от учащихся требуется теоретически объяснить, что знаний не хватает и им нужно их получить от преподавателя.

6. Если учащиеся, попав в проблемную ситуацию, оказались не в состоянии из нее выйти, то преподаватель должен сформулировать возникшую проблемную ситуацию, он тем самым указывает на причину невыполнения учебного задания и приступает к объяснению учебного материала, необходимого для ее решения.

Система проблемных ситуаций должна быть направлена на последовательное развитие знаний и действий.

Функция разных проблемных ситуаций – стимуляция познавательной потребности. Проблемные ситуации бывают вводными, основными, частными, вспомогательными.

Последовательность проблемных ситуаций определяет цепь шагов в усвоении материала, а также свидетельствует о трудностях, испытываемых студентом при решении задания. Меньшие возможности в интеллектуальном развитии потребуют большего числа шагов.

При разработке системы проблемных ситуаций надо сначала выделить основные единицы знаний, которые следует усвоить.

После создания проблемной ситуации ее надо еще и умело предъявить студентам. Таким образом, существенным моментом проблемного обучения является введение студентов в проблему.

Выделяют два варианта проблемного обучения.

Один вариант – это проблемное изложение.

Сформулировав проблему, педагог показывает путь ее решения, рассуждает вместе с учащимися, высказывает предположения, доказывает их истинность или ложность. В этом случае педагог демонстрирует путь научного познания.

Другой вариант – обучающиеся самостоятельно включаются в решение проблемы. В этом случае роль преподавателя становится минимальной, он предоставляет учащимся возможность самим искать пути решения проблемы, но при этом следит за направлением поиска, вовремя корректирует рассуждения, чтобы избежать ошибок.

Происходит усвоение не только готовых знаний или результатов научного познания, но обучающиеся идут по тому пути, который прошел ученый, чтобы получить эти знания, т.е. они овладевают способами научного познания.

При таком подходе при решении проблемы происходит интенсивное развитие творческого мышления, в этом основное отличие проблемного обучения от традиционного. У обучающихся становится иной мотивация, акцент делается на интеллектуальном побуждении.

Существует две тактики конструирования проблемной ситуации.

Первая тактика – это движение к проблеме от предметного содержания знания. Когда преподаватель формулирует проблему и по намеченной схеме вовлекает студентов в дискуссию.

Вторая тактика – движение к проблеме от субъективного опыта аудитории, когда обращаются к опыту студентов для того, чтобы выявить, соотнести позиции, существующие у студентов, с тенденциями, имеющимися в науке при анализе этой проблемы.

А. А. Бодалев отдает предпочтение второй тактике, т.к. именно она формирует нового субъекта познавательной деятельности.

Различные тактики введения в проблему определяют большие или меньшие возможности формирования у студентов умения увидеть проблему, самим впоследствии проблематизировать явления.

От выбора тактики зависит и успешность формирования других компонентов решения проблемы: выявление возможных подходов к ее решению, критику адекватности предлагаемых решений и др.

Таким образом, у будущих преподавателей надо развивать умения методически грамотно проектировать учебные проблемные ситуации, внедрять технологию проблемного обучения. Этот процесс довольно сложный, требует глубоких психолого-педагогических знаний и практического опыта.

### **5.5. Технология проектного обучения**

Среди многообразия новых педагогических технологий, направленных на реализацию личностно-ориентированного подхода, наиболее ярко выделяется проектная технология, предполагающая преломление обучения через личность обучающегося, его потребности и интересы. Эта технология выстраивается на последовательности действий по решению различного типа проблем, что дает возможность применять имеющиеся знания и приобретать новые в процессе самообразования.

Технология проектного обучения нацелена на то, чтобы занятия не ограничивались только приобретением определенных знаний, умений и навыков, а выходили бы на практические действия, затрагивая при этом эмоциональную сферу студентов, благодаря чему усиливается мотивация учебной деятельности. Студенты включаются в творческую работу в рамках заданной темы, самостоятельно пытаются находить необходимую информацию из различных источников для решения проблемы. При этом они учатся самостоятельно мыслить, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решений. Технология проектного обучения предполагает активное включение во взаимодействие



студентов друг с другом и с преподавателем. Роль преподавателя меняется, вместо контролирующей функции на первый план выдвигается консультативная функция, педагог выступает в процессе обучения как равноправный партнер. Усиливается коллективная и индивидуальная ответственность каждого студента за конкретную работу в рамках проекта, т.к. каждый должен представить своей группе определенные результаты своей деятельности.

Проекты могут носить исследовательский характер, когда студенты включаются в экспериментальную работу и проводят исследование. Они могут иметь учебную, практическую направленность, когда решаются какие-то учебные или производственные проблемы, а результаты решения могут быть даже внедрены в практику.

По длительности работы проекты могут быть краткосрочными (от 2 до 6 часов работы над проектом); среднесрочными (до 15 часов работы) и долгосрочными, требующими значительного времени на разработку.

Совместная работа в рамках проекта учит доводить начатое дело до конца, документировать результаты труда.

Технология проектного обучения основывается на следующих принципах.

**Принцип коммуникативности.** Вся учебно-познавательная деятельность в процессе осуществления проекта строится на взаимодействии, что предполагает активное общение участников.

**Принцип ситуативной обусловленности.** Студенты принимают активное участие в деятельности, имитирующей реальные ситуации.

**Принцип проблемности.** В основе каждого проекта лежит проблема, требующая разработки, решения.

**Принцип автономности.** Работа над проектом как бы устраняет зависимость студента от преподавателя. Ему требуется самому организовать свою деятельность, включиться в самообразование, проявить

инициативу и самостоятельность в процессе активной познавательной деятельности.

Для использования этой эффективной технологии обучения требуется подготовленность студентов. Е. С. Полат выделил ряд умений, которые должны быть сформированы у студентов, чтобы они могли успешно включиться в проектную деятельность.

В группу **интеллектуальных умений** входят следующие: умение работать с информацией, с текстом (выделять главные мысли, вести поиск информации), анализировать полученную информацию, делать выводы и т.п.

**Творческие умения** – это умение генерировать идеи, для этого требуется осведомленность в различных областях знаний, умение находить несколько вариантов решения одной проблемы, умение прогнозировать последствия того или иного решения.

**Коммуникативные умения** – умение вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, аргументировано отстаивать свою точку зрения, находить компромисс, лаконично излагать свои мысли.

Технология проектного обучения предполагает поэтапное решение проблемы. В исследованиях В. В. Гузеева, И. Чечеля рассматриваются разные этапы (стадии) работы над проектом.

Обучение начинается со **стадии разработки концепции проекта**. Студенты активно включаются в сбор исходных данных и анализ существующего состояния проблемы. На основе полученных материалов они составляют концепцию проекта: разрабатывают цели будущего проекта, ставят задачи, планируют, каких результатов можно достичь в процессе проектной деятельности, выдвигают требования и ограничения, критерии, определяют уровни риска, ресурсы и т.п.

Для того, чтобы составить концепцию проекта, студентам необходимо предварительное и достаточно глубокое ознакомление с теоретическим

материалом, представленном в учебниках, методических пособиях, первоисточниках, справочной литературе. Уже на этой стадии студенты включаются в активную творческую работу.

На следующей стадии осуществляется **разработка основных компонентов проекта**. Основная цель на этой стадии заключается в разработке плана работы с учетом специфики разрабатываемой проблемы и участников. Назначается руководитель и происходит формирование команды, которая будет разрабатывать проект. Команда составляет план предстоящей работы, при этом учитываются мотивы, требования и пожелания участников.

На этом этапе происходит развитие концепции и разработка основного содержания проекта, например определяется конечный результат, стандарты качества, структура проекта, основные работы, которые необходимо выполнить. Планируются мероприятия или действия по выполнению проекта, методы контроля.

Важной стадией является **реализация проекта**. Работа в группе предусматривает различные организационные моменты, связанные с умением включиться в продуктивное общение друг с другом, договориться относительно решения проблемы, ввод в действие системы стимулирования участников обсуждения. На этой стадии осуществляется выполнение поставленных задач, реализация составленного плана, поэтому требуется четкая система контроля за ходом выполнения работ. Этот этап напрямую связан с этапом разработки концепции проекта: чем тщательнее она была разработана, тем успешнее осуществляется реализация.

Заключительной стадией является **завершение проекта**. Происходит оценка результатов, подведение итогов. Если, например, в ходе реализации проекта возникли какие-то конфликтные ситуации, то они разрешаются.

Эта стадия имеет большое значение для последующего участия студентов в дальнейшей проектной деятельности.

По итогам выполнения проекта студенты составляют отчет. В отчете дается анализ разработки проекта. Отмечается, чему научились, участвуя в проекте. Этот отчет представляется в виде презентации по проекту, и участники выступают перед группой со своим анализом. Остальные участники задают вопросы по содержанию проекта, по полученным результатам.

Технология проектного обучения эффективна для активизации познавательной деятельности студентов, они включаются в непосредственную работу по решению проблемы, проявляя при этом самостоятельность, инициативу, творчество, умение организовать собственную работу. Обучение с использованием этой технологии становится практикоориентированным.

В педагогике разработаны различные образовательные технологии. И преподавателю важно выбрать такие технологии, которые позволят в полной мере решить поставленные задачи.

### **Вопросы для повторения и задания для самостоятельной работы**

1. Понятие о педагогических теориях и педагогических технологиях.
2. Преимущества инновационной стратегии обучения по сравнению с традиционной.
3. Какие требования должен соблюдать преподаватель, осуществляя выбор образовательных технологий?
4. Понятие о программированном обучении, его достоинства и недостатки.
5. Понятие о модульном обучении, его достоинства и недостатки.
6. Возможности использования проблемного обучения в вузе.
7. Понятие о технологии проектного обучения.

### **Задание 1**

Проанализируйте, на какой стратегии, традиционной или инновационной, основывается обучение в высших учебных заведениях.

### **Задание 2**

Напишите творческую методическую работу на любую из предложенных тем: «Возможности использования программированного обучения при изучении конкретной дисциплины»; «Использование модульного обучения при изучении конкретной дисциплины»; «Анализ применения проблемного обучения в вузе»; «Возможности применения технологии проектного обучения». Можно выбрать другую тему по согласованию с преподавателем.

### **Задание 3**

Изучите любую инновационную технологию и подготовьте сообщение, в котором нужно показать специфику данной технологии и возможности её использования при изучении конкретных дисциплин.

## **6. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

С момента появления обучения педагоги использовали разнообразные фронтальные, групповые, индивидуальные формы организации обучения.

**Форма организации обучения** – это конструкция отдельного звена процесса обучения, определенный вид занятия.

В педагогике известны основные формы организации обучения, в школе – это урок, в высшем учебном заведении – к аудиторным формам относятся лекция и практическое занятие, к внеаудиторным – самостоятельная работа студентов.

### **6.1. Лекция – основная форма организации обучения в вузе**

Лекция как форма организации обучения использовалась еще в Древней Греции, затем с появлением университетов она получила признание в различных странах, в том числе и в России. В настоящее время в профессиональной подготовке лекционной форме обучения придается большое значение, поскольку на лекции у студентов формируется система научных знаний, развиваются познавательные интересы, профессиональная мотивация.

Среди других форм организации обучения лекция имеет ряд преимуществ. Так, на лекции за короткий отрезок времени излагается значительное количество обобщенного, систематизированного материала, в связи с этим она признается экономным способом сообщения информации.

На лекции есть возможность оперативно сообщить новые знания, например, когда по вновь разрабатываемой научной проблеме еще недостаточно публикаций или они доступны лишь узкому кругу специалистов. Преподаватель также может внести коррективы, выразить собственное отношение к излагаемой проблеме, если, например, в рекомендуемом учебнике материал дается в старой трактовке.

Бесспорным достоинством является то, что на лекции происходит непосредственное общение преподавателя и студентов. Наблюдая за реакцией слушателей, преподаватель может акцентировать внимание на конкретных вопросах, проиллюстрировать теоретические положения примерами из практики, поэтому ни компьютер, ни учебник не заменят живого слова преподавателя.

На каждой лекции должны быть реализованы три взаимосвязанные функции обучения: образовательная (информационная), развивающая и воспитательная. Это означает, что во время лекции формируется система знаний, развиваются такие психические процессы, как внимание, память,

мышление, познавательные интересы, осуществляется воспитание различных личностных качеств у студентов: ответственности, дисциплинированности, самостоятельности, инициативности и других.

Большинство преподавателей уделяют внимание единственной – информационной – функции, но низводить лекцию только до уровня передачи устной информации нельзя. На лекции студенты учатся анализировать материал, делать выводы, включаются в процесс научного поиска. Решить эти непростые задачи можно при условии реализации еще одной функции – развивающей. Как показывает практика, далеко не все преподаватели осознают значимость развивающей функции, равно, как и воспитательной, это приводит к снижению ценности лекции в педагогическом процессе.

Развитие системы высшего образования, постоянный рост научной информации, желание доступно и в интересной форме преподнести материал побуждает преподавателей использовать разнообразные виды лекций, в том числе и такие, на которых можно не только сообщать знания, но и включать студентов в активную познавательную деятельность.

Каждая лекция, читаемая по определенной теме, называется тематической. Среди многообразия тематических лекций выделяется вводная, она предваряет изучение новой дисциплины. Яркая, интересно прочитанная вводная лекция помогает заинтересовать изучением дисциплины.

Завершается изучение курса заключительной или обобщающей лекцией, на которой происходит систематизация полученных знаний, подводятся итоги, выделяются главные, существенные проблемы, подчеркивается их теоретическое и прикладное значение, студенты ориентируются на использование полученных знаний в будущей профессиональной деятельности. Однако преподаватели не всегда читают заключительные лекции, ссылаясь на отсутствие времени, хотя

значение этих лекций в формировании системы научных знаний и подготовке будущих специалистов достаточно велико.

Выделяют обзорные лекции, они обязательно читаются, когда материал дается на самостоятельное изучение. Через некоторое время после выполненной студентами самостоятельной работы проводится консультативная лекция, на ней обсуждаются возникшие вопросы. Обзорные или установочные лекции обычно читают студентам, обучающимся по заочной форме. Преподаватель знакомит их с новой дисциплиной, акцентирует внимание на главных вопросах, дает указания методического характера по организации самостоятельной работы в межсессионный период. Обзорные лекции проводятся также перед междисциплинарными испытаниями, государственными экзаменами, в этом случае преподаватель анализирует центральные проблемы дисциплины, побуждает к установлению межпредметных связей, сообщает новые научные сведения.

Самыми распространенными в высших учебных заведениях стали информационные или традиционные лекции. Причем каждая информационная лекция является тематической, т.к. на ней сообщается материал по определенной теме. Без информационных лекций невозможно обойтись при подготовке специалистов, т.к. на этих лекциях даются основы знаний, разъясняется сложный материал. Наряду с безусловными достоинствами, информационные лекции имеют ряд недостатков. На подобных лекциях преподаватель излагает материал, а студенты, к сожалению, пассивно его воспринимают, что не способствует хорошему усвоению знаний. Иногда лектор начинает диктовать текст, тем самым побуждая студентов дословно записывать все то, что говорит, это приводит к быстрому утомлению, потере интереса. Использование в вузе только информационных лекций обедняет педагогический процесс.



Активизировать студентов на лекции и тем самым исключить пассивное восприятие материала помогают проблемные лекции.

Наиболее простым вариантом проблемной лекции является лекция-беседа. На ней, наряду с сообщением готовой информации, происходит постепенное вовлечение студентов в обсуждение. Преподаватель, читая такую лекцию, может воспользоваться методом проблемного изложения. В этом случае студенты только мысленно следят за ходом рассуждений преподавателя. Можно использовать частично поисковый метод, который предполагает не только проблемное изложение материала, но и активизацию студентов, вовлечение их в процесс познания. Преподаватель задает вопросы, предлагает сделать выводы и т.п. Вопросы могут быть направлены на выяснение степени осведомленности студентов по рассматриваемой теме, готовности их к восприятию материала. Обычно с вопросами преподаватель обращается ко всей аудитории. Чтобы не тратить на это много времени на лекции, ответы даются с места. Преподаватель также может адресовать вопрос конкретному студенту для выяснения его мнения по обсуждаемой проблеме. Для экономии лекционного времени вопросы формулируются так, чтобы можно было дать однозначные ответы. Нужно следить, чтобы задаваемые вопросы не остались без внимания, т.е. чтобы они не превратились в риторические. Таким образом, на лекции-беседе осуществляется обратная связь, студенты активно работают, а у преподавателей нет искушения диктовать материал.

В качестве варианта проблемной лекции можно рассматривать лекцию-дискуссию. Отличительная особенность такой лекции – побуждение студентов к свободным высказываниям собственных мнений по обсуждаемым вопросам. При этом преподаватель выясняет их позицию, может скорректировать ошибочные взгляды. Для проведения лекции-дискуссии нужно разработать систему постепенно усложняющихся

учебных проблем, которые студенты не в состоянии самостоятельно решить из-за недостатка знаний, но в сотрудничестве с педагогом проблемы успешно решаются. Следовательно, при разработке учебных проблем преподаватель должен руководствоваться психологическим положением о «зоне ближайшего развития», разработанным Л. С. Выготским. Получается, что студенты как бы самостоятельно открывают для себя новое знание, и, естественно, эти знания будут более прочными. Активность студентов возрастает при условии обсуждения актуальных проблем, имеющих практическую направленность.

В дискуссии могут принимать участие два преподавателя, в этом случае речь идет о таком виде, как лекция вдвоем. На ней в ходе диалога двух преподавателей дается пример решения проблемы, моделируются реальные ситуации обсуждения теоретических вопросов двумя специалистами, например представителями разных научных школ, смежных наук, научным работником и специалистом-практиком. Лекция вдвоем дает возможность продемонстрировать культуру дискуссии, пример совместного решения проблемы учеными, практиками. Преподаватели, участвующие в подобной лекции, должны обладать интеллектуальной и личностной совместимостью, способностью к импровизации.

К обсуждению вопросов преподаватели обязательно должны привлекать студентов.

При проведении лекции вдвоем встречаются организационные трудности, связанные с планированием нагрузки, т.к. она обычно планируется одному преподавателю. В практике лекции вдвоем часто читают студентам, обучающимся на направлении «Архитектура», их следует шире внедрять в учебный процесс и на других направлениях.

На проблемных лекциях преподаватель и студенты вступают во взаимодействие и общение. Хотя, с формальной точки зрения, лекция

представляет собой монолог преподавателя. Но это ошибочное мнение, лекция – это, прежде всего, своеобразный диалог, предполагающий обратную связь со слушателями. Студенты должны стать партнерами преподавателя по совместной учебной деятельности. Диалог не следует понимать, как прямой обмен репликами между слушателями и лектором. Внешне лекция сохраняет все видимые признаки монологической речи. Но лектора волнует, что же из сказанного им воспринято слушателями, что ими не совсем понято, как оценивается сказанное. Ответы на подобные вопросы лектор получает в процессе обратной связи. Вполне допустимо и даже желательно для проблемной лекции наличие внутреннего диалога, в ходе которого студенты ставят для себя вопросы, мысленно отвечают на них, при затруднении с ответом фиксируют вопросы в конспекте для последующего выяснения во время самостоятельной работы, на консультациях с преподавателем, при обсуждении с однокурсниками.

Включение в учебный процесс проблемных лекций дает возможность не только сообщать готовые знания, но и побуждать студентов к активному размышлению над проблемами, что способствует развитию мышления, познавательных интересов, любознательности, инициативности, умений обосновывать собственную точку зрения и т.п. Следовательно, на проблемных лекциях в полной мере реализуется не только образовательная функция, но и развивающая, воспитательная, что на информационных лекциях осуществить не всегда удается.

Читать проблемные лекции нелегко, от преподавателя требуется всестороннее знание материала, эрудиция, педагогическое мастерство. На подготовку к проблемной лекции требуется значительно больше времени, т.к. нужно не только подобрать материал, но и продумать специфику обсуждения со студентами учебных проблем. Возможно, это является причиной того, что в настоящее время, к сожалению, проблемные лекции

еще не заняли достойного места в учебном процессе высшего учебного заведения.

Если проблемные лекции так эффективны, то закономерно возникает вопрос: можно ли весь учебный материал сообщать на проблемных лекциях?

Ответ на этот вопрос однозначный – проблемные и информационные лекции в учебном процессе должны разумно сочетаться. К восприятию материала, который преподносится проблемно, студенты должны быть подготовлены, такая подготовка осуществляется на информационных лекциях. Поэтому на младших курсах, когда только закладываются основы профессиональных знаний, количество информационных лекций больше, чем проблемных. Проблемные лекции эффективны на старших курсах, когда содержание лекционного материала отличается глубиной, широтой охвата научных проблем. Хотя даже на старших курсах есть такие темы, когда требуется сообщение конкретных знаний, а обсуждения и размышления будут неуместны, в этом случае также предпочтение отдается информационным лекциям.

Кроме информационных и проблемных лекций, в педагогическом процессе используются и другие виды, которые позволяют преподавателям решать разнообразные задачи.

Так, например, на лекции-визуализации в полной мере реализуется принцип наглядности. Устная информация преобразуется в визуальную форму, причем наглядный материал должен стать не только дополнением к словесной информации, но и сам выступать носителем содержания. Психолого-педагогические исследования показывают, что наглядность не только способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет активизировать мыслительную деятельность, способствует более глубокому проникновению в сущность изучаемых вопросов.

Подготовка преподавателя к лекции-визуализации заключается в переводе устного лекционного содержания или его части в визуальную форму и планировании эффективных способов предъявления информации через слайды, чертежи, рисунки, схемы, таблицы и пр. С внедрением в учебный процесс мультимедийных технологий расширяются возможности использования лекции-визуализации. Нередко даже в информационные лекции преподаватели для лучшего усвоения материала включают элементы наглядности. Без наглядности – чертежей, схем, графиков – невозможно обойтись при изучении технических дисциплин.

Своеобразным и интересным видом являются лекции с заранее запланированными ошибками. Ценность их в том, что у студентов активизируется внимание, развивается критичность мышления, они учатся вычленять неверную или неточную информацию, приучаются выступать в роли экспертов, рецензентов. Эти лекции эффективны для контроля знаний, оценки уровня подготовленности студентов, степени ориентировки в материале.

При подготовке к такой лекции преподавателю необходимо заложить в содержание определенное количество ошибок, а задача студентов заключается в том, чтобы заметить их. Естественно, что ошибки должны основываться на известном материале, а не касаться новой темы. Студентам дается установка заметить определенное количество ошибок и зафиксировать их в тетради. Материал на лекции излагается таким образом, чтобы ошибки были скрыты, их не так легко было заметить. Выявленные ошибки обсуждаются в конце лекции и совместно формулируются правильные ответы. Присутствие элементов интеллектуальной игры создает на лекции эмоционально положительный фон, атмосферу доверия между студентами и преподавателем.

Одной из проблем вузовского преподавания является недостаточная активность студентов на лекциях, порой педагоги сетуют, что вопросов на

лекции не возникает. Развитию активности, инициативности студентов будет способствовать использование лекции–пресс-конференции. Форма проведения такой лекции близка к форме проведения обычной пресс-конференции. Преподаватель называет тему лекции и предлагает студентам в письменном виде задать интересующие вопросы. На эту работу отводится примерно 2 – 3 минуты. Необходимость сформулировать вопрос активизирует мыслительную деятельность. Затем преподаватель оперативно знакомится с вопросами студентов и в ходе лекции отвечает на них. Ожидание ответа на свой вопрос способствует концентрации внимания. Следует предупредить, что лекция–пресс-конференция читается как связный текст, в процессе которого освещаются заданные студентами вопросы. В заключительной части лекции–пресс-конференции преподаватель обязательно оценивает вопросы студентов с точки зрения знаний, интересов, оригинальности.

Все рассмотренные виды лекций используются в учебном процессе в комплексе, они дополняют друг друга, позволяют решать различные задачи, связанные с образованием, развитием и воспитанием студентов. Вполне допустимо в одной лекции сочетать различные виды, как составляющие элементы, например на информационной лекции использовать элементы проблемности, наглядности. Лекцию пресс-конференцию можно читать как информационную или как проблемную. И таких сочетаний может быть множество, всё зависит от задач, которые решает преподаватель на лекции, от желания разнообразить педагогический процесс, чтобы вызвать у студентов интерес к предмету.

Каждая лекция имеет определенную структуру и состоит из трех частей: вступительной, основной и заключительной.

Лекция начинается со вступительной части, ее назначение – настроить студентов на продуктивную работу. Длительность этой части от 5 до 10 минут. Во вступительной части преподаватель решает организационные

вопросы: отмечает отсутствующих, по мере необходимости выдвигает определенные требования, выясняет наличие необходимого оборудования и материалов.

Иногда во вступительной части можно провести письменный экспресс-опрос по материалу предыдущей лекции, как это делают опытные преподаватели. Польза его неоценима. Во-первых, перед каждой лекцией студенты приучаются повторять материал предыдущих тем, что способствует повышению качества знаний. Не секрет, что многие студенты не считают нужным готовиться к лекциям. Регулярное проведение экспресс-опроса поможет решить непростую задачу – приучать студентов работать над лекционным материалом и приходить на лекцию подготовленными к восприятию нового материала. Во-вторых, результаты опроса дают преподавателю-лектору объективную информацию для оценки работы студентов в период проведения промежуточной аттестации. Известно, что нелегко бывает выставить балл каждому студенту за работу на лекции, и промежуточная аттестация порой проходит формально. В-третьих, во время экспресс-опроса можно проверить посещаемость, не теряя время на переключку студентов.

Вопросы для экспресс-опроса должны быть четкие, чтобы на них можно было ответить кратко. Вместо вопросов можно предложить различные тестовые задания. Длительность экспресс-опроса не должна превышать пяти минут.

Во вступительной части преподаватель переходит к формулировке темы лекции, сообщает план, дает список литературы.

Самой ответственной и длительной по времени является основная часть лекции, во время которой преподаватель четко, логично и последовательно излагает материал в соответствии с предложенным планом.

Заключительная часть завершает лекцию. Нередко бывает, что преподаватель, хорошо прочитав лекцию, в конце теряет контроль над аудиторией. Студенты, чувствуя, что лекция подходит к концу, начинают отвлекаться, переговариваться. Преподаватель порой идет у них на поводу и завершает лекцию чуть ли не на полуслове. Скомканный финал портит впечатление о лекции. Поэтому надо уделить несколько минут завершающей части, на которой подводятся итоги рассмотренного содержания и анализируется работа студентов на лекции.

Подготовка преподавателя к лекции начинается с отбора информации. Рационально подобрать материал помогает учебная программа дисциплины. Объем информации должен быть оптимальным, т.к. обилие ухудшает восприятие и понимание материала. Совершенно недопустимо повторять на лекции материал базового (основного) учебника. В лекционный курс не обязательно включать весь программный материал, некоторые вопросы можно вынести для углубленного изучения на практических занятиях или на самостоятельную работу. Полное совпадение лекционного курса с учебной программой дисциплины вызывает у студентов ошибочное мнение, что конспект лекции – это единственный источник информации для подготовки и сдачи экзамена, что принижает значимость практических занятий и самостоятельной работы.

Далее необходимо провести дидактическую обработку лекционного материала, в процессе которой письменный текст трансформируется в устную форму. Глубокое содержание при недостаточно продуманной методике приводит к низкому качеству лекции. Одной из причин отсутствия у студентов интереса к дисциплине является как раз пренебрежение преподавателей методикой чтения лекции.

Мастерство педагога проявляется в умении пользоваться текстом лекции. Знание текста – необходимое условие для интерпретации материала и управления работой студентов. Совершенно недопустимо



диктовать студентам материал под запись. Хотя некоторым преподавателям кажется, что без этого невозможно обойтись на лекции.

Когда лекция превращается в диктант, очень быстро наступает утомление, пропадает интерес, при этом знаний совсем не прибавляется, т.к. при механической записи материала в памяти почти ничего не остается. На лекции нужно умело управлять работой студентов, побуждать их активно воспринимать материал и осмысленно конспектировать, выделяя главные мысли.

Чтобы студенты могли осознанно воспринимать материал и успевать записывать основные мысли, лектор пользуется повторениями, т.к. примерно 20% информации не доходит до слушателя, теряется во время слушания.

Как уже отмечалось, цель лекции заключается не столько в том, чтобы как можно больше записать материала, а в том, чтобы понять его, усвоить, поэтому повторения необходимы. Но они отсутствуют в письменном тексте – в учебниках, научных статьях, читая которые, в любой момент можно вернуться к ранее прочитанному материалу. Повторения на лекции повышают понимание материала, речь идет не о буквальных повторениях, а об удачных переформулировках, разъяснениях.

Одной из острых проблем является привлечение внимания студентов на лекции. Призывами: «Слушайте внимательно, не отвлекайтесь», – ничего не добьешься. Известный историк и блестящий преподаватель В. О. Ключевский писал, что самое трудное и самое важное в преподавании – заставить себя слушать, поймать юношеское внимание.

Привлечению внимания к содержанию лекции способствует заинтересованность преподавателя. Если преподаватель любит свой предмет, то он излагает материал эмоционально, ярко. Слушатели также начинают с интересом относиться к материалу. И, наоборот, если

преподаватель безразличен к тому, о чем рассказывает, то и студентам передается это отношение, они тоже становятся безразличными.

Помогают восприятию материала ораторские данные преподавателя. Он должен заботиться не только о том, что говорит, но и о том, как говорит, т.к. к речевой культуре предъявляются высокие требования. Значение имеет интонация, четкая дикция, умеренная громкость. Речь лектора должна быть образной. Но образность речи лектора следует соотносить с конкретными целями лекции, не должно быть излишней эмоциональности.

Недостаточная громкость, как и излишняя крикливость, неблагоприятно воздействует на слушателей, от этого они быстро утомляются, перестают слушать и переключаются на посторонние дела. Наиболее целеустремленные студенты волевым усилием заставляют себя следить за содержанием лекции, что также в результате приводит к постепенному нарастанию утомления.

Для восприятия материала большое значение имеет оптимальный темп речи преподавателя. Он зависит от многих моментов: сложности материала, реакции слушателей и др. Медленный темп ориентирует студентов на запись, и тем самым в меньшей степени побуждает их к умственной работе. Нерациональным является и быстрый темп, когда студенты не успевают следить за ходом рассуждений.

На лекции имеют значение паузы, они помогают акцентировать внимание перед сообщением важных положений. Этому же способствуют риторические вопросы.

Оптимизировать внимание помогают примеры из практики. Они имеют особое значение при рассмотрении сложных теоретических фактов. Этот прием психологически более оправдан, чем прием снятия утомления студентов шуткой. Применение шутки активизирует внимание, но при этом часто теряется установка на восприятие научного содержания.

Поэтому шутка должна быть уместна и естественным образом связана с содержанием материала.

Итак, чтобы лекция была хорошо прочитана, преподаватель должен продумать не только содержание, но и уделить серьезное внимание методической обработке этого материала.

## **6.2. Практические занятия в учебном процессе вуза**

Семинарские занятия так же, как и лекции проводились в Древней Греции. С XVII века эта форма обучения стала широко использоваться в университетах Западной Европы, а с середины XIX века – в российских университетах. Необходимость включения в учебный процесс практических занятий была вызвана накоплением научно-технических знаний и возрастанием в связи с этим потребности в дополнении теории практическими умениями и навыками. В настоящее время практические занятия имеют огромное значение в профессиональной подготовке, в том числе инженеров, архитекторов и др. На практических занятиях происходит закрепление, углубление, систематизация знаний, полученных на лекциях и во время самостоятельной работы. Студенты под руководством преподавателя учатся применять их при решении конкретных задач, что способствует выработке умений и навыков. При этом преподаватель имеет возможность систематически осуществлять текущий контроль уровня усвоения знаний, формирования умений и навыков. Следовательно, на практических занятиях в полной мере реализуется образовательная функция обучения.

Практические занятия имеют развивающее и воспитательное значение, связанное с профессиональным и личностным становлением будущих специалистов. На практических занятиях у студентов развивается профессиональное мышление и речь, происходит формирование

познавательной мотивации, активности, творческих способностей, воспитывается ответственность, дисциплинированность.

Существенным достоинством практических занятий является возможность учитывать и развивать индивидуальные особенности студентов. Так, например, некоторые студенты испытывают трудности во время выступлений перед аудиторией. Активная работа на практических занятиях позволяет сформировать коммуникативные умения.

На практических занятиях создаются условия для установления более тесных межличностных отношений между преподавателями и студентами, что приводит к устранению формализма в учебно-воспитательном процессе и создает благоприятный эмоционально положительный фон.

Таким образом, в профессиональной подготовке нужно максимально реализовать возможности практических занятий.

Выделяют различные виды практических занятий: упражнения, семинарские занятия, лабораторные работы.

Упражнения – это вид практических занятий тренировочного характера, тесно связанный с лекционным материалом и часто служащий иллюстрацией к нему. Упражнения довольно часто используются на младших курсах, когда студенты только постигают основы профессиональных знаний, у них происходит постепенное формирование умений, навыков, в связи с этим в учебном процессе еще много элементов тренировочного характера. Без упражнений невозможно обойтись при изучении математических, технических дисциплин. Студенты, выполняя упражнения, осваивают способы решения задач, учатся осуществлять расчеты, пользоваться справочной литературой, овладевают профессиональной, научной терминологией.

Не менее важным видом практических занятий являются семинары. На семинарах организуются групповые обсуждения научных или учебных проблем.

Традиционно считается, что семинары более эффективны при изучении гуманитарных дисциплин. Однако это не совсем правильное мнение, их с успехом можно использовать и при изучении технических дисциплин.

В учебном процессе семинары представлены следующими видами: просеминар, собственно семинар и спецсеминар. Такое разграничение на виды условное, оно осуществляется по ряду критериев:

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

Просеминары обычно проводятся на младших курсах, когда у студентов еще довольно низкий уровень теоретической и профессиональной подготовленности. Основная цель просеминара – сформировать у студентов психологическую готовность к вузовскому обучению, научить их культуре умственного труда, умению слушать, конспектировать материал. На просеминаре преподаватель жестко управляет работой студентов, предлагает им преимущественно репродуктивные задания, поэтому уровень проблемности и соответственно творчества студентов низкий.

Для участия в собственно семинаре требуется более высокая психологическая и теоретическая подготовленность студентов. Исключается жесткое управление деятельностью студентов со стороны преподавателя, им предоставляется возможность проявлять больше активности, самостоятельности, творчества. Это все позволяет

планировать разнообразную деятельность студентов, например можно организовать дискуссию, обсуждение проблемных вопросов и т.п.

Собственно семинары в педагогическом процессе можно проводить по-разному. Наиболее распространенными в высших учебных заведениях являются семинары-беседы. На них обсуждаются различные вопросы, повторяется, уточняется и расширяется лекционный материал, происходит дополнение этого материала сведениями из дополнительных источников, осуществляется связь теории с практикой. Преподаватель руководит обсуждением, задает вопросы, обобщает высказывания студентов. Самое главное – студенты должны быть активны во время такого семинара. Однако семинары-беседы проводятся порой однотипно: преподаватель задает вопросы, а студенты по очереди отвечают на них. При такой организации работы активного обсуждения не наблюдается, что является существенным недостатком. Для его преодоления при подготовке к семинару-беседе надо продумать возможность включения всех студентов в активную работу, а студентам, в свою очередь, обязательно нужно предварительно подготовиться к занятию, чтобы активно включаться в работу.

Семинары можно проводить в виде конференций. Отличительная особенность в том, что студенты выступают с докладами по различным проблемам. И опять-таки основным недостатком занятия может стать отсутствие обсуждения. К сожалению, студенты с иронией отмечают, что «такой вид семинаров является самым любимым у лодырей», потому что, когда один студент читает доклад, остальные могут заниматься чем угодно, если, конечно, преподаватель не нацелит на анализ прослушанного материала.

Типичными недостатками рассмотренных семинаров является отсутствие активности, творческого участия всех студентов группы. Скорректировать их помогают проблемные семинары. На них решаются

проблемные ситуации, рассматриваются различные подходы ученых, представителей научных школ по тем или иным вопросам. Для активизации студентов на семинаре необходимо предложить актуальную тему, подготовить проблемные и контрольно-проверочные вопросы. Для участия в работе проблемного семинара важное значение приобретает готовность студентов к занятию.

Разновидностью проблемного семинара считается семинар-дискуссия, который проводится в том случае, если по обсуждаемой проблеме нет однозначного мнения. Значение этих занятий, прежде всего, в том, что студенты учатся аргументировать свои мысли, обсуждать противоречивые проблемы, тактично отстаивать собственную позицию, соглашаться с мнением оппонентов и т.п. Достоинство семинара-дискуссии и его основное отличие от традиционного семинара-беседы в том, что студенты проявляют больше активности и заинтересованности. В итоге каждый участник может остаться при своем мнении, главное – студенты учатся ведению научной дискуссии.

Можно проводить семинар-исследование, но ему предшествует длительная предварительная работа. Студенты сначала изучают теорию проблемы, затем проводят исследование, по итогам которого оформляют материал и готовятся к обсуждению. Подобные семинары часто проводить нельзя из-за трудности и длительности подготовки к ним. Он может стать промежуточной частью при написании курсовых или выпускных квалификационных работ.

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

Деловая игра позволяет активизировать и интенсифицировать обучение за счет достаточно сильной мотивации и заинтересованности

студентов. Она дает возможность воссоздать межличностные отношения в производственном коллективе, процедуры принятия решений и т.п. Деловые игры позволяют варьировать уровень проблемности, степень трудности учебного материала, гибко сочетать разнообразные методы обучения – от репродуктивных до проблемных.

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

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

1. Принцип имитационной модели производства, игровой модели профессиональной деятельности;
2. Принцип проблемности, предусматривающий наличие противоречий в предлагаемых учебных заданиях;
3. Принцип совместной деятельности, проявляющийся в ролевом взаимодействии во время решения проблем;
4. Принцип диалогического общения, когда участники игры в процессе общения постепенно продвигаются к решению проблемы;
5. Принцип двуплановости, выражающийся в том, что серьезная профессиональная деятельность в учебном процессе осуществляется в несерьезной игровой форме, что позволяет участникам быть более раскрепощенными.

Важным структурным компонентом любой деловой игры является сценарий. Сценарий – это вербальная или графическая форма предметного



содержания, отражающая последовательность и характер действий игроков и ведущего. Элементом сценария может стать описание конфликта или проблемы, которые могут возникать в будущей профессиональной деятельности.

В деловой игре есть роли и определены функции игроков. Роли могут быть разные, наиболее типичными являются роли ведущего, генератора идей, критика, эксперта, организатора и др. В ролевых играх могут быть предложены роли руководителя, подчиненного или любые другие профессиональные роли, которые впоследствии будут выполнять в своей профессиональной деятельности специалисты. Иногда для стимулирования игровой ситуации вводятся такие роли, как скептик, энтузиаст.

В функциях игроков четко определяются права, обязанности и возможные действия в зависимости от принятой роли.

Необходимым компонентом являются правила игры, касающиеся определенных ограничений, регламента игровых процедур. Правила обеспечивают воспроизведение реального и делового контекста игры. Они должны быть связаны с системой стимулирования и инструкциями игрокам.

В деловой игре продумывается такой компонент, как система оценивания, обеспечивающая контроль и самоконтроль принимаемых решений, соревновательный характер игры, позволяющий оценивать деятельность и личностные качества участников игры, а также успешность работы игровых групп.

К проведению деловой игры должно быть подготовлено методическое обеспечение: сценарий игры, набор игровой документации, эмблем и пр. Требуется также организационно-техническое обеспечение: компьютер, видеокамера, канцелярские принадлежности. Технические средства используют в зависимости от целей, содержания игры, они

выполняют те функции, без которых нельзя обойтись. Продумываются оптимальные варианты деления студенческой группы на подгруппы, обычно количественный состав команды от 3 до 7 человек.

Следующим видом семинаров являются спецсеминары, на них студенты включаются в научно-исследовательскую работу, это становится возможным на старших курсах, когда у студентов достаточно высокая теоретическая и профессиональная подготовка. Особенностью этих занятий является то, что преподаватель и студенты осуществляют совместную исследовательскую деятельность, таким образом исключается жесткое управление учебной деятельностью студентов, предполагаются партнерские отношения. Студенты выполняют, в основном, творческие задания.

В педагогической деятельности все рассмотренные виды семинаров используются в комплексе, выбор зависит от поставленных задач.

Важным видом практических занятий являются лабораторные работы, целью которых является овладение методами экспериментального исследования, развитие творческих исследовательских способностей, расширение возможностей использования теоретических знаний для решения профессиональных практических задач.

Для проведения лабораторных работ требуется специальное оборудование.

Разнообразие практических занятий дает возможность включать студентов в различные формы работы и решать в учебно-воспитательном процессе разнообразные задачи.

Проведение практических занятий не менее сложно, чем чтение лекций. От преподавателя требуется свободное владение материалом, быстрая реакция на ответы студентов, внимание к каждому студенту, организаторские способности, т.к. нужно руководить совместной познавательной деятельностью студентов.

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

Во вступительной части решаются различные организационные вопросы. Преподаватель обязательно проверяет готовность студентов к занятию, выясняет, что вызвало затруднение. Во вступительной части преподаватель четко ставит цель занятия. Важно, чтобы студенты ее приняли и были заинтересованы в совместном решении. Большое значение имеет аттракция преподавателя, умение налаживать деловые отношения.

Преподавателю необходимо заранее спланировать систему практических занятий, причем они должны быть тесно связаны с лекционным материалом. Если лекции и практические занятия проводят разные преподаватели, то между ними должна быть согласованность в работе. Еще хуже, если содержание практических занятий опережает лекционный материал, что также иногда встречается.

Ни в коем случае не должно быть подмены практических занятий лекцией. Надо вовлекать студентов в обсуждение, а преподаватель должен выступать в роли участника и ведущего, а не информатора. Поэтому еще до начала занятия преподавателю важно продумать и распределить формы участия студентов в коллективной работе.

Продумывая задания, проблемные ситуации, задачи, вопросы преподаватель должен предусмотреть возрастание их сложности, например от заданий по образцу переходить к реконструктивно-вариативным, затем к частично поисковым, а потом и к исследовательским. Усложнение заданий способствует развитию студентов, формированию учебной мотивации. Оптимальный уровень сложности заданий приводит к тому, что студенты испытывают положительные эмоции от достижения успеха.

При разработке заданий важно, чтобы все студенты были активны, заняты творческой работой, поиском правильных решений. На практических занятиях нередко отсутствует собственно практическая деятельность студентов, что негативно сказывается на успешности формирования умений и навыков.

Типичным недостатком является низкая профессиональная направленность практических занятий. Из-за этого студенты порой скептически относятся к непрофильным дисциплинам. Что мешает преподавателям учитывать при изучении дисциплины особенности данной специальности? Очевидно, основной причиной является инертность преподавателей.

На практических занятиях преподаватель осуществляет индивидуальный подход к студентам, это проявляется в том, что он предлагает разные по степени сложности задания. Поэтому при разработке заданий желательно учитывать индивидуальные особенности студентов.

Успех практических занятий зависит не только от подготовленности преподавателя, но и от подготовленности студентов. Не эффективны практические занятия, на которых студенты занимают пассивную позицию. Нередко можно наблюдать, когда на семинаре активно работают два – три студента, остальные скучают. Почему нет активности на занятии? Одна из причин – студенты плохо готовятся к занятиям, а преподаватель не мотивирует их к активному участию в работе на занятии. Как можно активизировать всю группу, если готовятся к обсуждению вопросов не все, а иногда даже один человек, а это происходит порой из-за того, что в группе студенты заранее распределили между собой вопросы.

Опросы и наблюдения показывают, что нередко студенты готовятся к практическим занятиям от случая к случаю. Известно, что степень подготовленности студентов во многом зависит от требований преподавателя. Поэтому нужно объяснять студентам важность подготовки

к практическим занятиям, осуществлять систематический контроль, добиваясь тем самым регулярной подготовки к занятиям.

При проведении практических занятий ярко проявляется механизм обратной связи. Вопросы, задания являются не только средством активизации студентов, но и способами оценки их знаний, выяснением того, в чем студенты испытывают трудности, чтобы скорректировать неточности, ошибки в их знаниях. Активность студентов во время практического занятия может зависеть и от используемой методики опроса. Преподаватель может спрашивать по вопросам, которые сам задает, он может предложить студентам определить последовательность вопросов для раскрытия проблемы или темы, можно распределить студентов на группы и предложить каждой группе задавать друг другу вопросы и оценивать ответы и т.д.

Контроль, оценка, коррекция промежуточных результатов должны проводиться преподавателем совместно со студентами, это создает атмосферу взаимной ответственности, способствует формированию адекватной самооценки. Нередко на практических занятиях преподаватель осуществляет слабый текущий контроль за качеством знаний студентов.

В конце занятия преподаватель обязательно подводит итог, привлекая к этому и студентов. При подведении итогов отмечается, насколько были решены поставленные задачи и как работали студенты на занятии.

### **6.3. Организация самостоятельной работы студентов**

В настоящее время большое значение приобретает организация самостоятельной работы студентов. Современное производство требует энергичных людей, имеющих профессиональную компетентность, проявляющих инициативность, творчество. Для этого еще в студенческие годы молодые люди должны овладеть навыками самостоятельной работы. В последующей трудовой деятельности эти навыки помогут

систематически заниматься самообразованием. Если студент не приучен к самостоятельной работе, то самообразование дается ему с трудом или он вообще к нему не приступает. Следовательно, одной из важнейших задач образования является формирование у студентов сознательного отношения к овладению теоретическими и практическими знаниями, привычки к интеллектуальному труду. Важно, чтобы студенты не просто приобретали знания, но и овладевали способами их добывания, т.е. необходимо научить их учиться, исключив при этом бездумное, механическое заучивание материала. Только самостоятельная работа обеспечивает наиболее полное слияние знаний, умений, навыков, направленности личности. Она предполагает разнообразные формы деятельности обучаемых, обеспечивает наиболее высокий уровень усвоения знаний, формирования умений, навыков, способствует активизации мыслительной, креативной деятельности студентов. Она является основой будущего самообразования специалиста, формирует соответствующие мотивы, что способствует реализации современной образовательной парадигмы, в основе которой выдвинуто положение о том, что обучение продолжается непрерывно в течение всей жизни.

Самостоятельная работа оказывает влияние на формирование у студентов различных личностных качеств, таких как аккуратность, трудолюбие, самокритичность, организованность, дисциплинированность, ответственность и др. Поскольку во время самостоятельной работы студент постоянно преодолевает препятствия различной степени трудности, то она помогает развивать волевые качества – целеустремленность, решительность, настойчивость и упорство, инициативность и самостоятельность. У него появляется волевая саморегуляция, например настойчивость в достижении поставленной цели, готовность к длительному, неутомимому поиску решения проблемы и т.п.

Во время самостоятельной работы студент поставлен в положение организатора своей учебной работы. У него формируется познавательная мотивация, появляется потребность в достижении, успехе, он учится планировать свою работу, контролировать ход ее выполнения, в большей или меньшей степени проявляет творчество, у него развивается самооценка, самоконтроль.

В результате систематического участия в самостоятельной работе у студентов появляется положительное эмоциональное отношение к учебе. Показателями сформированности такого отношения является критичность мышления, наличие собственного мнения, умение аргументировано вести дискуссию, обосновывать свою позицию, ставить вопросы, появляется потребность в самообразовании. У студентов формируется готовность использовать полученные теоретические знания в повседневной профессиональной деятельности.

Таким образом, самостоятельная работа оказывает большое влияние на появление сознательного отношения студентов к овладению знаниями, желание заниматься напряженным интеллектуальным трудом, она также в полной мере способствует всестороннему развитию личности студента в процессе учебной деятельности и формированию самой учебной деятельности. Как известно, значение самостоятельной работы в том, что в пределах аудиторных занятий нельзя усвоить объем знаний, необходимых современному конкурентоспособному специалисту, однако некоторые студенты уделяют недостаточно внимания организации самостоятельной работы, поэтому эта проблема является актуальной в вузовском преподавании.

Самостоятельная работа – это планируемая учебная, учебно-исследовательская, научно-исследовательская работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Она может быть аудиторная и

внеаудиторная. Аудиторная самостоятельная работа выполняется на лекциях, практических занятиях, в период прохождения разных видов практик, т.е. непосредственно под руководством преподавателя. Внеаудиторная самостоятельная работа предполагает последующую работу студентов с материалами лекций, подготовку к практическим занятиям, зачетам, экзаменам, выполнение различных письменных работ. Эта работа организуется в произвольном режиме времени в удобные часы, чаще всего вне учебной аудитории, например дома, в читальном зале, в лаборатории, на предприятии.

Овладение опытом самостоятельной работы не происходит стихийно, в этом процессе проявляется механизм присвоения, сущность которого состоит в осуществлении деятельности, адекватной той, которая воплощена в присваиваемом продукте, и в том, что эта деятельность строится извне теми, кто обучает. Следовательно, должна быть организована познавательная деятельность студентов, которой руководит преподаватель.

К основным видам самостоятельной работы относятся:

– подготовка к лекциям, практическим занятиям, различным видам практик;

– выполнение письменных работ и проектов – контрольных, расчетно-графических, рефератов, курсовых, выпускных квалификационных и пр.;

– подготовка к сдаче зачетов, экзаменов.

В организации самостоятельной работы условно можно выделить три блока: мотивационный, организационный и технологический.

Чтобы студенты изъявили желание включиться в самостоятельную работу, у них должна быть сформирована познавательная мотивация. Она формируется в результате внутреннего побуждения, понимания и принятия субъектом обучения необходимости познания, а не под



давлением извне. Только в этом случае студенту интересно получать новые знания, постоянно углублять уже имеющиеся, студент учится не для получения положительной отметки, не для получения диплома, хотя они ему небезразличны, он учится потому, что ему это интересно. Причем, чем больше он узнает нового, тем больше ему хочется еще узнать, в этом случае познавательные интересы становятся ненасыщаемыми. При такой мотивации самостоятельная работа перестает быть для студента тяжелым бременем, она приносит ему ощущение удовлетворенности от творческого умственного труда. Впоследствии появляется потребность в переживании эмоций радости, удивления, удовольствия в связи с завершением определенного этапа работы.

Сформировать познавательную мотивацию помогает преподаватель. Он акцентирует внимание студентов на значимости самостоятельной работы. Разъясняет, что она является высшей формой учебной деятельности. Целенаправленное формирование познавательных интересов, мотивации к расширению и углублению изучаемого материала во время самостоятельной работы происходит на аудиторных занятиях. У студентов появляется потребность узнать что-то новое, нужное, важное для себя, но во время аудиторных занятий полностью удовлетворить эту потребность невозможно, они начинают понимать, что для этого надо много работать вне аудитории, самостоятельно добывая знания.

Мотивировать к приобретению новых знаний могут различные задания, направленные на поиск решения интересных проблем, а также побуждение студентов к использованию полученных знаний в практической профессиональной деятельности или в научных исследованиях.

Значение имеет сформированность у студентов мотива достижения. Потребность в достижениях переживается человеком как стремление к успеху, проявляется в направленности на достижение дальних целей, в

получении оригинальных или даже уникальных результатов как при выборе способов деятельности, так и в продуктах деятельности. Учебная деятельность содержит много возможностей для достижения более высокого уровня: это яркие ответы на практических занятиях, зачетах, экзаменах, подготовка оригинальных письменных работ, участие в научной работе, выступления на научных студенческих конференциях. Студенты с высокой потребностью в достижениях обычно с желанием занимаются самостоятельной работой, вкладывают больше усилий в учебный процесс, что приводит к более высоким результатам в учении, положительно влияет на личностный рост и овладение профессией. В процессе самообразования уже отпадает необходимость в педагогическом стимулировании познавательной деятельности, появляется внутренняя мотивация, поэтому важно, чтобы преподаватели способствовали развитию у студентов внутренних мотивов познавательной деятельности.

Таким образом, чтобы возникла потребность в самостоятельной работе, должно появиться противоречие между имеющимися у студентов знаниями, умениями, навыками и новыми условиями, в которых они должны применяться.

Но одного желания заниматься самообразованием еще недостаточно, важно, чтобы у студентов были сформированы организационные умения, связанные с планированием, управлением и контролем своей учебной деятельности. Студент должен уметь организовать собственную познавательную деятельность. Однако порой преподаватели не стимулируют студентов целенаправленно заниматься самостоятельно.

В организационном плане большое значение имеет достаточное количество времени, отводимого на самостоятельную работу. Испытанной формой рациональной организации самостоятельной работы является график учебного процесса, в котором отражены сроки всех отчетных

мероприятий: промежуточная аттестация, выполнение различных письменных работ, сроки экзаменационной сессии.

На младших курсах помощь в организации самостоятельной работы оказывает преподаватель, на старших курсах студенты уже сами в состоянии спланировать собственную работу.

Для эффективной организации самостоятельной работы студенты должны научиться принимать и понимать те цели и учебные задачи, которые ставит перед ними преподаватель. Поэтому при разработке заданий преподавателю необходимо предусмотреть постепенное нарастание трудности, степени самостоятельности, проблемности, творчества. Все задания, предлагаемые для самостоятельной работы, можно разделить на теоретически направленные (на понимание, анализ, синтез, моделирование, систематизацию, классификацию и т.п.) и практически направленные (на применение, проектирование, экспериментирование и т.п.).

Разработка различных заданий для самостоятельной работы является важным условием, способствующим повышению её эффективности, это может выражаться в создании различных методических рекомендаций или другого методического материала.

Для организации самостоятельной работы целесообразно обратить внимание на формирование у студентов общих и профессионально значимых умений, без которых специалист не состоится.

Значение имеют общие умения, связанные с коммуникативными качествами личности. Студенты должны уметь четко формулировать мысли, выступать, объяснять, доказывать, задавать вопросы, участвовать в беседе, слушать других и пр.

Кроме этого, студенты должны уметь записывать материал – делать конспекты, тезисы, выполнять письменные работы, переводить устный материал в схемы, таблицы, графики и пр. Этому способствуют

аналитические умения: понять проблему, оценить ее, аргументировать, сравнивать и т.п.

У студентов должны быть сформированы:

– логические умения – сравнивать, сопоставлять, обобщать, делать выводы и др.;

– аналитические умения – понимать проблемы, оценивать их, аргументировать идеи, принимать решения, исходя из здравого смысла, и др.

Кроме общих умений, выделяют такие специальные умения, как подготовка к определенным видам занятий (лекциям по тем или иным дисциплинам, например техническим и гуманитарным, практическим занятиям, практике и пр.).

Во многом успех самостоятельной работы зависит от организационных умений: планирование собственного времени, соблюдение режима занятий, гигиены умственного труда и пр.

Для проявления и развития у студентов потребности и интереса к самостоятельной учебной деятельности большое значение имеет организация совместной продуктивной деятельности преподавателя и студента. Система взаимодействия преподавателя и студента должна быть направлена на то, чтобы научить студентов самостоятельно проектировать свои жизненные планы, осуществлять их на основе достаточно высокого уровня самообразования. Для этого сначала преподаватель консультирует, как выполнить задание, затем переходит от непосредственного инструктажа к опосредованному, например, он корректирует задачи, поставленные студентом, оценивает результат работы и т.п. Впоследствии преподаватель выступает в роли консультанта, советчика, побуждая студента к самостоятельному анализу выполненной работы. На разных этапах работы сотрудничество преподавателя и студента будет различным. В одних случаях возрастает значимость деятельности преподавателя,

например в период формирования мотивации или при оценке знаний, умений, навыков на зачете, экзамене. Но, безусловно, решающая роль в организации самостоятельной работы отводится студенту.

Некоторые преподаватели полагают, что эти умения формируются у студентов сами по себе, как само собой разумеющееся, но это не так, их надо целенаправленно развивать. В этом непростом процессе можно выделить три этапа.

На начальном этапе студенты овладевают методикой или технологией пользования учебной, научной, справочной литературой. Они учатся самостоятельно работать с учебниками, анализировать изученный материал. На этом этапе студенты выполняют задания преимущественно по образцу, они носят воспроизводящий или репродуктивный характер, например решение задач, заполнение таблиц, подготовка схем и пр. Основная цель таких заданий – закрепление у студентов знаний, формирование умений и навыков. На этом этапе познавательная деятельность студентов проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. На этом этапе значительная роль в организации самостоятельной работы отводится преподавателю.

На следующем этапе возможно усложнение заданий, преподаватель предлагает реконструктивно-вариативные задания, которые способствуют развитию творчества и самостоятельности. Студенты ставятся в условия, когда необходимо преобразовывать известный материал. Преподаватель может включать студентов в частично-поисковую деятельность, когда он формулирует перед студентами проблему, предлагает план её решения, дает различные варианты, облегчающие поиск правильного решения. Наиболее сложным вариантом является включение студентов в учебно-исследовательскую деятельность. В этом случае студентам необходимо преобразовывать знания, осуществлять перенос имеющихся способов в новые ситуации познавательной и практической деятельности. В этом

случае они должны уметь самостоятельно ставить цели, разрабатывать план решения познавательных задач, обобщать материал, делать выводы и т.п.

Заключительный этап характеризуется высшим уровнем сформированности у студентов самостоятельности и творчества. Студенты демонстрируют умения обосновывать актуальность проблемы, показывать теоретическую и практическую значимость ее решения, делать выводы и пр.

Самостоятельная работа не должна проходить бесконтрольно. Преподаватель осуществляет контроль и побуждает студентов к самоконтролю за выполнением тех заданий, которые даются на самостоятельное изучение. Постепенно внешние действия контроля и оценки, осуществляемые преподавателем, переходят во внутренний план и становятся действиями самоконтроля и самооценки студента. Хотя, безусловно, для студента не безразлично мнение преподавателя, оценивающего его успехи как в течение семестра, так и во время экзаменационной сессии. Важно, чтобы студент научился критично оценивать промежуточные и конечные результаты своих действий, при необходимости осуществлять их корректировку, т.е. иметь представление о том, как их изменить, чтобы результат соответствовал предъявляемым требованиям.

Во время самостоятельной работы студенты приобретают опыт самообразования, при этом студенты начинают осознавать, что в учебной деятельности важно не только заучивать информацию, но и приобретать навыки самостоятельного её добывания, постепенно они переходят от репродуктивной самостоятельной работы к творческой, происходит ослабление внешнего контроля со стороны преподавателя, развивается самоконтроль и саморегуляция. Таким образом, происходит передача функции планирования, организации и контроля от преподавателя к

студенту. Следовательно, важным условием повышения эффективности самостоятельной работы является осуществление контроля за организацией и её ходом и принятие мер, поощряющих студентов на качественное её выполнение.

Выделим и охарактеризуем несколько уровней сформированности у студентов навыков самостоятельной работы: высокий, средний и низкий.

### **Высокий уровень развития самостоятельности**

У студентов проявляется постоянное желание после аудиторных занятий заниматься самостоятельно, они видят смысл учебы в приобретении необходимых знаний и в формировании профессиональных умений и навыков. Критерии успешности обучения для них не сводятся только к получению отметок. Они самостоятельно ставят учебные задачи, планируют предстоящую работу, находят оригинальные способы её выполнения, проявляя при этом творчество, адекватно оценивая свою работу, определяют необходимость корректировки, осуществляют самоконтроль. Они понимают, что успех в учёбе и будущей профессиональной деятельности зависит от собственных потраченных усилий.

### **Средний уровень развития самостоятельности**

Студенты не всегда имеют желание брать на себя дополнительную ответственность и ежедневно заниматься самообразованием. Они готовы получать более низкие отметки за результаты своей работы, лишь бы не утруждать себя дополнительными занятиями. Они полагают, что на экзамене многое зависит не от затраченных усилий при подготовке, а от удачи, везения. Им требуется помощь преподавателя на всех этапах организации самостоятельной работы: при постановке учебной задачи, в ходе планирования работы, при выборе способов решения поставленной проблемы, а самое главное – при осуществлении контроля.

### **Низкий уровень развития самостоятельности**

Студенты отдают предпочтение аудиторным формам работы, аврально готовятся к очередным формам отчетности, в остальное время мало самостоятельно занимаются. Одной из причин низкого уровня развития самостоятельности является слабый уровень самоорганизации, признаками которого можно назвать пропуски занятий, несистематическое и несвоевременное выполнение заданий, авралы во время зачетно-экзаменационной сессии. Всё это в конечном счете приводит к серьезным проблемам: академической неуспеваемости, низкой профессиональной подготовке, порой и отчислению из университета.

Каждый преподаватель может провести экспресс-анализ, и, очевидно, многие согласятся, что большинство студентов можно отнести к среднему уровню развития самостоятельности и лишь единицы относятся к высокому и низкому. Поэтому важной задачей преподавателя является постепенное формирование у студентов навыков самостоятельности, что будет способствовать переходу со среднего уровня на высокий, а с низкого уровня – на средний. Важно, чтобы студенты как можно раньше осознали необходимость формирования у них навыков самостоятельной работы. Известно, что выпускники, которые успешно занимаются самостоятельно, впоследствии успешно повышают квалификацию и свой профессиональный уровень. Самообразование следует рассматривать как основное направление профессионального роста и как важнейшее средство цивилизованного обеспечения конкурентоспособности специалиста на рынке труда. О сформированности опыта самообразования свидетельствует: во-первых, наличие потребности самостоятельно приобретать и постоянно совершенствовать знания, необходимые для осуществления успешной деятельности; во-вторых, овладение современными методами и средствами использования информации; в-третьих, умение рационально организовывать свою



познавательную деятельность – планировать, осуществлять, оценивать, корректировать.

### **Вопросы для повторения и задания для самостоятельной работы**

1. Значение лекций в учебном процессе вуза.
2. Достоинства и недостатки различных видов лекций.
3. Структура лекции.
4. Подготовка преподавателя к лекции и её чтение.
5. Значение практических занятий.
6. Виды практических занятий.
7. Особенности проведения различных видов практических занятий.
8. Понятие о самостоятельной работе студентов.

#### **Задание 1**

Проанализируйте, какие виды лекций используются в учебном процессе, соответствуют ли читаемые лекции выдвинутым требованиям.

#### **Задание 2**

Проанализируйте, как проводятся практические занятия.

#### **Задание 3**

Запланируйте проведение исследования на тему «Организация самостоятельной работы студентов».

#### **Задание 4**

Напишите конспект проведения лекции или практического занятия по конкретной дисциплине.

## **7. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА ЗНАНИЙ**

### **7.1. Значение и функции контроля**

В структуре учебной деятельности важным компонентом является контроль и оценка. Для успешности обучения как преподавателю, так и

студентам необходимо получать информацию о промежуточных и итоговых результатах педагогического взаимодействия каждого участника учебного процесса, это и позволяет сделать контроль.

Контроль многими преподавателями и студентами рассматривается как проверка знаний, умений, навыков, а также освоенных компетенций. При таком понимании основной акцент ставится на том, что главное – научить. Кроме этого, педагогу важно проконтролировать умение студентов размышлять, проявлять творчество, самостоятельность, инициативность. В связи с этим подходом все актуальнее становится использование понятия «образовательный мониторинг». Образовательный мониторинг – это постоянное наблюдение за процессом образования с целью выявления его соответствия желаемому результату и прогнозирования развития системы образования.

Контроль в учебном процессе рассматривается как принцип обратной связи, которая может быть как внешней (со стороны педагога), так и внутренней (со стороны самого обучающегося). Одной из проблем высшей школы является недостаточное развитие самоконтроля у абитуриентов. В школе, к сожалению, нередко случаи преобладания жесткого внешнего контроля учителя за деятельностью ученика. Это порой приводит к нежеланию ученика самостоятельно организовывать свой учебный труд. Именно в школе ученики должны научиться самоконтролю. Контроль и самоконтроль способствуют повышению качества образования.

Одной из основных и ярко выраженных **функций контроля** является **контролирующая**. Цель этой функции заключается в установлении обратной связи, в частности в систематическом закреплении знаний, в последовательном формировании умений и навыков и освоении компетенций. Нередко преподаватели ошибочно отдают предпочтение именно этой функции.

Для успешности контроля большое значение придается **обучающей функции**. Целью обучающей функции является профилактика и предупреждение возможных ошибок при изучении материала, что способствует повышению уровня образованности, развитию познавательных интересов. Во время проверки знаний всегда происходит их уточнение, дополнение, расширение, что свидетельствует о том, что и в ходе контроля осуществляется обучение. Обучающая функция контроля может быть успешно реализована на лекциях при проведении экспресс-опроса, на практических занятиях в ходе обсуждения материала, решения ситуаций, задач, во время проведения консультаций. Необходимо, чтобы все преподаватели осознавали значимость обучающей функции контроля и находили возможность для её реализации в учебном процессе.

Контроль знаний позволяет успешно реализовать **развивающую функцию**. В ходе контроля осуществляется концентрация внимания обучающихся, развиваются воля, мышление, память.

Большое значение имеет **воспитательная функция** контроля. Систематический контроль приучает обучающихся к дисциплинированности, ответственности.

В ходе контроля могут осуществляться и специфические функции, например диагностическая, констатирующая, прогностическая.

## **7.2. Принципы контроля**

Важным принципом контроля, нацеливающим обучающихся на регулярное выполнение заданий, является **принцип систематичности**. Этот принцип предполагает, что контроль осуществляется от начала изучения дисциплины до её завершения с учетом цели, содержания. Студенты также должны знать, что преподаватель будет контролировать, т.е. примерное содержание, когда будет осуществляться контроль, т.е. примерные сроки, с помощью каких средств будет проводиться контроль.

Преподавателю нужно четко спланировать виды и формы текущего контроля, итоговую аттестацию, об этом должны знать студенты. А также важно создать благоприятную психологическую атмосферу при проведении контроля.

Следующий принцип контроля – **валидность**, он обеспечивается адекватностью контроля целям обучения и определенным количеством контрольных заданий, позволяющих всесторонне выявить знания, умения, навыки, освоенные на занятиях компетенции. Считается, что чем больше вопросов предлагается на зачете или экзамене, тем валиднее будет контроль, однако при осуществлении контроля преподавателю нужно знать меру. Обычно в экзаменационном билете предлагается два вопроса из разных разделов дисциплины и практическое задание или задача.

Одним из принципов контроля является **принцип надежности**. Он предполагает устойчивость результатов контроля, получаемых при повторном контроле или близких результатов при проведении контроля разными преподавателями.

Актуальным как для преподавателей, так и для студентов является принцип **объективности контроля**. Объективный контроль стимулирует познавательную деятельность студентов, неадекватный контроль отбивает желание учиться, подавляет познавательные интересы. Чаще всего субъективизм проявляется при осуществлении контроля творческих заданий студентов.

Причинами субъективизма преподавателя являются некоторые психологические факторы. Например, подготовленность преподавателя к осуществлению контроля, наличие у него четких критериев оценки, определенные личностные качества, такие как принципиальность, ответственность.

В практике известны типичные ошибки оценивания:

1. Ошибка великодушия, когда преподаватель необоснованно завышает отметки.

2. Ошибка центральной тенденции, когда преподаватель не ставит на экзамене неудовлетворительных и отличных отметок.

3. Ошибка ореола, когда отличникам не ставят неудовлетворительных отметок.

4. Ошибка контраста, когда средний ответ по-разному воспринимается и оценивается: после плохого ответа он воспринимается выигрышно, а после отличного – нет.

**Принцип адекватности** контроля связан с содержательной стороной контроля и предполагает, что контролировать надо то, чему обучали, что было заранее намечено.

Контроль должен быть **обозримым**, важно, чтобы результаты контроля были представлены наглядно. Этот принцип нацеливает на то, чтобы студент знал, какую он получил отметку и за что. Одним из вариантов решения проблемы обозримости контроля является рейтинговая система оценки.

Исходя из принципов контроля, выделяются требования, которых придерживается преподаватель при осуществлении контроля.

### **7.3. Виды и формы контроля**

Для проведения всестороннего контроля применяются различные виды и формы, которые можно классифицировать по разным основаниям.

**По времени проведения** контроль подразделяется на предварительный, текущий, промежуточный, итоговый.

**Предварительный контроль** (начальный, исходный) используется для диагностики имеющегося уровня знаний, умений студентов. Этот вид контроля является важной предпосылкой для планирования

преподавателем содержания учебной дисциплины, установления межпредметных связей.

Благодаря хорошо налаженному **текущему контролю** происходит последовательное освоение студентами изучаемой дисциплины, поскольку он используется для выявления степени восприятия учебного материала в течение его изучения. Он обеспечивает ритмичную работу в течение семестра, прививает навыки четкой организации учебного труда. В рамках текущего контроля можно выделить тематический контроль, который осуществляется после изучения определенной темы. Текущий контроль включает и **рубежный**, который используется после изучения раздела дисциплины.

Освоение учебного предмета невозможно без **промежуточного контроля**, сопровождающегося промежуточной аттестацией.

**Итоговая аттестация** представляет собой форму оценки степени и уровня освоения обучающимися образовательной программы.

**По форме проведения** контроль может быть устным и письменным.

Эти виды контроля широко используются в учебном процессе. Каждый из них имеет как достоинства, так и недостатки, поэтому их необходимо сочетать.

**По массовости** контроль подразделяется на индивидуальный, групповой и фронтальный.

Контроль может осуществляться разными **контролирующими лицами**. Привычнее, когда контролирующим лицом выступает преподаватель. Однако не следует исключать и другие виды контроля, например, когда контролирующим лицом выступает студент-напарник, в этом случае речь идет о **взаимоконтроле**. Актуальность взаимоконтроля возрастает при использовании интерактивных методов обучения. Используя взаимоконтроль, преподаватель выявляет уровень подготовленности не одного, а двух студентов.

При всех достоинствах внешнего контроля, которые осуществляют другие люди (преподаватель, студент-напарник), самым эффективным все-таки является **самоконтроль**, когда обучающийся сам себя контролирует. Продуктивен обучающий самоконтроль, когда студент, выполнив задание, может сверить свой ответ с эталоном. В современных учебниках имеются не только вопросы для самопроверки, но и ответы. Здесь важно, чтобы студент проявлял честность, заинтересованность в освоении материала, а не сразу же смотрел ответ.

Проблема внешнего контроля и самоконтроля является актуальной для высшей школы. С одной стороны, преподаватели не всегда готовы организовывать самоконтроль студентов. Известно, что в традиционной системе преподавания преобладает оценка, в которой преимущественно фиксируются достигнутые студентами знания в соответствии с заданным образцом: надо повторить тот материал, который давался преподавателем. Такой внешний контроль преподавателю осуществлять легче и привычнее. С другой стороны, некоторые студенты по ряду причин психологически не готовы к организации самоконтроля. Они привыкли, что в школе преобладает преимущественно внешний контроль, когда учитель жестко контролирует поведение и деятельность ученика, с такими установками первокурсники приходят в вуз. Кроме этого, у ряда студентов достаточно низкий уровень сознательности, что даже требуется проверка их присутствия на занятиях. Преподаватели должны помнить о том, что преобладание внешнего контроля ни в коем случае не способствует развитию у студентов самоконтроля, без которого невозможно стать квалифицированным профессионалом. Поэтому следует отказываться от репрессивной, подавляющей, деструктивной роли контроля и оценки, изменить критерии оценивания эффективности учения, делать ставку на взаимоконтроль и самоконтроль.

**По способам проведения** контроль может быть традиционным и инновационным.

В учебном процессе высшей школы используются разнообразные **формы контроля** – это экзамены, зачеты, собеседования, контрольные работы, рефераты, практические работы, т.п. Основные и обязательные формы контроля обозначены в учебном плане.

При организации учебной деятельности преподавателю необходимо использовать многообразные формы контроля, обращая внимание и на совместную деятельность студентов, чтобы осуществлялся не только контроль, но и взаимоконтроль, взаимокоррекция.

#### **7.4. Организация контроля**

Жестких рекомендаций о том, как часто надо использовать в учебном процессе контроль, нет. Каждый преподаватель сам определяет, когда проводить контроль знаний, при этом учитываются особенности студенческой группы, специфика изучаемой дисциплины, например трудность, важность той или иной темы. Оптимальным считается следующее распределение учебного времени: 40% отводится на сообщение учебной информации, 40% – на её освоение, 10 или 15% учебного времени отводится контролю за освоением учебной информации, а оставшиеся 5 или 10% используются преподавателем для коррекции обнаруженных ошибок или неточностей.

Важной проблемой является выявление того, что надо проконтролировать: знания, умения, навыки, компетенции, творчество, самостоятельность мышления и пр. В контроле часто и необоснованно основное внимание уделяется выявлению того, как запомнили студенты тот или иной материал, т.е. на репродуктивном уровне. Безусловно, такой контроль необходим, но невозможно подготовить хорошего профессионала, который усвоил знания только на репродуктивном уровне.



Также надо широко использовать разнообразные творческие задания, позволяющие выявить уровень развития критического мышления, например умение студентов сравнивать, систематизировать, оценивать преимущества и видеть недостатки, приводить аргументы в пользу того или иного взгляда и т.п.

Важно, чтобы преподаватель постепенно переводил студентов от обучающего контроля к самоконтролю.

Во время контроля обнаруживаются ошибки, они бывают разные. В зависимости от типологии ошибок может быть изменена и технология их учета: на какие-то ошибки обращается внимание, а какие-то, может быть, даже и не следует замечать. В. Я. Ляудис выделила следующие ошибки обучающихся.

#### 1. Громадная и единичная ошибки

Громадная ошибка – это та, которую допускают большинство обучающихся. Наличие громадной ошибки должно насторожить преподавателя, обязательно необходимо выявить её причину. Причины могут быть разные. Например, все студенты не поняли материал или не выучили его. Наличие громадной ошибки свидетельствует о том, что преподавателю необходимо скорректировать свои действия: более понятно излагать материал или же регулярно контролировать студентов, чтобы они учили.

Единичная ошибка встречается у отдельных студентов, это нормальное явление. В этом случае надо скорректировать действия того студента, у которого обнаружена ошибка. Если он что-то не доучил, то побудить к запоминанию материала, если что-то не понял, то объяснить.

#### 2. Допустимая и недопустимая ошибки

Допустимая или несущественная ошибка не касается содержания изучаемого предмета, на такие ошибки можно не обращать внимание, они

обычно исчезают сами путем автокоррекции. А вот какая ошибка будет недопустимой – это решает преподаватель.

Наличие недопустимой ошибки обычно свидетельствует о неполноте или ошибках в ходе усвоения материала, её обязательно надо скорректировать.

### 3. Необходимая и случайная ошибки

Необходимая ошибка обычно предопределена логикой учебного действия, такую ошибку преподаватель заранее может спланировать и спровоцировать, чтобы студенты её допустили. Для чего это нужно? Чтобы впоследствии исключить появления подобных ошибок.

Случайная ошибка обладает невысокой долей вероятности, она появляется случайно, поэтому на ней можно и не заострять внимание.

### 4. «Умная» ошибка

Такие ошибки допускаются не от незнания или неумения, они являются обычными спутниками при решении творческих задач, когда студенты включены в поисковую деятельность. Такие ошибки не случайно называются «умными», они приносят не вред, а пользу, наталкивают на правильное решение проблемы. Преподаватель может специально провоцировать такие ошибки.

Контроль связан с **оценкой и отметкой**. Оценка предполагает качественный контроль, а отметка – количественный, балльный. Под оценкой принято понимать процесс сравнения достигнутого обучающимися уровня овладения знаниями, сформированностью у них умений и навыков, которые находят отражение в учебных программах. Критерии оценки важны для выставления отметки, разработать их довольно трудно. Кроме этого, у каждого преподавателя могут быть свои критерии. Так, за один и тот же ответ разные преподаватели могут поставить разные отметки: например, один ставит «отлично», а другой –

«удовлетворительно». Поэтому так актуальна проблема выработки единых критериев оценивания.

Психолого-педагогические аспекты оценочной деятельности преподавателя вуза рассматриваются в коллективной монографии «Психологические проблемы уровневого высшего профессионального образования» [9].

### **Вопросы для повторения и задания для самостоятельной работы**

1. В чем значение контроля для успешности обучения?
2. Охарактеризуйте функции контроля.
3. Перечислите принципы контроля.
4. Какие виды и формы контроля применяются в высшем учебном заведении?
5. Достоинства устного и письменного контроля.
6. Какие типы ошибок встречаются при усвоении материала?
7. Что такое оценка и отметка?

### **Задание 1**

На занятиях преподаватель обнаружил, что у большинства студентов группы недостаточно развит самоконтроль. На каком основании преподаватель может сделать такой вывод? Предложите систему работы по устранению этого недостатка.

### **Задание 2**

Выскажите свое мнение относительно следующих ситуаций, возникающих в ходе контроля, а также охарактеризуйте, какие принципы контроля реализуются в этих случаях или нарушаются.

«Преподаватель объявил студентам, что зачет он будет проводить не по вопросам, а по реферату».

«На занятии преподаватель неожиданно для студентов решил провести довольно сложную контрольную работу».

«На последнем занятии преподаватель назвал фамилии студентов, которые будут освобождены от экзамена».

«После промежуточной аттестации студенты в группе не знали, как их оценили некоторые преподаватели».

«На каждом занятии преподаватель проводит переключку студентов, которая отнимает довольно много времени».

### **Задание 3**

Перечислите достоинства и недостатки Интертест-экзамена, тестового контроля. Какие принципы контроля реализуются при таких формах контроля?

### **Задание 4**

Подготовьтесь к беседам на темы:

«Субъективизм при оценке знаний: причины и пути решения проблемы»;

«Проведение промежуточной аттестации»;

«Использование инновационных форм контроля в учебном процессе»;

«Проблемы осуществления самоконтроля».

### **Задание 5**

Сформулируйте основные требования, которые необходимо соблюдать преподавателю при осуществлении контроля.

## **8. ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ**

### **8.1. Понятие о воспитании, цель, задачи**

Проблемы воспитания и обучения в педагогическом процессе неразрывно связаны. Во время обучения обязательно происходит воспитание. В высшем учебном заведении воспитательной работе,

осуществляемой в процессе обучения, придается большое значение. Воспитание рассматривается также и во внеучебное время.

Выделяют следующие категории в теории воспитания: воспитание, перевоспитание, самовоспитание.

В широком смысле **воспитание** – это воздействие общества на личность, в ходе которого осуществляется передача подрастающему поколению культурно-исторического опыта, накопленного поколениями. Этот опыт передают различные социальные институты – школа или высшее учебное заведение, семья, общественные организации.

В узком смысле **воспитание** – это целенаправленная деятельность педагога, в ходе которой осуществляется развитие личности воспитанника. Эта деятельность направлена на изменение психического состояния, мировоззрения, способов деятельности, личности, ценностных ориентаций. О.С. Газман отмечает, что воспитание направлено на формирование базовой культуры личности, которую можно определить как систему норм, убеждений, ценностей, стиля жизни, поведения.

**Перевоспитание** связано с изменением отдельных качеств или сторон личности. В юношеском возрасте, к которому относятся студенты, перевоспитание связано с большими трудностями, его практически невозможно осуществить. В этот возрастной период речь идет о самовоспитании.

**Самовоспитание** возможно при условии, если человек стремится к самосовершенствованию, при этом он знает о своих положительных и отрицательных сторонах, стремится исправить имеющиеся недостатки и знает, как это можно сделать. При осуществлении воспитательной работы со студентами преподаватель ориентируется именно на самовоспитание.

Структура воспитательного процесса включает несколько взаимосвязанных компонентов: цели и задачи, содержание, принципы, методы, а также достигнутые результаты.

Большое значение приобретает определение цели воспитания. Я. А. Коменский писал, что одним из недостатков педагогической деятельности является отсутствие точно поставленных целей. Известный русский педагог К. Д. Ушинский по этому поводу писал: «Что бы вы сказали об архитекторе, который, закладывая новое здание, не сумел бы ответить вам на вопрос, что он хочет строить – храм ли, просто ли дом. То же самое должны вы сказать о воспитателе, который не сумеет ясно и точно определить вам цели своей воспитательной деятельности». Большое значение этой проблеме уделял А. С. Макаренко. Он считал, что если не иметь перед собой цели, то результат воспитания всегда будет случайным. Таким образом, воспитательный процесс всегда носит целенаправленный характер.

Цель – это предвосхищение в сознании результата, на достижение которого будут направлены воспитательные воздействия. Следовательно, цель сначала возникает в сознании, а потом реализуется в практической деятельности.

В педагогике выделяют общие и индивидуальные цели. Общая цель предполагает формирование определенных качеств у всех людей. Общая цель конкретизируется в индивидуальных целях и предусматривает воспитание определенных качеств у конкретного человека.

В идеале должно быть сочетание общих и индивидуальных целей. Но в практике нередко можно обнаружить расхождение между ними.

Определяющим фактором в формулировке целей воспитания является политика государства. Цель исходит из потребностей общества в таких качествах, которые нужно сформировать у людей. С развитием общества меняются цели. Следовательно, цель воспитания нельзя выдумать или выдвинуть произвольно, она должна соответствовать представлениям общества об идеальном человеке. Такое представление раньше выражалось в сказках, других произведениях народного

творчества. Это доброта, красота человека, его сообразительность, сила, великодушие.

В настоящее время в теории воспитания разрабатывается концепция гуманистического воспитания.

Цель гуманистического воспитания – всестороннее и гармоничное развитие личности, что предполагает гуманный характер отношений между педагогом и воспитанниками.

В содержание воспитания входят несколько видов: умственное, нравственное, физическое, трудовое, эстетическое.

Умственное воспитание направлено на формирование системы научных знаний, развитие умственных способностей, познавательных интересов. В результате умственного воспитания у человека формируется мировоззрение, т.е. система взглядов на человека, природу, общество, самого себя. Человек становится способен самостоятельно пополнять и обновлять знания, заниматься самообразованием.

Физическое воспитание направлено, прежде всего, на укрепление здоровья и развитие организма. Оно способствует повышению работоспособности, направлено на формирование негативного отношения к вредным привычкам, что в настоящее время достаточно актуально. Физическое воспитание предоставляет большие возможности для развития лидерских качеств, способствует преодолению стрессов.

Идея приоритета духовности, нравственности всегда была характерна для русского общества. Основными направлениями в области нравственного воспитания является формирование нравственных представлений, нравственных чувств и поведения.

Проблемы трудового воспитания особенно актуальны в высшей школе, поскольку необходимо воспитать конкурентоспособную личность, готовую к труду. Задачи трудового воспитания – это воспитать

уважительное отношение к труду, способы трудовой деятельности, а также определенные трудовые качества.

Эстетическое воспитание предполагает развивать эстетические чувства, вкус, художественно-творческие способности.

Воспитание, так же как и обучение, подчиняется определенным закономерностям. В педагогике существуют различные подходы к выделению закономерностей воспитания.

Одной из основных закономерностей является соответствие воспитания требованиям общества. Общество ставит перед педагогами цели, задачи, определяет, каким требованиям должен соответствовать воспитываемый человек. Требования изменяются в зависимости от изменения и развития общества.

Важной закономерностью является единство обучения, воспитания и развития. Эти основные педагогические понятия теснейшим образом связаны: в процессе обучения обязательно должно осуществляться воспитание и развитие обучающихся. И, наоборот, в процессе воспитания воспитанники получают определенные представления, а также происходит их развитие.

Воспитание будет эффективным при условии, если оно организуется с учетом следующей закономерности – единство целей, содержания, методов воспитания.

Особо необходимо выделить такие важные закономерности, как воспитание в активной деятельности, активность воспитанника, воспитание в коллективе и многие другие.

На основе закономерностей выделяются принципы воспитания.

## **8.2. Принципы воспитания**

Принципы воспитания – это руководящие идеи, определяющие действия педагога, рекомендуемые следовать определенным правилам.



### **Принцип гуманистической направленности воспитания на развитие личности**

Исходя из этого принципа, воспитательная работа строится таким образом, что в центре должен быть человек, его развитие, а не перечень определенных мероприятий, как это иногда бывает.

#### **Связь воспитания с жизнью**

Этот принцип предполагает, что в ходе воспитательной работы необходимо обсуждать конкретные жизненные проблемы и ситуации. В профессиональном обучении этот принцип нацеливает педагогов и на обсуждение проблем будущей производственной деятельности, например связанных с соблюдением норм профессиональной этики.

Необходимо включать воспитанников в разнообразную общественно полезную деятельность, в труд, а не ориентироваться на морализирование.

#### **Уважение к личности воспитанника в сочетании с требовательностью**

Этот принцип формулируется, исходя из сущности гуманистического воспитания. В процессе воспитательно-образовательной работы выдвигается система посильных педагогических требований. Они предъявляются воспитанникам в прямой и косвенной формулировках. Прямые требования менее эффективны, т.к. не предоставляют свободу выбора, они присущи для авторитарного стиля взаимодействия педагога с воспитанником. Предпочтение следует отдавать косвенным требованиям, которые предъявляются в форме просьбы. Применение косвенных требований свидетельствует об уважительном отношении к воспитаннику, а взаимоотношения строятся на демократической основе. Следует обратить внимание, что либерализм и безразличие педагога к воспитанникам недопустимы в воспитательной работе.

### **Активность воспитанника в сочетании с педагогическим руководством**

Воспитательная работа в высшем учебном заведении организуется только на основе этого принципа. Нельзя студентам навязывать мероприятия, требования и пр. Обязательно должно быть развито самоуправление, этот принцип лежит в основе деятельности студенческого совета университета. Но при этом не следует игнорировать помощь со стороны педагога. При оказании помощи студентам нужно проявлять деликатность, педагогический такт, не заглушать инициативу, самостоятельность молодых людей. К сожалению, нередко бывает, что педагог стремится заглушить активность.

### **Опора на положительные качества в воспитании**

При проведении воспитательной работы необходимо опираться на положительные стороны личности каждого студента, а не акцентировать внимание на недостатках. Нужно обращать внимание на поступок, а не на личность воспитанника. Если студент не выполнил задание или какие-то требования, то обращается внимание на невыполненное задание, а не на личность того, кто его не выполнил. В процессе воспитания важно создавать ситуацию успеха, перспективы.

### **Воспитание в коллективе и через коллектив**

Этот принцип достаточно актуален, так как при организации взаимодействия студентов для решения различных учебных задач требуется умение работать коллективно, считаться с мнением других членов группы. Таким образом, студенты в практике усваивают нормы и правила общения, у них развиваются организаторские способности, лидерские качества. Учитывая принцип воспитания в коллективе и через коллектив, педагог должен целесообразно сочетать разнообразные формы работы: индивидуальную, групповую и коллективную.

### **Сочетание прямых и параллельных действий**

Этот принцип по содержанию близок к предыдущему, расширяет и углубляет его. Еще А. С. Макаренко обосновал педагогику параллельного действия. Исходя из этого принципа, воспитательная работа осуществляется следующим образом: педагог воздействует не на отдельного члена группы, а на коллектив. А развитый коллектив оказывает воспитательное воздействие на каждого конкретного человека путем общественного мнения. Реализация этого принципа возможна только в сплоченной студенческой группе.

### **Единство воспитательных требований**

Требования, исходящие от тех, кто занимается воспитанием, не должны быть противоречивыми. Если возникают конфликтные ситуации, то надо обращать внимание на то, что объединяет участников, а не на то, что разъединяет. Следовать этому принципу крайне трудно. Важно, чтобы преподаватели, деканат согласовывали требования, предъявляемые к студентам.

В теории воспитания выделены многие другие принципы, например учета возрастных и индивидуальных особенностей, принцип целеустремленности воспитания, который предполагает наличие четкой цели, и др.

Каждый преподаватель осуществляет воспитательную работу при организации учебного процесса, поэтому важно, чтобы в педагогической деятельности он опирался на научно обоснованные принципы воспитания, а не строил работу спонтанно.

## **8.3. Методы воспитания**

**Методы воспитания** – это способы совместной деятельности педагога и воспитанников, направленные на решение задач воспитания. С помощью методов воспитания педагог оказывает воздействие на сознание,

чувства, поведение воспитанников и, таким образом, решает задачи воспитания в совместной с ними деятельности. Успех применяемых воздействий будет зависеть от того, насколько они соответствуют личностной программе развития, а также от того, насколько продуктивно, на доверительной основе строится сотрудничество воспитателя и воспитанников.

Любой метод воспитания состоит из отдельных приемов, которые носят частный, подчиненный характер по отношению к методам.

Процесс воспитания характеризуется разносторонностью содержания и богатством форм, что требует и многообразия методов воспитания. В настоящее время в теории и практике воспитания используются разнообразные методы.

Традиционно выделяют четыре группы методов воспитания, такое подразделение связано с выяснением того, что призваны делать те или иные методы.

В воспитании большое значение придается знанию о нормах и правилах поведения. Первая группа методов направлена на формирование знаний о нормах и правилах поведения.

Если человек не применяет эти знания в практической деятельности, то о нем нельзя сказать, что он воспитанный. Поэтому вторая группа методов призвана организовать поведение и деятельность воспитанников.

Воспитание – целенаправленный процесс, поэтому постоянно необходима корректировка тех или иных поступков воспитанников, этому способствует использование в воспитательном процессе методов стимулирования поведения и деятельности.

Особо выделяется группа методов контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании.

Деление методов на группы условно, в реальном воспитательном процессе они переплетаются, выступают в единстве. Рассмотрим каждую группу методов воспитания.

### **Методы формирования знаний о нормах и правилах поведения**

Основная цель этой группы методов – сообщить воспитанникам знания о нормах и правилах поведения, сформировать у них определенные взгляды, суждения.

К этой группе относятся следующие методы: объяснение, разъяснение, этическая беседа, рассказ, дискуссия, пример.

Остановимся на краткой характеристике метода примера. Использование этого метода основано на подражании. Юношеский возраст характеризуется наиболее сознательным и критичным отношением к поведению педагогов, студенты активно перерабатывают информацию, делают выводы. Поэтому важно, чтобы поведение педагога соответствовало предъявляемым требованиям, не было расхождения с поступками.

### **Методы организации поведения и деятельности**

Знания без применения их на практике не свидетельствуют об уровне воспитанности. В соответствии с имеющимися знаниями необходимо строить свое поведение, в этом заключается основная цель этой группы методов.

К этой группе относятся следующие методы: упражнение, педагогическое требование, общественное мнение.

В педагогическом процессе большая роль отводится педагогическому требованию, оно может предъявляться в прямой и косвенной формах. Прямое требование предъявляется в форме, не требующей возражений, педагог его использует в том случае, если не уверен, что оно будет выполнено, т.е. когда у воспитанников невысокий уровень развития сознательности. Частое использование прямых

требований может привести к противодействию со стороны воспитанника, вызвать конфликтную ситуацию. Косвенные требования предъявляются в форме просьбы.

Общественное мнение – это то же самое требование, но в этом случае его предъявляет коллектив.

### **Методы стимулирования поведения и деятельности**

Любая воспитательная работа требует корректировки, стимулирования.

К этой группе относятся такие сильнодействующие методы, как поощрение и наказание, соревнование.

Поощрение связано с положительной оценкой действий, с закреплением навыков, побуждает к их повторению. Использование этого метода основано на создании положительного эмоционального состояния воспитанников.

Выделяют разнообразные виды поощрений. Применяют вербальное или невербальное одобрение, похвалу, благодарность, предоставляют почетные права.

Поскольку поощрение является сильнодействующим методом, то при его применении обязательно нужно соблюдать определенные требования. Используя поощрение, нельзя противопоставлять одного человека другому. Похвала должна быть умеренной, не желательно постоянно хвалить одних и тех же студентов, даже если они этого заслуживают. При использовании похвалы должен учитываться индивидуальный подход, например можно поддержать неуверенного студента. Желательно учитывать мотив поступка, за который хвалят, хотя выяснить мотив бывает очень сложно. Важным требованием является объективность и справедливость применяемого поощрения.

Противоположным по воздействию является метод наказания. Наказание применяется для предупреждения нежелательных поступков.

Важно, чтобы применение наказания вызывало у воспитанника чувство вины, а не озлобленность, подавленность. К сожалению, в практике это не всегда происходит. Существуют различные разновидности наказаний. Это может быть осуждение как вербальное, так и невербальное, лишение или ограничение прав, наложение дополнительных обязанностей, выговор, штрафные санкции и т.п.

Применение наказания не должно причинять физических или нравственных страданий воспитаннику. Человек, которого наказывают, должен понимать и осознавать, за что его наказывают и, как уже отмечалось, испытывать от проступка чувство вины. Если человек осознает проступок, то он будет анализировать свое поведение и у него может появиться желание исправиться. Наказание не должно быть орудием мести в руках педагога. Нельзя злоупотреблять наказанием, т.е. изо дня в день осуждать одних и тех же людей. Недопустимо применение коллективных наказаний за проступок одного человека. Применять наказание нужно с большим тактом.

Педагог должен помнить, что одним наказанием нельзя исправить нежелательное поведение, требуется серьезный анализ ситуации и планирование различных воздействий для устранения нежелательных проявлений.

Метод соревнования основан на стремлении людей к соперничеству. Соревнуясь с другими, человек сравнивает свои результаты с результатами других людей, у него появляется стремление к росту. Однако нужно правильно организовать соревнование, чтобы не вызвать негативных проявлений по отношению друг к другу.

### **Методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании**

Воспитание, как и обучение, невозможно осуществлять без обратной связи, выполнить эту функцию помогают методы этой группы. Для оценки

эффективности воспитательного процесса требуется изучение поведения и деятельности воспитанников.

К методам этой группы относят педагогическое наблюдение, разнообразные методы опроса (беседа, анкета, интервью), анализ поведения и деятельности, создание воспитывающих ситуаций.

Распределение методов по группам условно, т.к. происходит целостное формирование личности. При организации воспитательно-образовательного процесса педагогу важно выбирать систему разнообразных методов в соответствии с поставленной целью и учетом конкретных условий.

### **Вопросы для повторения и задания для самостоятельной работы**

1. Основные категории теории воспитания.
2. Понятие об общей и индивидуальной целях воспитания.
3. Охарактеризуйте основные виды воспитания.
4. Какие существуют закономерности воспитания?
5. Понятие о принципах воспитания.
6. Характеристика основных групп методов воспитания.
7. Какие требования предъявляются к применению педагогом в учебно-воспитательном процессе различных методов воспитания?

### **Задание 1**

Проанализируйте, насколько соблюдаются требования, предъявляемые к методам поощрения или наказания, применяемым в учебно-воспитательном процессе вуза.

### **Задание 2**

Продумайте систему воспитательной работы в процессе изучения какой-либо дисциплины.



### **Задание 3**

Подготовьтесь к дискуссии на тему «Воспитательная работа в вузе: проблемы и пути их решения».

## **9. ПОНЯТИЕ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **9.1. Специфика педагогической профессии**

Педагогическая профессия возникла с появлением цивилизации, т.к. была потребность передавать подрастающему поколению накопленный опыт. Этой деятельностью должны были заниматься специально подготовленные люди – педагоги.

Многие мыслители высказывались о значимости педагогической профессии. Так, Я. А. Коменский в своей книге «Великая дидактика», написанной еще в XVII в., отмечал, что педагогическая профессия превосходна как никакая другая под солнцем. Он сравнивал педагога с садовником, который любовно выращивает растения в саду, с архитектором, который заботливо застраивает знаниями все уголки человеческого существа, со скульптором, тщательно обтесывающим и шлифующим умы и души людей, с полководцем, энергично ведущим наступление против невежества.

Однако престиж педагогической профессии в нашей стране по разным причинам неуклонно снижается, хотя в любом образовательном учреждении педагог является центральной фигурой, от его деятельности зависит эффективность работы учебного заведения.

Какое можно дать определение педагогической деятельности? Педагогическая деятельность – это система взаимоотношений и взаимодействий педагога с обучающимися и между собой, а также структурирование учебного процесса на основе развития его профессионально важных личностных качеств.

В дифференциально-диагностическом опроснике Е. А. Климова педагогическая профессия относится к группе «Человек – человек», что обязательно предполагает взаимодействие с другими людьми (с обучающимися, с коллегами).

Педагогическая деятельность имеет ряд особенностей. Рассмотрим особенности, выделенные Н. В. Кузьминой.

1. Педагогическая деятельность – это деятельность, организованная:
  - содержанием – есть учебные планы, учебные программы, учебники;
  - временем – занятие, семестр, учебный год;
  - составом обучающихся – учебная группа, поток.

2. Специфическим является объект педагогической деятельности – это личность обучающегося, поэтому продукты деятельности «материализуются» в психическом облике другого человека, в его знаниях, умениях, навыках, развитии воли, формировании характера и пр.

3. Педагог не имеет возможности пользоваться какой-либо измерительной аппаратурой для определения уровня интеллектуального, нравственного развития обучающихся, для выявления качества понимания материала, прочности его запоминания, усвоения.

Эти особенности показывают, насколько сложно изучать и толковать специфику педагогической деятельности.

Своеобразие педагогической профессии состоит и в том, что она имеет двойной предмет труда:

- с одной стороны, педагог должен хорошо владеть содержанием преподаваемого предмета, ему необходимы глубокие специальные знания в определенной области науки;
- с другой стороны, эта профессия носит гуманистический характер, педагог должен доброжелательно относиться к людям, быть вежливым,

коммуникабельным, уметь строить отношения с людьми, обладать организаторскими способностями.

Следовательно, умение общаться становится профессионально необходимым качеством. Если преподаватель недооценивает коммуникативную составляющую, это закономерно приводит к обеднению личностных контактов.

Педагогическая профессия немыслима без творчества, но оно своеобразно. Так называемое педагогическое творчество понимается как процесс решения педагогических задач в постоянно меняющихся обстоятельствах.

Педагогическая деятельность может быть разной по степени продуктивности. Н. В. Кузьмина считает продуктивность специфической характеристикой педагогической деятельности и выделяет 5 уровней продуктивности.

**I уровень** минимальный, или репродуктивный: педагог умеет пересказать другим то, что знает сам. Этот уровень считается самым непродуктивным, неэффективным.

**II уровень** низкий, или адаптивный: педагог умеет приспособить свою деятельность к особенностям аудитории. Второй уровень относится к малопродуктивному.

**III уровень** средний, или локально моделирующий: педагог владеет основными стратегиями обучения, он знает, как сообщать знания, формировать умения и навыки по определенным разделам курса, что свидетельствует о его способности формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате, отбирать систему и последовательность включения обучающихся в учебно-познавательную деятельность. Третий уровень считается среднепродуктивным.

**IV уровень** высокий, или системно моделирующий знания обучающихся: педагог владеет стратегиями формирования искомой

системы знаний, навыков, умений по предмету в целом. Этот уровень является продуктивным.

**У уровень** высший, или системно моделирующий деятельность и поведение обучающихся: педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности обучающихся, их потребностей в самообразовании, саморазвитии. Этот уровень педагогической деятельности высокопродуктивный.

Анализ практики показывает, что если преподаватели не повышают психолого-педагогические знания, не освоили навыков применения их на практике, то они остаются на самых низких уровнях продуктивности педагогической деятельности, что негативно отражается на организации педагогического процесса. Современные требования, предъявляемые к системе высшего образования, нацеливают педагогов на освоение педагогической деятельности, имеющей высокопродуктивный характер. В этом случае её результатом становится личностное, интеллектуальное развитие обучающихся. Это становится возможным при условии, если у преподавателя есть интерес к педагогической профессии, призвание и склонности. В настоящее время широко используется понятие **педагогическая компетентность**, которая предполагает наличие соответствующих знаний, умений, навыков и приемов их реализации в деятельности, общении, т.е. гармоничное сочетание знания предмета, методики его преподавания и наличия культуры педагогического общения.

## **9.2. Структура педагогической деятельности**

Педагогическая деятельность имеет определенную структуру. Учеными структура педагогической деятельности рассматривается с разных позиций.

В начале XX в. сложился структурно-функциональный подход, он разрабатывался в разное время отечественными педагогами и психологами (А. И. Щербаков, Ф. Н. Гоноболин, Н. В. Кузьмина и др.).

Н. В. Кузьмина определяет психологическую структуру педагогической деятельности как систему, взаимосвязь и последовательность действий педагога, направленных на достижение педагогических целей через решение длинного ряда педагогических задач. В этой структуре автор выделяет 5 компонентов (гностический, проектировочный, конструктивный, организационный, коммуникативный). Каждый из них может быть реализован только благодаря определенной совокупности умений, под которыми подразумевается качественное овладение способом действия и правильное его выполнение.

**Гностический компонент** связан с такими умениями, как умение давать знания по своему предмету, учитывая индивидуальные особенности учащихся, изучение самого себя, оценивание себя и других, умение анализировать и обобщать результаты труда своего и других педагогов, изучение содержания и способов воздействия на других людей, выявление возрастных и индивидуально-психологических особенностей людей, особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков и пр.

**В проектировочный компонент** входят умение планировать систему целей, задач занятия, готовиться к ним, учитывая закономерности процесса познания; определение рациональных видов учебной деятельности, умение планировать творческую, самостоятельную работу учащихся, домашние задания для студентов – темы рефератов, курсовых работ и пр.

**Конструктивный компонент** составляют умения дозировать учебный материал, распределять его по степени трудности, контролировать усвоение и понимание учебного материала, учитывать, где

могут возникнуть затруднения, т.е. проектировать деятельность учащихся, в которой информация ими будет усваиваться. А также проектирование собственной деятельности и поведения, какими они должны быть в процессе взаимодействия с учащимися и пр.

**Организационный компонент** складывается из умений руководить различной деятельностью учащихся, организовывать групповую и индивидуальную деятельность учащихся, поддерживать дисциплину, использовать в своей педагогической деятельности передовой опыт и пр.

**Коммуникативный компонент** связан с умениями устанавливать педагогически необходимые контакты с разными людьми – учащимися, администрацией, коллегами, родителями учеников. Вызывать эмоционально-положительное отношение к своему предмету. Находить в каждом ученике перспективные стороны развития личности, предъявлять разумные требования, вести себя так, чтобы ученики уважали, предотвращать конфликтные ситуации и пр.

Многие ученые рассматривали структуру педагогической деятельности с позиции теории деятельности. Так, Ю. П. Вавилов в структуре педагогической деятельности выделяет:

- мотивационную часть (педагогические цели, задачи);
- исполнительскую (средства взаимодействия с обучающимися);
- контрольно-оценочную .

Остановимся на характеристике мотивационной части. Мотив – это то, ради чего преподаватель идет в аудиторию. Мотивы педагогической деятельности могут быть внешние и внутренние.

К внешним мотивам можно отнести, например, престижность работы в определенном образовательном учреждении, достойная оплата труда, перспектива личностного роста, возможность доминировать, иметь власть над обучающимися.

Внутренние – это ориентация педагога на процесс и результат своей деятельности.

В педагогической деятельности осуществляется взаимодействие педагога и обучающегося, поэтому появляется такая ориентация, как доминирование, или мотив власти, на который указывал Н. А. Аминов. Он приводит для иллюстрации следующие виды мотива власти, соотносимые с педагогическими действиями педагога.

#### 1. Власть вознаграждения

Её сила определяется ожиданием, в какой мере педагог может удовлетворить один из мотивов обучающегося и насколько педагог поставит это удовлетворение в зависимость от желательного для него поведения обучающегося.

#### 2. Власть наказания

Её сила определяется ожиданием обучающегося той меры, в какой педагог способен наказать его за нежелательные поступки.

#### 3. Нормативная власть

Педагог имеет право контролировать соблюдение обучающимися определенных правил поведения и в случае необходимости настаивать на их соблюдении.

#### 4. Власть эталона

Она основана на идентификации обучающегося с педагогом и желании быть похожим на него.

#### 5. Власть знатока

Её сила зависит от величины приписываемых педагогу со стороны обучающегося знаний по предмету.

#### 6. Информационная власть

Педагог владеет информацией, способной заставить обучающегося увидеть последствия своего поведения в новом свете.

Н. А. Аминов подчеркивает, что в мотивационной основе выбора педагогической деятельности мотив власти всегда ориентирован на благо других (помощь через знания).

Мотивационно-потребностную сферу педагогической деятельности А. Б. Орлов интерпретирует в термине «центрация».

Центрация – это особым образом построенное взаимодействие педагога и обучающихся, это не просто направленность, но и заинтересованность в потребностях участников педагогического процесса. Тип личностной центрации определяет поведение и мышление педагога. А. Б. Орлов выделил несколько типов центрации педагога, которая может доминировать как в педагогической деятельности в целом, так и в отдельных, конкретных педагогических ситуациях.

1. Эгоистическая – центрация на собственных интересах.
2. Бюрократическая – центрация на требованиях администрации, руководителей.
3. Конформная – центрация на интересах своих коллег.
4. Авторитетная – центрация на интересах, запросах родителей обучающихся.
5. Познавательная – центрация на требованиях средств обучения и воспитания.
6. Альтруистическая – центрация на интересах или потребностях обучающихся.
7. Гуманистическая – центрация на интересах (проявлениях) своей сущности, а также сущности других людей – коллег, администрации, родителей, обучающихся. Эта центрация как бы противостоит первым шести, которые характерны для традиционного обучения.

В работах В. А. Сластенина структура педагогической деятельности рассматривается с точки зрения решения педагогических задач, т.к.



педагогический процесс проходит по типу решения педагогических задач, которое проходит в своем развитии ряд этапов.

На первом этапе осуществляется анализ педагогической ситуации (диагноз), проектирование результатов (прогноз) и планирование педагогических воздействий.

На втором этапе педагог конструирует и организует учебно-воспитательный процесс.

На третьем этапе происходит регулирование и корректирование педагогического процесса на основе текущего сбора информации.

На последнем, четвертом, этапе требуется итоговый учет, оценка полученных результатов и определение новых педагогических задач.

Существуют и другие подходы к рассмотрению структуры педагогической деятельности.

### **9. 3. Педагогические умения и способности**

Способности имеют большое значение в структуре личности, от них зависит уровень возможностей человека в той или иной сфере деятельности. Любую работу люди выполняют по-разному. При наличии одних и тех же условий одни достигают успехов в её выполнении, а другие – нет. Успешность выполнения деятельности, её качество, уровень достижения во многом определяются наличием и степенью развития соответствующих способностей. Это положение относится и к педагогической деятельности: одни преподаватели достигают успехов в своей профессиональной деятельности, а другие – нет. Педагогические способности – это устойчивые свойства личности педагога, отражающие структуру педагогической деятельности и являющиеся условием её успешного выполнения. Ф. Н. Гоноболин выделил 12 способностей, которые необходимы в педагогической профессии. Впоследствии в своих работах И. А. Зимняя объединила их в 4 основные группы.

1. Дидактические – это способности делать учебный материал доступным, связывать его с практикой.

2. Рефлексивно-гностические способности выражаются в понимании педагогом обучающихся, в проявлении интереса к ним, наблюдательности по отношению к своим ученикам, творчество в работе.

3. Интерактивно-коммуникативные способности – это способность организовать коллектив, оказывать влияние на обучающихся, проявлять педагогический такт.

4. Эмоционально-экспрессивные способности проявляются в яркости, образности, выразительности, убедительности речи.

Педагогические способности развиваются на основе педагогических умений.

Анализ педагогических умений осуществила А. К. Маркова, она выделила несколько групп умений.

**Первая группа** – умения увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить её в виде педагогических задач. При постановке педагогической задачи педагогу нужно ориентироваться на ученика, как на активного, развивающегося участника воспитательно-образовательного процесса, имеющего собственные мотивы и цели. Нужно изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию, конкретизировать педагогические задачи, принимать оптимальное педагогическое решение в условиях неопределенности, гибко перестраивать педагогические цели и задачи в зависимости от изменившихся условий. Важно предвидеть близкие и отдаленные результаты решения педагогических задач.

Во **вторую группу** педагогических умений А. К. Маркова включила три подгруппы:

– умение работать с содержанием учебного материала, выделять ключевые идеи, постоянно обновлять материал, интерпретировать информацию из периодической печати; формировать у обучающихся

общеучебные и специальные умения и навыки; устанавливать межпредметные связи;

– умение изучать состояние отдельных психических процессов (памяти, мышления, внимания, речи и др.); иметь представление о сформированности видов деятельности (учебной, трудовой); изучать реальные учебные возможности обучающихся, выявлять не только уровень их актуального развития, но и зону ближайшего развития, предвидеть и устранять возможные затруднения в процессе обучения, расширять поле для самоорганизации и др.;

– умение использовать различные методы обучения, эффективные формы организации, организовывать самостоятельную учебную деятельность; находить разнообразные способы решения одной педагогической задачи и т.д.

**К третьей группе** относятся умения использовать психолого-педагогические знания и осведомленность о современном состоянии психологии и педагогики, а также передового педагогического опыта; фиксировать и регистрировать процесс и результат своего труда, видеть положительные стороны и недостатки, анализировать и обобщать собственный опыт работы, строить планы развития своей педагогической деятельности и др.

**Четвертая группа** умений связана с постановкой широкого спектра коммуникативных задач, таких как создание условий психологической безопасности и реализации внутренних резервов партнера по общению.

**Пятая группа** умений связана с достижением высоких уровней общения. К ним относятся умение понять позицию другого человека, проявить к личности интерес, «читать» по невербальным сигналам, нюансам поведения внутреннее состояние, создать обстановку

доверительности, владеть приемами риторики, использовать демократический стиль руководства.

**Шестая группа** умений – это умения удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии, способного противостоять трудностям, развивать свои педагогические способности, управлять своим эмоциональным состоянием, придавая им конструктивный, а не разрушительный характер, осуществлять творческий поиск.

**Седьмая группа** – это умения осознавать перспективу своего профессионального развития, укрепляя сильные стороны и устраняя слабые, быть открытым поиску нового, переходить от уровня мастерства к собственно творческому, новаторскому уровню.

**Восьмая группа** умений направлена на анализ знаний обучающихся, на определение их умений и навыков, выявление самоконтроля и самооценки в учебной деятельности, определение причин отставания, стимулирование готовности к самообразованию и непрерывному обучению.

**Девятая группа** умений соотносится с оцениванием состояния воспитанности и воспитуемости обучающихся.

Каждому педагогу необходимо развивать педагогические умения, что будет способствовать успешности его профессиональной деятельности.

#### **9.4. Стиль педагогической деятельности**

Педагогическая деятельность, как и любая другая, характеризуется определенным стилем. У каждого человека в процессе жизни складывается индивидуальный стиль деятельности, он предполагает устойчивую систему приемов и способов деятельности, благодаря чему достигается её успешность.

Широко известны такие стили деятельности, как авторитарный, демократический и либеральный (попустительский). Они также характерны и для педагогической деятельности.

Стиль деятельности оказывает влияние на стиль педагогического общения. В. Н. Карандашев всесторонне проанализировал авторитарный, демократический и либеральный стили общения, взяв за основу их отличительные признаки. Рассмотрим этот анализ в соответствии с выделенными автором признаками, адаптировав данный материал к высшей школе.

### 1. Разделение функций между педагогом и обучающимися

Педагог авторитарного стиля сам выполняет все руководящие и организаторские функции учебно-воспитательного процесса: планирует мероприятия, распределяет обязанности, подбирает необходимый материал, проверяет правильность выполнения порученных заданий и пр. Обучающимся доверяются только исполнительские функции. Если кто-то не выполняет задание или плохо его выполняет, то педагог применяет различные меры воздействия, особую роль отводя отметке. Следствием такой гиперопеки становится несамостоятельность, безынициативность, безответственность, инфантилизм обучающихся. Педагог порой даже не догадывается, что причиной формирования таких качеств у обучающихся является он сам.

Для преподавателя с демократическим стилем общения характерно оптимальное разделение функций между собой и обучающимися. Причем, чем старше обучающиеся, тем больше функций, в том числе руководства и организации, им передается.

Преподаватель, придерживающийся либерального стиля общения, уходит от руководства коллективом, всё пускает на самотек, проявляет безынициативность, низкую ответственность.

## 2. Соотношение требовательности и уважения

Педагог с авторитарным стилем общения предъявляет высокие требования к обучающимся. Доверия и уважения к ним не проявляет, считая, что все надо строго контролировать.

У педагога с демократическим стилем правильное соотношение требовательности и уважения, он предъявляет разумные, посильные требования и при этом демонстрирует уважительное отношение к своим ученикам.

Педагог, имеющий либеральный стиль общения, если и предъявляет требования, то не настаивает на их выполнении.

## 3. Соотношение прямых и обратных связей

При авторитарном стиле ярко проявляется директивный характер связей, педагог командует – дает указания, инструкции, объясняет, раздает выговоры и благодарности на свое усмотрение. При организации педагогического процесса преобладают прямые связи, причем потребности в обратной связи у педагога нет, т.к. мнение студентов его не интересует.

У педагога с демократическим стилем оптимально сочетаются прямые и обратные связи. Его интересует мнение обучающихся по поводу того, как они воспринимают те или иные педагогические воздействия, учебный материал.

У педагога-либерала обратная связь преобладает над прямой, он находится во власти часто противоречивых мнений обучающихся, пытается все учесть, но это, как правило, не удается сделать.

## 4. Учет межличностных отношений, сложившихся в коллективе

При авторитарном стиле межличностные отношения в студенческой группе педагогом не учитываются, в центр ставятся только интересы дела.

Это может привести к усилению напряженности между отдельными студентами.

Педагог с демократическим стилем старается по возможности учитывать межличностные отношения, сложившиеся в группе. Но если симпатии – антипатии мешают общему делу, то он может прибегнуть к директивному решению, причем обязательно аргументирует необходимость принятия именно такого решения.

Либеральный стиль приводит к тому, что учет межличностных отношений ставится в центр. Обсуждается, кто с кем будет выполнять то или иное задание, кто и что хочет делать, при этом нередко участники обсуждений забывают об общем деле, о цели групповой работы.

#### 5. Отношение к неформальному лидеру

Педагог с авторитарным стилем не любит неформальных лидеров, дискредитирует их авторитет, делая едкие замечания, насмехаясь. Это приводит к ухудшению психологического климата в группе.

Иная тактика во взаимоотношениях с неформальным лидером у педагога с демократическим стилем. Он вступает в сотрудничество с неформальным лидером, использует его для укрепления сплоченности группы.

Педагог с либеральным стилем заигрывает с неформальными лидерами.

#### 6. Характер постановки задач перед группой

Авторитарный педагог ставит задачи, не обосновывая необходимость их выполнения, требует строгого следования инструкции.

При демократическом стиле все поставленные задачи объясняются, обсуждаются, обосновываются, совместно продумывается программа выполнения заданий. Педагог проявляет внимание к каждому

предложению: если оно имеет рациональный смысл, то оно принимается; если оно не осуществимо, то отвергается, но при этом объясняются причины. Таким образом стороны вступают в партнерство.

Педагог с либеральным стилем при постановке различных задач может сослаться на мнение авторитетного лица (заведующего кафедрой, декана).

#### 7. Отношение к своим ошибкам

Педагог с авторитарным стилем не признает своих ошибок. Если допускает, то пытается замаскировать, полагая, что никто ничего не заметит.

Педагог с демократическим стилем умеет честно признать свои ошибки.

Педагог с либеральным стилем общения не придает ошибкам особого значения.

#### 8. Количество и качество воспитательных воздействий

Преподаватель с авторитарным стилем использует большое количество прямых воздействий чаще всего запрещающего характера. Студенты к таким требованиям быстро привыкают, не всегда их воспринимают, возникает так называемая «непроизвольная глухота».

У педагога с демократическим стилем воспитательных воздействий значительно меньше, они более разнообразные.

У либерального педагога количество воспитательных воздействий зависит от ситуации, он не задумывается об их разнообразии.

#### 9. Соотношение дисциплинирующих и организующих воздействий

Педагог с авторитарным стилем часто применяет дисциплинирующие воздействия, они преобладают над организующими.



У педагога с демократическим стилем, наоборот, организующие воздействия преобладают над дисциплинарными. Смысл использования организующих воздействий состоит в том, чтобы организовать дело без дисциплинарных воздействий. Чем четче дается задание, тем меньше будет отвлечений.

Педагог с либеральным стилем не придает значения организующим воздействиям, а дисциплинирующие использует от случая к случаю.

#### 10. Соотношение позитивных и негативных оценочных воздействий

У педагога с авторитарным стилем негативные воздействия преобладают над позитивными. При оценивании он обращает внимание преимущественно на недостатки, с удовольствием делает замечания, критикует.

У преподавателя с демократическим стилем позитивные оценочные воздействия преобладают над негативными. При оценке работ, ответов обращается внимание, в основном, на положительные стороны, а также отмечается, как исправить недостатки. К личности обучающихся педагог относится уважительно, независимо от успехов и неудач в учебной деятельности.

Педагог с либеральным стилем в оценочных высказываниях ситуативен: если у него хорошее настроение, то преобладают позитивные оценки, если плохое – то негативные.

#### 11. Наличие и отсутствие склонности к косвенным средствам воздействия

Педагог с авторитарным стилем предпочитает прямое публичное указание на ошибки, он не испытывает необходимости в использовании косвенных средств воздействия на обучающихся.

У педагога с демократическим стилем проявляется склонность к использованию косвенных средств воздействия. Он обычно делает замечания индивидуально, а не публично.

Либеральный педагог не считает, что нужно делать замечания.

## 12. Характер педагогических установок

Педагог с авторитарным стилем проявляет чрезмерный рационализм. У него есть «любимчики», «двоечники», в соответствии с этими установками он и относится к студентам.

Для педагога с демократическим стилем характерно наличие динамических установок. Он прекрасно знает, кто и как учится, у кого какие способности, но эти знания он не переносит на отношения.

Педагог, имеющий либеральный стиль, непоследователен в своих установках, они быстро меняются.

Таким образом, при авторитарном стиле у педагога проявляется тенденция к жесткому управлению и всеобъемлющему контролю. Он самостоятельно решает все вопросы, касающиеся педагогического процесса, обучающиеся при этом не имеют права высказывать свое мнение, эмоции не принимаются во внимание. Этот стиль реализуется с помощью диктата, подчинения. В поведении проявляется нестабильность: по отношению к одним он излишне требователен, часто прибегает к тону приказа, делает резкие и нетактичные замечания, а в адрес других расточает необоснованную похвалу. Властное давление педагога приводит к тому, что в коллективе могут возникать конфликтные ситуации, у отдельных студентов может сформироваться неадекватная самооценка. Педагог акцентирует внимание на негативных поступках. Основным критерием является успеваемость и дисциплина. Внутренние переживания человека его не интересуют.

Демократический стиль предполагает сотрудничество, партнерство. Все инструкции даются в форме предложений, предполагается обсуждение. Для таких педагогов характерно позитивное отношение к студентам, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач. Межличностные отношения отличаются доверием и высокой требовательностью как к себе, так и к другим. Педагог побуждает к творчеству, инициативе, создает условия для самореализации. Все это способствует повышению интереса к учебной деятельности, формированию внутренней мотивации, чувства гордости за общие успехи, участники образовательного процесса проявляют взаимопомощь и дружелюбие во взаимоотношениях.

При попустительском стиле педагог минимально включается в деятельность, он как бы самоустраивается от ответственности за происходящее, формально выполняет свои обязанности, делает это равнодушно, демонстрируя тактику невмешательства. Обучающиеся чувствуют безразличное отношение к себе, между участниками образовательного процесса возникает дистанция, проявляется отчужденность, недоверие.

Важно, чтобы у преподавателя сформировался творческий стиль педагогической деятельности, именно он позволяет применять в конкретных ситуациях тот или иной стиль.

Деятельностное представление о стилях педагогической деятельности предложено А. К. Марковой. Стили, по мнению автора, различаются по следующим основаниям:

1) содержательные характеристики (ориентация на процесс или результат труда, развертывание ориентировочного и контрольно-оценочного этапа в труде);

2) динамические характеристики (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.);

3) результативность (уровень знаний, умений, навыков, интерес к предмету у обучающихся).

А. К. Маркова выделила четыре типа индивидуальных стилей педагогической деятельности.

#### 1. Эмоционально-импровизационный стиль

Педагоги ориентируются на процесс обучения, объясняют материал интересно, логично, но у них нередко отсутствует обратная связь. Во время опроса ориентируются на сильных учеников, задают вопросы на размышление, но при этом часто не дослушивают ответ. При планировании занятий имеют склонность акцентировать свое внимание на интересном материале, а неинтересный могут дать на самостоятельное изучение. Мало внимания уделяют закреплению и повторению материала. При изложении материала используют разнообразные методы и средства обучения, практикуют коллективное обсуждение.

#### 2. Эмоционально-методичный стиль

Преподаватель ориентируется на процесс и результат обучения. Он адекватно планирует занятия, поэтапно прорабатывает весь учебный материал (как интересный, так и неинтересный). Четко организует контроль: предлагает задания для закрепления, повторения, спрашивает и сильных, и слабых. При изложении материала использует разнообразные методы, уделяет внимание активизации слушателей. Предлагает разные задания, способствующие смене деятельности.

#### 3. Рассуждающе-импровизационный стиль

Преподаватель также ориентируется на процесс и результат обучения. Адекватно планирует учебный процесс, но при этом использует однообразные методы обучения, редко побуждает к коллективным обсуждениям, не способствует активизации обучающихся. Во время опроса дает высказаться каждому, применяет косвенные подсказки.

#### 4. Рассуждающе-методичный стиль.

Педагог основное внимание обращает не на процесс, а на результат обучения. Адекватно планирует учебный процесс. В выборе методов и средств обучения проявляет консерватизм. Во время контроля преимущественно использует традиционные методы, ориентируется на организацию репродуктивной деятельности обучающихся. Много внимания уделяет работе со слабыми учениками.

У каждого преподавателя складывается свой стиль педагогической деятельности.

### **9.5. Конструктивно-проектировочная деятельность преподавателя**

Преподаватель задолго до участия в педагогической деятельности создает образ всех наиболее значимых компонентов своей предстоящей работы. Этот образ не застывший, он подвижный, открытый, всегда готовый к переструктурированию. В этом образе создается учебная ситуация, поведение педагога в совместной продуктивной деятельности с обучаемыми. Таким образом, при подготовке к каждому занятию педагог включается в своеобразную конструктивно-проектировочную деятельность. Конструктивно-проектировочная деятельность предполагает, прежде всего, хорошее знание преподавателем содержания учебной дисциплины. Педагогическое мастерство начинается именно с глубокого знания своего предмета, с установления межпредметных связей, важно владеть умением свертывания и развертывания содержания курса в зависимости от необходимости, а также свободное владение материалом.

Известный специалист в области методики преподавания В. Я. Ляудис отмечала, что конструктивно-проектировочная деятельность не может основываться только на знании предмета. Здесь главное другое – продумывание того, как организовать собственную активность в ситуации сотрудничества и сотворчества со студентами.

Прежде всего преподаватель должен выбрать стратегию организации образования, она может быть инновационная или традиционная.

Необходимо определить свое отношение к учащимся и к самому себе, помнить о том, что педагог выступает не только как носитель содержания своего предмета, а является помощником студенту в его профессиональном становлении и личностном развитии. Нужно уважать в каждом студенте личность, индивидуальность. Не правомерна авторитарная власть по отношению к студентам. Необходимо проявление позиции сотрудничества, демократического взаимодействия, помощи, уважения. В свою очередь, требуется и изменение позиции обучающегося. В процессе обучения он в большей степени должен акцентировать внимание не на результаты, не на отметку, а на понимании материала, такие изменения могут произойти благодаря активному взаимодействию студентов с преподавателем и друг с другом.

Важно, чтобы изменилось отношение студентов к способам усвоения знаний. Обычно процесс усвоения знаний носит рутинный характер заучивания, репродуктивного повторения преподавателю. Процесс усвоения должен быть творческим процессом, в котором студенты включаются в активную поисковую деятельность, решают проблемные ситуации. В процессе конструктивно-проектировочной деятельности на первый план нужно выдвигать социальную природу учения и развития личности. В этом случае происходит ориентация не на индивидуальные, а на групповые формы учения, на совместную деятельность, на разнообразные формы взаимодействия. По мнению В. Я. Ляудис, в этом случае происходит выращивание индивидуальности из «коллективного субъекта», богатого радостью повседневного сотрудничества и сотворчества.

Изменяется роль контроля и оценки. Следует отказаться от репрессивной, деструктивной оценки, в которой основное внимание фиксируется на соответствии знания заданному образцу и отступление от него карается снижением отметки. Нужно развивать самооценку, т.е. отказ от безраздельного права только преподавателя на оценку. В этом случае будет развиваться индивидуальность, творчество, инициативность студентов.

Все эти моменты нужно учитывать при организации конструктивно-проектировочной деятельности, т.е. во время подготовки к занятию. Наиболее трудной, особенно для молодых преподавателей, является организация совместной деятельности со студентами. Как показали исследования, проведенные В. Я. Ляудис, разнообразные формы взаимодействия разворачиваются в определенной последовательности: от максимальной помощи преподавателя студентам в решении продуктивных и творческих задач к последовательному нарастанию их собственной активности, вплоть до полностью саморегулируемых и самоорганизуемых учебных действий, взаимодействий. Она выделила восемь форм сотрудничества:

- введение в деятельность;
- разделенное действие;
- имитируемое действие;
- поддержанное действие;
- саморегулируемое действие;
- самоорганизуемое действие;
- самопобуждаемое действие;
- партнерство.

Система форм совместной деятельности педагога и студентов, возникающих в ситуации решения творческих задач, представлена в табл. 2.

**Формы совместной деятельности педагога и студентов**

№	Форма совместной деятельности	Психологическая функция
1	Введение в деятельность	Обеспечивает личную включенность в новые учебные задачи на основе актуализации смыслов и целей, адекватных формируемой деятельности
2	Разделенные (между педагогом и студентами) действия	Вовлекает студента в посильное решение проблемы, в выполнение доступных для него действий, необходимых для достижения результата. При этом участие педагога в решении проблемы максимальное
3	Имитируемые действия	Продвигает студентов к совместному поиску путей решения задачи, к проявлению инициативы, что в итоге приводит к достижению продуктивного результата
4	Поддержание действия	Расширяет инициативу студентов, включая сферу контроля, оценки процессов и результатов решения и ставит перед выбором выдвигаемых педагогом целей. Участие педагога ограничивается поощрением, помощью в некоторых операциях контроля
5	Саморегулируемые действия	Направлены на достижение студентами взаимной самоконтроля по отношению ко всем компонентам деятельности, связанной с решением, но в рамках заданных педагогом задач
6	Самопобуждаемые действия	Выдвижение, обсуждение и принятие студентами новых целей, форм контроля за достижением результата
7	Самоорганизуемые действия	Опробование новых способов и стратегий конструктивного сотрудничества, расширение спектра общения и межличностных отношений между всеми участниками решения творческих задач, активное изменение позиций участников во взаимодействиях
8	Партнерство	Переход к качественно новым отношениям с педагогом и сверстниками на основе самоорганизации всех компонентов в структуре творческой деятельности и взаимодействий – организационно-исполнительных, контрольно-оценочных, интеллектуально-коммуникативных и мотивационно-смысловых



Проектирование и организация ситуаций совместной продуктивной деятельности как одно из направлений стратегии инновационного обучения преобразует процесс обучения, он превращается в процесс становления личности, что и требует современная система образования.

### **Вопросы для повторения и задания для самостоятельной работы**

1. В чем специфика педагогической профессии?
2. Охарактеризуйте разные подходы к выделению структуры педагогической деятельности.
3. Характеристика педагогических способностей и умений.
4. Требования, предъявляемые к личности педагога.
5. Анализ различных стилей педагогической деятельности.
6. Понятие о конструктивно-проектировочной деятельности преподавателя.
7. Содержание разнообразных форм совместной деятельности педагога и студентов.

### **Задание 1**

Подготовьтесь к беседе на тему «Требования к личности преподавателя вуза». С этой целью проанализируйте рассмотренные педагогические умения и выделите наиболее важные для преподавателя высшего учебного заведения.

### **Задание 2**

Продумайте возможности постепенного усложнения форм совместной деятельности педагога и студентов на конкретных занятиях.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Акулова, О.В. Российский вуз в европейском образовательном пространстве: метод. пособие по орг. опытно-эксперим. работы в контексте идей Болонской декларации / О. В. Акулова, Н. А. Вершинина, О. Б. Даутова ; под ред. А. П. Тряпицыной. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – 175 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Астрель : Хранитель, 2008. – 671 с.
3. Игнатьева, Г. А. Андрагогические аспекты постдипломного образования педагогов : справ.-информ. портфолио / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова. – Нижний Новгород : Поволжье, 2007. – 96 с.
4. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии : учеб. пособие / В. Я. Ляудис. – Москва : Психология, 2003. – 192 с.
5. Мухина, Т. Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учеб. пособ. для вузов / Т. Г. Мухина; Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. – Нижний Новгород : ННГАСУ, 2013. – 96 с.
6. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов [и др.]. – Москва : Академия, 2004. – 576 с.
7. Педагогика : учебник / Л. П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко. – Москва : Проспект, 2008. – 432 с.
8. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие /Р. С. Пионова. – Минск : Университетское, 2002. – 256 с.
9. Психологические проблемы уровневого высшего профессионального образования: монография / В. А. Кручинин, А. Н. Анисимов, В. Н. Бобылев [и др.] ; под общ. ред. В. А. Кручинина, В. Н. Бобылева ; Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. – Нижний Новгород : ННГАСУ, 2011. – 267 с.

10. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие / С. Д. Смирнов. – Москва : Академия, 2001. – 304 с.

11. Тутушкина, М. К. Практическая психология для преподавателей / М. К. Тутушкина. – Москва : Филин, 1997. – 328 с.

12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Москва : Омега – Л., 2013. – 134 с.

Владимир Александрович Кручинин  
Надежда Федоровна Комарова

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Учебно-методическое пособие*

ЧАСТЬ II

Редактор  
С. А. Елизарова

Подписано в печать \_\_\_\_\_ Формат 60 x 90 1/16. Бумага газетная. Печать трафаретная.

Уч.- изд. л.11,1. Усл. печ.л. 11,6. Тираж 500 экз. Заказ №

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» 603950, Нижний Новгород, ул. Ильинская, 65

Полиграфический центр ННГАСУ, 603950, Нижний Новгород, ул. Ильинская, 65