

Частное учреждение образования  
«Институт современных знаний имени А. М. Широкова»

Факультет гуманитарный  
Кафедра социально-гуманитарных дисциплин и менеджмента

СОГЛАСОВАНО  
Заведующий кафедрой  
Петрашевич И. И.

---

14.12.2021 г.

СОГЛАСОВАНО  
Декан факультета  
Иноземцева И. Е.

---

14.12.2021 г.

## **ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Электронный учебно-методический комплекс  
для обучающихся специальности 1-19 80 01 Дизайн,  
1-20 80 01 Арт-менеджмент*

Составитель

Петрашевич И. И., заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин и менеджмента Частного учреждения образования «Институт современных знаний имени А. М. Широкова», кандидат философских наук, доцент

Рассмотрено и утверждено  
на заседании Совета Института  
протокол № 6 от 25.01.2022 г.

УДК 37+159.9(075.8)  
ББК 88+74я73

**Р е ц е н з е н т ы:**

кафедра общей и профессиональной педагогики учреждения образования «Республиканский институт профессионального образования» (протокол № 17 от 27.10.2021 г.);

*Грицевич Т. Д.*, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогического мастерства учреждения образования «Республиканский институт высшей школы БГУ»;

*Турченко И. А.*, кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела магистратуры учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Рассмотрено и рекомендовано к утверждению  
кафедрой социально-гуманитарных дисциплин и менеджмента  
(протокол № 3 от 25.10.2021 г.)

**П24      Петрашевич, И. И.** Педагогика и психология высшего образования: учеб.-метод. комплекс для обучающихся специальности 1-19 80 01 Дизайн, 1-20 80 01 Арт-менеджмент [Электронный ресурс] / Сост. И. И. Петрашевич. – Электрон. дан. (0,7 Мб). – Минск : Институт современных знаний имени А. М. Широкова, 2022. – 478 с. – 1 электрон. опт. диск (CD).

Систем. требования (миним.) : Intel Pentium (или аналогичный процессор других производителей) 1 ГГц ; 512 Мб оперативной памяти ; 500 Мб свободного дискового пространства ; привод DVD ; операционная система Microsoft Windows 2000 SP 4 / XP SP 2 / Vista (32 бит) или более поздние версии ; Adobe Reader 7.0 (или аналогичный продукт для чтения файлов формата pdf).

Номер гос. регистрации в НИРУП «Институт прикладных программных систем» 1142127207 от 15.12.2021 г.

Учебно-методический комплекс представляет собой совокупность учебно-методических материалов, способствующих эффективному формированию компетенций в рамках изучения дисциплины «Педагогика и психология высшего образования».

Для обучающихся, осваивающих образовательные программы высшего образования II ступени, и преподавателей.

## Введение

Выпускник высшего учреждения образования II ступени обучения должен быть профессионально грамотным, обладающим фундаментальными теоретическими и практическими знаниями, умеющим ставить и решать инновационные задачи, организовывать свою деятельность в изменяющихся социально-экономических условиях. В решении многих профессиональных задач будущему специалисту сможет помочь освоение дисциплины «Педагогика и психология высшего образования».

Учебная дисциплина «Педагогика и психология высшего образования» занимает важное место в системе профессионально-педагогической подготовки магистрантов и предполагает овладение общими и специальными компетенциями, без которых немыслима социокультурная деятельность.

Основной целью освоения учебной дисциплины «Педагогика и психология высшего образования» является формирование у будущих специалистов социокультурной сферы педагогических и психологических компетенций, способствующих эффективному решению профессиональных и социально-личностных проблем профессиональной деятельности.

Данный учебно-методический комплекс (УМК) является структурно-логической моделью процесса формирования профессионально значимых компетенций обучающихся по специальностям магистратуры: 1-19 80 01 «Дизайн», 1-20 80 01 «Арт-менеджмент».

**Целью преподавания** учебной дисциплины «Педагогика и психология высшего образования» является формирование у магистрантов психолого-педагогических компетенций, обеспечивающих эффективное решение профессиональных и социально-личностных проблем педагогической деятельности в учреждениях высшего образования.

**Основными задачами** дисциплины «Педагогика и психология высшего образования» является выполнение требований по овладению студентами обобщенными знаниями и умениями, лежащими в основе психолого-

педагогических компетенций, характеризующих психолого-педагогическую компетентность выпускника магистратуры:

– овладение знаниями о предмете, основных категориях, методологии и методах педагогики и психологии высшего образования;

– выявление психолого-педагогической специфики дидактики высшего образования и воспитательного процесса в учреждении высшего образования;

– формирование умений и навыков применения образовательных методов и технологий в учреждении высшего образования, продуктивного решения коммуникативных проблем педагогической деятельности;

– развитие устойчивой потребности в непрерывном самообразовании и личностном росте, способности создавать и осваивать педагогические инновации.

Изучение дисциплины «Педагогика и психология высшего образования» призвано сыграть особую роль в формировании у выпускников магистратуры психолого-педагогической компетентности, которая будет востребована (как в педагогической, так и в других профессиях) и обеспечит продуктивное разрешение разнообразных социально-профессиональных задач, включая управленческие, коммуникативные, акмеологические.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен

**знать:**

– сущность объекта и предмета, задач и функций педагогики и психологии высшего образования;

– основные категории педагогики и психологии высшего образования;

– экономические и социокультурные причины возникновения и развития университетского (высшего) образования в истории педагогической культуры (от Античности до Новейшего времени);

– существенные особенности основных философских течений, влияющих на развитие теории педагогики и психологии высшего образования;

– философские, общенаучные и частнонаучные основы и виды научно-педагогических исследований, методы изучения педагогических явлений, процессов, систем;

– закономерную необходимость повышения роли высшего образования на современном этапе социально-экономического развития;

– социокультурные тенденции (внеобразовательные и образовательные, мировые и страновые), влияющие на развитие высшего образования;

– сущность общемировых и европейских интеграционных процессов, детерминирующих повышение качества высшего образования, его роль в развитии общества;

– сущность интеграции образования, науки и производства как условия формирования социально-профессиональной компетентности будущих специалистов;

– сущность компетентностного подхода в высшем образовании;

– сущность системы послевузовского образования, его места и роли в повышении квалификации и переподготовке кадров;

**уметь:**

– обосновывать правомерность сущности объекта и предмета, задач и функций педагогики и психологии высшего образования;

– основные категории педагогики высшей школы, выделять существенные признаки основных категорий педагогики высшей школы и переводить на язык педагогических категорий: явления, факты и процессы педагогической реальности;

– объяснять экономические и социокультурные причины возникновения и развития университетского (высшего) образования в истории педагогической культуры (от Античности до Новейшего времени);

– обосновывать существенные особенности основных философских течений, влияющих на развитие теории педагогики высшей школы;

– демонстрировать использование знаний философские, общенаучные и частнонаучные основы и виды научно-педагогических исследований, методы изучения педагогических явлений, процессов, систем в конкретных ситуациях;

– обосновывать закономерную необходимость повышения роли высшего образования на современном этапе социально-экономического развития;

– объяснять основные функции, закономерности и принципы развития системы высшего образования;

– обосновывать требования к профессиональной подготовке в вузе и основные направления модернизации высшей школы;

– использовать сущность компетентного подхода в высшем образовании при оценке качества профессиональной подготовки выпускника вуза.

В процессе изучения учебной дисциплины «Педагогика» у обучающихся формируются и развиваются академические, социально-личностные и профессиональные компетенции.

Успешное освоение курса «Педагогика и психология высшего образования» невозможно без опоры на знания, умения и навыки, полученные при изучении многих дисциплин. Значимость для глубокого понимания курса имеет знание культурологии, теории менеджмента и маркетинга. Социология и психология дают представления о технологии изучения общественного мнения и способах воздействия на него.

В рамках учебно-методического комплекса (далее – УМК) предусмотрены следующие **разделы**:

**Введение**, в котором отражаются цели и задачи учебного издания, особенности структурирования и подачи учебного материала, рекомендации по организации работы с УМК, тематические планы дисциплины для разных форм обучения;

**Раздел 1. Теоретический** – конспект лекций включает материалы для теоретического изучения учебной дисциплины.

**Раздел 2. Практический** – содержит рабочие материалы, задания к семинарским и практическим занятиям, описание особенностей их проведения.

**Раздел 3. Контроль знаний** – включает тесты, перечень вопросов к зачету, критерии оценки результатов учебной деятельности студентов.

**Раздел 4. Вспомогательный.** Здесь представлены учебно-тематическая карта учебной дисциплины, список рекомендуемой литературы.

Магистранты очной (дневной) формы получения высшего образования (специальность 1-20 80 01 «Арт-менеджмент», специальность 1-19 80 01 «Дизайн») изучают дисциплину «Педагогика и психология высшего образования» в I семестре. Общее количество часов – 108, из них 56 часов аудиторных занятий: 30 часов лекций, 26 часов практических занятий.

Магистранты заочной формы получения высшего образования (специальность 1-20 80 01 «Арт-менеджмент», специальность 1-19 80 01 «Дизайн») изучают дисциплину «Педагогика и психология высшего образования» во II и III семестрах. Общее количество часов – 108, из них 14 часов аудиторных занятий: 8 часов лекций, 6 часов практических занятий.

Контроль за процессом усвоения знаний студентами теоретического и практического материалов по дисциплине «Педагогика» проводится на практических занятиях, а также предусматривает экзамен в I семестре (для магистрантов дневной формы обучения) и в III семестре для магистрантов заочной формы обучения.

# 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

## 1.1. Конспект лекций по дисциплине

### «Педагогика и психология высшего образования»

#### РАЗДЕЛ 1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

##### ТЕМА 1. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИНТЕГРИРОВАННАЯ ДИСЦИПЛИНА (4 ч.)

###### Вопросы для изучения:

*Предмет, основные понятия дисциплины «Педагогика и психология высшего образования». Социально-экономические, научно-технические и образовательные проблемы и условия, определяющие актуальность изучения данной дисциплины. Основные задачи изучения дисциплины, ее вклад в личностно-профессиональное развитие выпускника магистратуры.*

*Педагогика высшего образования в системе педагогических наук. Объект, предмет педагогики высшей школы; ее задачи, функции и основные категории.*

*Источники педагогики высшей школы: нормативно-правовые, учебно-методические, документальные, художественные, научно-публицистические и др.*

*Межпредметные и внутрипредметные связи педагогики высшей школы с другими областями научного знания.*

*Логико-исторический анализ развития высшего образования. Социокультурные предпосылки и социально-экономические условия выделения высшей ступени образования. Философские школы периода Античности как прообраз высших учебных заведений.*

*Средневековые университеты Европы: принципы и функции развития, организационная структура и содержание образования.*



*Влияние эпохи Возрождения на совершенствование содержания высшего образования. Сущность и содержание академического образования в педагогическом наследии Я. А. Коменского.*

*Развитие высшего образования в Беларуси. Виленская академия (1579), Гродненская медицинская академия (1775–1781), Полоцкая иезуитская академия (1812–1820), Горы-Горецкий земледельческий институт (1848–1863).*

*Развитие высшего образования в Новое и Новейшее время. Функции университета конца XVIII – начала XIX вв. в логике классической «идеи университета» (В. Гумбольдт, И. Кант, Ф. В. Шеллинг и др.). Социально-экономическая обусловленность развития университетского образования в первой половине XX в. и расширение миссии и функций классических университетов (Д. Ньюмен, М. Вебер, К. Ясперс, Х. Ортега-и-Гассет и др.).*

*Вклад выдающихся представителей российской науки второй половины XIX – начала XX вв. в развитие высшего образования (В. И. Вернадский, В. О. Ключевский, Д. И. Менделеев, И. П. Павлов, И. М. Сеченов, С. М. Соловьев и др.).*

*Развитие теории и практики высшего образования в трудах педагогов русского зарубежья (С. И. Гессен, П. А. Сорокин и др.).*

*Роль В. И. Пичеты в становлении и развитии высшего образования в Беларуси.*

*Методологические основы педагогики высшей школы. Организация и логика научно-педагогического исследования в области высшего образования. Виды научно-педагогических исследований: фундаментальные и прикладные, пилотажные, лонгитюдные и панельные, монографические. Методы педагогических исследований: методы организации исследований, методы сбора данных, обработки данных, методы интерпретации и оценки. Педагогический эксперимент, опытная работа, обобщение передового педагогического опыта. Сочетание качественного и количественного подходов к изучению педагогических явлений.*

*Предпосылки возникновения психологии высшего образования. Предмет, задачи и основные категории психологии высшей школы. Психология высшей школы в системе психологических и смежных дисциплин. Методы психологических исследований в высшей школе и их специфика. Традиционный и инновационный подходы в психологии высшей школы. Основные направления развития психологии высшей школы.*

**Предмет, основные понятия дисциплины «Педагогика и психология высшего образования».** Предметом педагогики является процесс воспитания и профессиональной подготовки специалистов в условиях вуза, выявление закономерностей этого процесса. Предметом психологии являются индивидуальные и групповые психические явления, их сущность, закономерности развития и формирования, место и роль в деятельности и поведении преподавателей и обучающихся.

Учебная дисциплина призвана:

- познакомить с актуальными трактовками предмета педагогики высшей школы;
- сформировать представление об истории и современном состоянии высшего образования в стране и в мире, ведущих тенденциях его развития;
- способствовать формированию методологической культуры;
- сформировать установку на постоянный поиск приложений философских, социально-экономических, психологических и других знаний к решению проблем обучения и воспитания в учреждении высшего образования;
- способствовать глубокому освоению норм профессиональной этики педагога, пониманию его ответственности перед студентами, стремлению к установлению с ними отношений партнерства, сотрудничества и сотворчества;
- углубить представления об особенностях профессионального труда преподавателя высшей школы.

**Социально-экономические, научно-технические и образовательные проблемы и условия, определяющие актуальность изучения данной дисциплины.** Актуальность дисциплины *«Психология и педагогика высшего обра-*

зования» обусловлена необходимостью подготовки к педагогической деятельности, включая средние и высшие профессиональные учебные заведения. Курс направлен на знакомство с научными подходами в организации педагогического процесса, проблемами развития, саморазвития и самовоспитания, факторами и условиями, возрастными и индивидуальными характеристиками личности обучающихся, с ведущими характеристиками и принципами педагогической деятельности, осуществляемыми в системе профессионального образования.

*Сферы профессиональной педагогической деятельности преподавателя:*

- высшие учебные заведения; техникумы, лицеи, гимназии, колледжи и другие образовательные организации;
- организации и предприятия, деятельность которых связана с различными аспектами преподавания.

Дисциплина предполагает создание условий, обеспечивающих развитие педагогической позиции обучающихся, сформированность которой обуславливает проявление субъектных характеристик личности преподавателя в системе профессионального образования.

**Основные задачи изучения дисциплины, ее вклад в личностно-профессиональное развитие выпускника магистратуры:**

- дать представление об основных тенденциях и характерных особенностях развития высшего образования в Республике Беларусь;
- раскрыть логику развития образовательного и воспитательного процесса в учреждении высшего образования;
- определить научные основы, цели, содержание образования и воспитания студенческой молодежи;
- сформировать установку на постоянный поиск эффективных технологий образовательного процесса, инновационных приемов и способов педагогической деятельности;
- способствовать глубокому освоению норм профессиональной этики педагога, пониманию его ответственности перед студентами, стремлению к установлению с ними отношений партнерства, сотрудничества и сотворчества;

- дать представление об основных тенденциях и характерных особенностях развития высшего образования в Республике Беларусь;
- раскрыть логику развития образовательного и воспитательного процесса в учреждении высшего образования;
- определить научные основы, цели, содержание образования и воспитания студенческой молодежи;
- сформировать установку на постоянный поиск эффективных технологий образовательного процесса, инновационных приемов и способов педагогической деятельности;
- способствовать глубокому освоению норм профессиональной этики педагога, пониманию его ответственности перед студентами, стремлению к установлению с ними отношений партнерства, сотрудничества и сотворчества;
- углубить представления об особенностях профессионального труда преподавателя высшей школы;
- обеспечить усвоение магистрантами, имеющими высшее профессиональное образование I ступени, системных основ интегрированных психолого-педагогических знаний в объеме, необходимом для осуществления преподавательской деятельности в учреждениях высшего образования;
- создать условия для освоения магистрантами методических основ преподавательской деятельности в учреждениях высшего образования;
- содействовать овладению магистрантами методами и формами психолого-педагогического взаимодействия в образовательном процессе учреждения высшего образования;
- способствовать развитию у магистрантов творческого потенциала личности и педагогических способностей, формированию у них психолого-педагогической культуры личности.

В результате изучения дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» магистранты должны *знать*:

- научно-теоретические и методологические основы, тенденции развития современного образовательного процесса в учреждении высшего образования;

- основные направления современного обучения, современные информационные технологии;
- основы общепедагогических знаний в контексте профессиональной деятельности;
- концептуальные подходы к отбору, разработке и применению современных методик и технологий в системе преподавательской деятельности в высшей школе;
- цели, задачи и содержание образовательного процесса в учреждениях высшего образования;
- научно-методические, технологические основы психолого- педагогического взаимодействия в образовательном процессе высшей школы;
- основы образовательного менеджмента в учреждении высшего образования.

В результате изучения дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» магистранты должны *уметь*:

- выполнять в соответствии с должностными обязанностями функции преподавателя в учреждениях высшего и среднего специального образования;
- проводить учебные занятия в учреждениях среднего специального и высшего образования;
- руководить научно-исследовательской работой обучающихся;
- планировать и организовывать воспитательную работу с обучающимися;
- осуществлять мониторинг образовательного процесса, диагностику результатов образовательного процесса;
- разрабатывать и использовать современное учебно-методическое обеспечение преподаваемой дисциплины;
- управлять самостоятельной работой обучающихся;
- подготавливать, рецензировать и редактировать научные и учебно-методические публикации;
- осваивать и внедрять в образовательный процесс инновационные образовательные технологии;

– совершенствовать и развивать свой личностный потенциал, повышать интеллектуальный и общекультурный уровень;

– осуществлять эффективное психолого-педагогическое взаимодействие, опираться в своей работе на профессиональные этические нормы и стандарты поведения, занимать ответственную социальную позицию при принятии решений в рамках профессиональной и психолого-педагогической компетентности.

В результате изучения дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» магистранты должны *владеть*:

– понятийным аппаратом педагогики высшей школы;

– базовыми знаниями о целях, содержании и структуре образовательной системы Республики Беларусь;

– базовыми знаниями об общих формах организации учебной деятельности;

– базовыми знаниями о методах, приемах и средствах управления образовательным процессом;

– навыками профессионального мышления, необходимыми для осуществления педагогической деятельности;

– навыками анализа и обработки педагогической информации.

**Педагогика высшего образования в системе педагогических наук. Ее основные категории.** Педагогические системы различаются между собой педагогической целью, содержанием обучения, контингентом воспитанников, квалификацией педагогов, формами, способами руководства процессами деятельности воспитанников, результатами. Все системы реализуют единую цель, которая определена государством, обществом. *Педагогика высшей школы представляет собой науку о воспитании, образовании и обучении студенчества.* Кроме трех категорий, к педагогической науке относятся также категории «учение» и «педагогический процесс». Как категория педагогики «педагогический процесс» включает всю систему средств обучения и воспитания, которые используются в том или ином учебном заведении и организовываются в соответствии с требованиями педагогики. Педагогическую деятельность определяют постановка *цели* и решение *педагогических задач*.

**Объект и функции педагогики высшей школы.** *Объект – система высшего образования и педагогические процессы в ней.*

*Теоретическая функция педагогики* реализуется на трех уровнях:

- описательном или объяснительном – изучение передового и новаторского педагогического опыта;
- диагностическом – выявление состояния педагогических явлений, успешности или эффективности деятельности педагога и учащихся, установление условий и причин, их обеспечивающих;
- прогностическом – экспериментальные исследования педагогической деятельности и построение на их основе моделей преобразования этой действительности.

*Технологическая функция педагогики* предлагает также три уровня:

- проективный, связанный с разработкой соответствующих методических материалов (учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, педагогических рекомендаций);
- преобразовательный, направленный на внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику с целью ее совершенствования и реконструкции;
- рефлексивный и корректировочный предполагает оценку влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания, последующую коррекцию во взаимодействии теории и практики.

**Источники педагогики высшей школы:**

- народная педагогика, идеи философов и педагогов прошлого;
- педагогическая практика (опыт педагогов-новаторов);
- научно-исследовательская педагогическая деятельность;
- педагогическая деятельность ученых (*Д. И. Менделеев, Э. Х. Ленц, М. Складовская-Кюри, Л. Больцман* и др.);
- связь педагогики с другими науками (психологическими, философскими, медико-биологическими, математическими и др.).

## **Межпредметные и внутрипредметные связи педагогики высшей школы с другими областями научного знания.**

*Психология* изучает особенности развития личности в различные возрастные периоды, психические процессы в процессе обучения и воспитания.

*Физиология* научно обосновывает поведенческую деятельность человека, изучая процессы, происходящие в высших отделах нервной системы.

*Социология* изучает общество и социальные процессы, влияние социальной среды на человека, взаимоотношения людей в группах.

*Экономика* исследует уровень финансовых и материально-технических затрат на развитие учебных заведений; определение необходимого количества средств на обучение человека.

*Этиология* изучает бытовые и культурные особенности народов, культурно-национальные особенности в воспитании, использование национальных традиций.

*История* предполагает учет исторических особенностей развития общества при исследовании проблем обучения и воспитания, анализе идей и теорий прошлого, определении возможностей их использования.

*Философия* является теоретической платформой осмысления педагогического опыта и создания педагогических концепций.

**Логико-исторический анализ развития высшего образования. Социокультурные предпосылки и социально-экономические условия выделения высшей ступени образования. Философские школы периода Античности как прообраз высших учебных заведений.** В Древней Греции был создан один из первых прообразов высшего учебного заведения. В IV в. до н.э. *Платон* организовал близ Афин философскую школу, которая получила название *Академии*. Академия существовала более тысячи лет, закрыта в 529 г.

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



В эллинистическую эпоху (308–246 гг. до н.э.) *Птолемеем* был основан *Музеум* (от лат. *Museum* – «место, посвященное Музам»). В форме лекционных занятий там обучали математике, астрономии, филологии, естествознанию, медицине, истории. В Музеуме преподавали *Архимед*, *Евклид*, *Эратосфен*. Музеум был самым значительным хранилищем книг и других культурных ценностей. В наши дни современный музей скорее выполняет вторую историческую

Другими вариантами высших учебных институтов в Древней Греции были *философские школы* и *эфебии*. Окончание двухлетнего обучения в ней давало выпускникам право считаться полноправными гражданами Афин.

В 425 г. в Константинополе учреждена высшая школа – *Аудиториум* (от лат. *audiere* – «слушать»), которая в IX в. именовалась «*Магнавра*» (золотая палата). Школа находилась в подчинении императору и исключала любые возможности самоуправления. В качестве основных подструктур выступали кафедры различных наук. Вначале обучение проходило на латинском и греческом языках, а с VII–VIII вв. – исключительно на греческом. В XV в. в программу обучения возвращена латынь и включены новые, так называемые иностранные языки. В школе был собран цвет преподавательской элиты, изучали античное наследие, метафизику, философию, богословие, медицину, музыку, историю, этику, политику, юриспруденцию. Занятия проводились в виде публичных диспутов. Большинство выпускников были энциклопедически образованны, становились общественными и церковными деятелями. Например, *Кирилл и Мефодий*, создатели славянской письменности, учились в этой школе. Помимо *Магнавры*, в Константинополе действовали другие высшие школы: *юридическая*, *медицинская*, *философская*, *патриархия*.

Одновременно в домах состоятельных и именитых граждан Византии стали складываться кружки-салоны – своего рода домашние академии, которые объединяли людей вокруг интеллектуалов-меценатов и авторитетных философов. Их называли «*школой всяческих добродетелей и эрудиции*».

Церковь сыграла особую роль в развитии высшего образования. Монастырские высшие школы восходили к раннехристианской традиции. Это связано с господством церкви, образование отражало религиозную идеологию.

В исламском мире появление *Домов мудрости в Багдаде* (в 800 г.) стало примечательным событием в процессе развития просвещения. В *Домах мудрости* собирались ученые и их ученики. Они дискутировали, читали и обсуждали литературные произведения, философские, научные сочинения и трактаты, готовили рукописи, читали лекции. В XI–XIII вв. в Багдаде появились новые высшие учебные заведения – *медресе*. *Медресе* распространились по всему исламскому миру, самым знаменитым было *медресе Низамейи в Багдаде*, открытое в 1067 г. В них получали как религиозное, так и светское образование. В начале XVI в. на Ближнем Востоке сложилась иерархия медресе:

- столичные, открывавшие путь к административной карьере;
- провинциальные, выпускники которых становились чиновниками.

Крупным культурным и образовательным центром исламского мира была мусульманская Испания (912–976 гг.). Высшие школы *Кордовы, Толедо, Саламанки, Севильи* предлагали программы по всем отраслям знания (богословие, право, математика, астрономия, история, география, грамматика, риторика, медицина, философия). Школы университетского типа Востока (с лекционными залами, библиотекой, научной школой, системой самоуправления) – предшественники средневековых университетов Европы. Образовательная практика исламского мира, в особенности арабская, повлияла на развитие высшего образования в Европе.

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

В Индии мусульмане получали высшее образование в *медресе* и *монастырских учебных заведениях (даргаб)*.

В Китае в период «золотого века» (III–X вв.) появились учебные заведения университетского типа. В них выпускники получали ученую степень специалиста по пяти классическим трактатам *Конфуция – Кун-цзы* (родился при-

близительно в 551 г., умер в 479 г. до н.э., древнекитайский мыслитель, основатель конфуцианства). Основные труды – «Книга перемен», «Книга этикета», «Весна и осень», «Книга поэзии», «Книга истории».

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

В конце XI – начале XII в. ряд кафедральных и монастырских школ Европы превращаются в крупные учебные центры, которые затем стали называться *университетами*. Именно так возник *Парижский университет* (1200 г.) (вырос из объединения богословской школы Сорбонны с медицинской и юридической школами). Подобным образом возникли *университеты в Неаполе* (1224 г.), *Оксфорде* (1206 г.), *Кембридже* (1231 г.), *Лиссабоне* (1290 г.). Основание и права университета подтверждались привилегиями. Привилегии были особыми документами, которые закрепляли университетскую автономию (собственный суд, управление, право на присуждение ученых степеней, освобождение студентов от военной службы). Сеть университетов в Европе расширялась быстро. В XIII в. насчитывалось 19, к XIV в. их число возросло до 44.

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

Первые университеты имели несколько факультетов, но их специализация углублялась. Парижский университет славился преподаванием теологии и философии, Оксфордский – канонического права, Орлеанский – гражданского

права, университеты Италии – римского права, университеты Испании – математики и естественных наук.

### **Средневековые университеты Европы: принципы и функции развития, организационная структура и содержание образования**

Университетское сообщество делилось на *факультеты, нации и колледжи*. Кроме значения дисциплины или области изучения, с середины XIII в. *facultas* означает структуру, которая организует преподавание конкретной дисциплины – свободных искусств, права, медицины или теологии. Преподаватели и студенты становятся членами факультетов и *studium generale*.

*Факультеты* были основными подразделениями в *Париже* и других университетах, следовавших его образцу. В *Болонье* дело обстояло иначе. *Studium generale* Болоньи (и дочерние университеты) представлял собой *группу университетов*, каждый из которых специализировался на одной дисциплине; кроме того, *studium* делился на два университета (для выходцев с Аппенинского полуострова и из других регионов), последний – на нации (*nationes*). Преподаватели и студенты – уроженцы Болоньи к *universitas* не принадлежали (полагалось, что студенты болонского происхождения не нуждаются в защите нации). У профессоров была своя корпорация – *collegium doctorum*.

Модель *Болоньи* воспроизводилась не во всех университетах. *Испанские университеты* (основанные в XIII в. королями Кастилии) и *университеты Арагона* ориентировались на Болонью и собственную практику. Находясь под жестким контролем со стороны короны, они пользовались меньшей свободой. Болонская модель связана с *Пражским studium* (интересный пример гибкости средневековых учреждений). Этот *первый университет Священной Римской империи, основанный в 1346 г. императором Карлом IV*, состоял из четырех факультетов. По политическим причинам факультет права в 1372 г. отделился и основал независимый университет права по итальянскому образцу.

Кроме организации, согласно которой университет и факультет можно было в большей или меньшей степени рассматривать в качестве синонимов, существовала модель, базирующаяся на *четырёхфакультетном делении уни-*

верситета (по типу Парижа). Университет состоял из одного младшего факультета – факультета свободных искусств и трех старших – теологии, права и медицины. Преподаватели сравнивали эти четыре факультета с «четырьмя реками рая». Святой Бонаventura приравнял свободные искусства к фундаменту здания, право и медицину – к стенам, а теологию – к крыше.

На парижскую модель были сориентированы *studia северо-западной и центральной Европы*. Немецкие университеты, основанные в XIV и XV вв., формировались и принимали уставы *по парижскому образцу*. Иногда уставы копировались с устава Кельна – дочернего университета Парижа (основан в 1388 г.) Идеальный университет имел четыре факультета, но в XIII в. не редкостью были университеты с одним, двумя и тремя факультетами. Причина такого организационного разнообразия в том, что до конца XIII в. римские папы отстаивали монополию Парижа на теологию и возражали против создания теологических факультетов где-либо. Другая причина – почти каждый университет имел в составе медицинский факультет, но он не мог функционировать, поскольку число обучающихся на нем не всегда достигало даже 1% от общего числа. Самым многочисленным по числу преподавателей и студентов, особенно к северу от Альп, оставался факультет свободных искусств. Хотя он выступал в роли подготовительного по отношению к трем высшим, большинство его воспитанников никогда не переступали порога последних. В средневековье самыми притягательными были факультеты права – их посещали студенты, которых привлекали перспективы карьеры, открывавшиеся перед талантливыми молодыми дипломированными специалистами-правоведами.

Значительная часть административных функций приходилась на долю факультетов, обеспечивавших условия для активного участия в организации и управлении *studium generale*. Факультет имел собственного главу (декан (decanus), казначея (receptor), университетских педелей, печать и уставы. Впервые декан появляется в XIII в. в *Париже и Монпелье*; в XIV в. уже и в других университетах. Поначалу декан – старший магистр, занятый в обучении. Декан

был председателем совета, в составе которого – магистры факультета); отвечал за администрирование и преподавание, диспуты и экзамены.

В Оксфорде, где первые школы появились в 1208–1209 гг., доминировал факультет искусств (как в Париже), высшие же факультеты деканов не имели. В итальянских университетах-факультетах функции ректора были схожи с функциями деканов studia севернее Альп. Требования к кандидатуре декана, процедуры избрания, сроки полномочий варьировались в университетах.

Организация раннего средневекового университета включала еще одну форму корпораций – *нации*. Поначалу *нации* возникали спонтанно благодаря усилиям студентов и преподавателей; позже *нация как корпорация* вошла в структуру университетов. В жизни университетов *нации* играли важную роль; главы наций избирали ректоров, входили в состав правления университетов. В Болонье и Падуе университеты права, искусств и медицины были поделены на два *universitates* (*citramontana* и *ultra-montana*), которые делились на *нации* по меньшим географическим регионам. Прием в другие итальянские университеты также шел по региональному признаку, что и определяло необходимость сложной организации университета, в которой проявляла себя притягательность для отдельных европейских стран и регионов. (В Перудже было три нации – немецкая, французская и каталонская для ультрамонтанов).

Нации в университетах по образцу Парижа были организованы иначе. В Париже только самый большой факультет искусств имел в структуре *нации*. Были представлены четыре нации: французская, пикардийская, нормандская и английская (в английскую входили студенты из Центральной и Северной Европы). В *нации* входили магистры искусств факультета искусств и профессора высших факультетов с аналогичной степенью. Совет *нации* возглавлял *проктор* (*procurator*), избиравшийся на один месяц магистрами и переизбиравшийся по нескольку раз. *Нация* имела собственные печать, регистрационные журналы, доходы и расходы.

Поначалу *нации* выступали как независимые корпорации, их сила и влияние на жизнь университета менялись от университета к университету, но всюду

они имели почти одну и ту же структуру и организацию. *Прокторы* (*procuratores*) или *consiliari* (в некоторых италийских нациях), возглавлявшие нации, располагали административными и финансовыми полномочиями, до некоторой степени юрисдикцией; участвовали в работе университетских органов (*counsellors rector*). Иногда нации имели собственных казначеев (*receptores*) и всегда педелей (*bedelli*) (в Болонье). В Париже нации ежегодно избирали одного главного педеля (*bedellus maior* в качестве помощника проктора) и *subbedellus* или *bedellus* – ему в помощь. Жезл был отличительным признаком педеля. В Париже прокторы наций избирались, приносили клятву и оплачивали курьеров (*nuntiiuolantes minores*, или *ordinarii*), которые обеспечивали доставку известий и денег членам наций и их семьям. В позднем средневековье прокторы назначали главных курьеров (*nuntii maiores*), функционировавших в роли университетских финансистов, банкиров и менял.

Со временем в университетах появляется *колледж* (корпорация, превзошедшая по значимости нацию). В некоторых университетах позднего средневековья структуры *колледжей* определили структуру университета или факультета и управления ими. *Колледж* (*domus scholarium*), зародившись как пансион для бедных студентов, впоследствии становится автономным или полуавтономным академическим сообществом проживающих и обучающихся.

В *Университете Парижа* колледжи существовали с его возникновения. Начало положили *hospitia* (пансионы для групп студентов или исследователей), называвшиеся также *socii*. *College des dix-huit* (основан в 1180 г. для 18 нуждающихся студентов), колледж *St Thomas du Louvre* (основан в 1186 г.).

Возникли и колледжи для студентов-теологов. *Роберт Сорбон* основал приблизительно в 1257 г. колледж, известный под именем *Сорбонна* для светских студентов-теологов. Поначалу в нем разместились шестнадцать, затем тридцать стипендиатов-исследователей (*bursarii*) и шесть молодых магистров искусств, работавших над докторскими диссертациями в области теологии. *Луи IX* наделил колледж участком земли неподалеку от древних римских терм. Функции управления выполняло правление колледжа, в состав которого входили

ли представители церкви и университетской администрации, а руководили им *принципал* (*provisor*), который определялся на ежегодных выборах исследователями (с фиксацией обязанностей), и четыре проктора.

Прочие колледжи по типу *Колледжа de Navarre* (1304 г.), в котором 70 студентов были разделены на три класса – грамматики, искусства и теологии – оставались студенческими. В XIV и XV вв. мотивы учредителей меняются – преобладает стремление обеспечить удобства проживания для представителей монастырской элиты или выходцев из благородных сословий. *Bursales*, обучавшиеся на стипендию, жили более строго и вели скромную жизнь в колледже по сравнению с *commensales* или студентами, оплачивавшими свое проживание. С XIV в. помещения, система обслуживания и библиотеки, принадлежащие *колледжам*, становятся привлекательными для лекторов – здесь начинают читать лекции для сторонних студентов и стипендиатов (*bursarii*), при этом университет сохраняет за собой право управления ими.

В *Париже* руководство колледжем обычно осуществлялось силами собственных администраторов. Внешние власти контролировали степень заполнения мест стипендиатов или *bursae*, жизнь колледжа. К руководству колледжем привлекались люди из внешнего мира. В *Оксфорде* и *Кембридже* наблюдались обратные тенденции:

- колледжи с администрацией университета были связаны слабо;
- сами управляли собственностью и самостоятельно изыскивали пути извлечения выгод из университетского обучения и академических степеней;
- сами избирали глав и кооптировали лиц, которые управляли жизнью колледжа в соответствии с собственными хартиями и уставами.

В XII и начале XIII вв. старшие студенты умеренного достатка могли получить право на проживание и пользование университетскими столовыми и общежитиями. В XIII в. основаны первые колледжи для менее состоятельных бакалавров или магистров искусств, желавших продолжить учебу. Со временем обучение в *Оксфорде* стало осуществляться через *колледжи*.



В *центральной Европе* колледжи предназначались почти исключительно для магистров. В *Праге* двенадцать *magistri* организовали *Collegium Carolinum* (1361 г.). В *Вене* функционировал магистерский *Collegium Ducale*. В *Кракове* – три профессорских колледжа с обеспечением всем необходимым для жизни, приюты для бедных студентов, типа *Bursa Pauperum* (1417 г.). В *Эрфурте* первый колледж *Collegium Maius* для магистров искусств вероятнее всего был основан одновременно с официальным основанием университета в 1379 г.

В *Южной Европе* колледжи не играли важной роли не только в средние века. Студенты итальянских университетов поддерживали связь с городом, проживали на квартирах горожан, разделяя условия их жизни. Колледжи в *Болонье*, по замыслу основателей, должны были обеспечить проживание, финансовую помощь небольшому числу нуждающихся студентов без обучения. Самым большим был *Испанский колледж* (1367 г.) с 30 студентами, 8 из которых изучали теологию, 18 – каноническое право, а 4 – медицину. Студенты проживали семь лет; теологи и медики могли остаться на больший срок после получения докторской степени. Студенты прибывали из испанских епархий, определенных основателем, кардиналом *Gil Albomoz*, проходили испытание на вступительных экзаменах. Принимали студентов, подготовленных «по крайней мере, в грамматике», а теологов и медиков – в области логики. Им предоставляли комнату и стол, два комплекта одежды на год, ежегодную стипендию. Управление колледжем строилось на демократических принципах, но внутренняя дисциплина поддерживалась строго.

*Collegio di Spagna* в Болонье послужил моделью для испанских колледжей, которые появились в *Саламанке* в конце XIV в. Причины немногочисленности колледжей в *Италии* и во *Франции южнее Луары* вполне понятны. На факультетах права и медицины учились главным образом состоятельные и взрослые студенты. Дешевые общежития их не устраивали, они предпочитали жизнь с удобствами в частных домах, свободу от дисциплинарных ограничений. Хорошо организованные *студенческие нации* оказывали все виды поддержки, в том числе финансовую и юридическую. В южных университетах не было много

студентов факультетов искусств, значит, не было потребности в их специальном размещении.

*Парижский университет* представлял собой государство в государстве. Рядом существовали и действовали, часто без разграниченных компетенций, факультеты, нации, испытательные комиссии, школы трех монашеских орденов, только наполовину принадлежавшие к университету, коллегии, капитул собора, оба канцлера. В Парижский университет входили около семи тысяч преподавателей и студентов, членами союза являлись книоторговцы, переписчики рукописей, изготовители пергамента, перьев, чернильного порошка, аптекари и т.д. Вне университета были конкурирующие силы, влиявшие на его судьбу: папа и его легаты, король, чиновники и парламент.

Структуру университета можно назвать достаточно сложной. Помимо собственно университетских правил, касающихся пребывания на факультетах, крупными ячейками структуры были нации, регламентирующие права и обязанности людей по географическому признаку; колледжи, присматривающие за личной жизнью студента. В университетскую среду входило много обществ, не связанных строгими правилами с университетом, но являющихся частью университетской жизни: писателей, практиков, клириков, бросивших собственно университетское обучение, торговцев.

**Влияние эпохи Возрождения на совершенствование содержания высшего образования.** История эпохи Возрождения начинается в XIV в. и заканчивается в начале XVII в. Эпоха представляет собой этап со многими культурными преобразованиями (широкое распространение архитектуры и изобразительного искусства). Происходит также реализация педагогической идеи гуманизма. Педагоги выступали за то, чтобы в школах активно изучались: математика, механика, география и естествознание. *Гуманисты эпохи Возрождения* считали – человек награжден божественным разумом, способен действовать независимо, без опеки церкви. Для детей знатного происхождения педагоги требовали эстетического воспитания, овладения латинским и греческим языками, необходимыми для изучения классических памятников литературы. С почтени-

ем относились к детям, выступали против строгой дисциплины, пытались пробудить интерес к изучаемому предмету.

В период *эпохи Возрождения* педагоги выдвигали множество идей и концепций, использовали разные методы в образовании (беседа, игра, т.е. то, что не было характерно для обучения до XIV в.). Вследствие этого развились новые взгляды людей на обучение детей в школах. Чешский педагог-гуманист *Ян Амос Коменский* предложил всеобщее обучение, рассматривал воспитание как предпосылку справедливых и гуманных отношений между взрослым и ребенком, выделил принципы обучения. *Первый принцип* сознательности и активности включал в себя глубокое осознанное усвоение знаний, т.е. ребенок сам «впитывал» нужную ему информацию и с помощью интересной творческой деятельности познавал ее. *Второй* – принцип наглядности. *Следующий принцип* – постепенности и систематичности знаний (для обучения составлялся некий график, в который входило распределение ребенка по возрасту и уровню его знаний, любые темы в процессе обучения изучались постепенно). *Четвертый принцип* – упражнения и прочности (заклучался в повторении и закреплении изученного материала с помощью заданий и упражнений).

Итальянский педагог *Витторино да Фельтре* открыл школу, названную «*Дом радости*». В школе совершались чередования деятельности: первоначально дети занимались интеллектуальным развитием, затем практиковали физические упражнения. Обучение основывалось на наглядных пособиях и практических работах. *Витторино да Фельтре* стремился заинтересовать детей в обучении с учетом их индивидуальных особенностей. Он первый начал использовать игры как метод обучения.

Крупнейшим представителем культуры рассматриваемого периода стал нидерландский гуманист *Эразм Роттердамский*, его вклад в развитие педагогики оказался значимым, как и вклад в развитие литературы. У *Эразма Роттердамского* имелись собственные идеи по обучению взрослых и детей. Он считал, что людьми не рождаются, но делаются путем воспитания, пытался донести до общества, что благодаря воспитанию человек создает в себе личность,

имеющую гуманные характерные черты. *Эразм Роттердамский* выступал против насилия, всегда ставил защиту ребенка превыше всего, указывая на то, что детей надо правильно воспитывать с рождения, лучше, если это делают родители. Если они не могут это делать сами, должны подобрать хорошего учителя. *Эразм Роттердамский* ставил в приоритет здоровый образ жизни, занятия физическими нагрузками. Педагог говорил о том, что ребёнок имеет право на правильное воспитание, также то, что к внутреннему миру ребёнка нельзя относиться жестоко. Указывал, что образование детей должно строиться на взаимном понимании и уважении.

В эпоху Возрождения открываются университеты, появляются новые направления научных исследований, новые учебные дисциплины, развивается искусство. эпоха ознаменовалась появлением ярких мыслителей и педагогов-гуманистов, что повлияло на развитие образования в целом. Педагогические идеи эпохи Возрождения непосредственно сыграли большую роль в современном образовании. Практически все нынешние учреждения пользуются идеями и методиками обучения педагогов эпохи Возрождения.

**Сущность и содержание академического образования в педагогическом наследии Я. А. Коменского.** *Ян Амос Коменский* считал, что обучение нужно осуществлять в школе с помощью: общешкольного плана, классно-урочной организации, учебы с 6 лет, проверки знаний, запрета пропускать уроки, учебников для каждого класса. Дидактические принципы: природосообразность, наглядность, последовательность, сознательность, посильность, прочность, систематичность. Вопросы воспитания и обучения *Ян Амос Коменский* рассматривал в неразрывном единстве. Дидактику он трактовал как теорию образования и обучения и как теорию воспитания. Призывал давать молодежи широкое универсальное образование, считал необходимым связать образовательную работу с обучением языкам – сначала родному, потом латинскому – как языку науки, культуры того времени.

**Развитие высшего образования в Беларуси. Виленская академия (1579).** *Виленский университет* сыграл важную роль в развитии просвещения,

науки, культуры в Беларуси и Литве. Имел в составе четыре факультета: моральных и политических наук, физико-математический, медицинский, литературы и свободных искусств, на которых ежегодно обучалось более тысячи студентов. Действовали медицинский, ветеринарный и агрономический институты, астрономическая обсерватория, зоологический музей, ботанический сад, библиотека, три клиники. С 1805 г. университет издавал ежемесячный научно-литературный журнал «Дневник Виленский». В вузе преподавали известные ученые: историк *Л. Лелевель*, медики *А. Бекю*, *В. Пеликан*, астроном *М. Почебут-Одленицкий*. В последние годы существования из 47 профессоров университета 36 были уроженцами Беларуси и Литвы. Университет пользовался европейской славой, вокруг него группировались лучшие силы местной интеллигенции. Университет распространял передовую общественную, философскую и эстетическую мысль, здесь царил дух вольнодумства и свободы, действовали общества филоматов и филаретов, рождался интерес к истории белорусского народа, его быту, языку. Здесь появились первые публикации по белорусской истории, фольклору, древней письменности. Из стен университета вышли знаменитые ученые, литераторы, художники, путешественников, общественных деятелей, публицистов – уроженцы Беларуси. В мае 1832 г. (после подавления восстания 1831–1832 гг.) Виленский университет был закрыт.

**Гродненская медицинская академия (1775–1781 гг.)** – первое высшее медицинское учебное заведение на территории Беларуси. Движимый необходимостью социальных, культурных и экономических преобразований в Речи Посполитой второй половины XVIII в., гродненский староста *Антоний Тизенгауз*, при поддержке короля *Станислава Августа Понятовского*, основал Гродненскую медицинскую академию в Гродно. Директором академии стал специально приглашённый французский учёный *Ж. Э. Жилибер*. Заключённый с ним договор предусматривал, кроме преподавательской и научной деятельности в академии, помощь в улучшении услуг здравоохранения, что было почти неизвестно Европе XVIII в., где медицинские высшие учебные заведения занимались в основном исключительно подготовкой кадров. Первый набор в акаде-

мию выявил сложности с укомплектованием состава учащихся: местная шляхта не была заинтересована в получении медицинского образования. *А. Тизенгауз* получил основание для набора на учёбу детей крестьян и служащих из его имений. Такой набор явился неординарным для того времени решением. В итоге из детей крестьян и служащих действительно было отобрано (по свидетельству *Ж. Э. Жилибера*, с большим трудом) 15 учеников. Им было назначено казённое содержание. Только двое из принятых в студенты академии немного знали необходимый докторам латинский язык.

Благодаря директору *Ж. Э. Жилиберу* занятия не были исключительно теоретическими. Помимо лекций, студенты посещали больных, получая возможность для практики. Уровень знаний преподавательского состава был достаточно высок (так, в академии преподавал *И. И. Вирион*, бывший профессором анатомии Страсбургского университета). Менее чем через год занятий, благодаря стараниям смотрителя учащихся и по совместительству преподавателя языков – *Менарда*, вначале практически неграмотные ученики, могли понимать сложные лекции. За период существования (1775–1781 гг.) подготовлено несколько десятков специалистов, которые были направлены на работу в государственные имения ВКЛ. Здание академии построено в XVIII в., итальянским архитектором *Джузеппе де Сакко*, в стиле позднего барокко в Гродно, неподалёку от дворца и театра *Тизенгауза*.

**Полоцкая иезуитская академия (1812–1820 гг.)** действовала на базе Полоцкого коллегиума в составе факультетов теологии, языков и свободных наук. Преподавание велось на польском языке. В 1812 г. библиотека академии насчитывала около 40 тыс. книг, рукописей, королевских грамот, редких изданий. Действовали театр, картинная галерея, обсерватория, химическая лаборатория, учебные кабинеты, типография и др. В 1797–1820 гг. в коллегиуме было издано более 500 книг, на польском и латинском языках.

**Горы-Горецкий земледельческий институт (1848–1863).** В 1840 г. открыта Горы-Горецкая сельскохозяйственная школа, в 1848 г. преобразована в земледельческий институт. Это единственное высшее учебное заведение в Бе-

ларуси в то время и первая высшая сельскохозяйственная школа в России. Институту передали 15 фольварков, 1760 десятин земли и более 2700 крестьян. Преподаватели и студенты проводили исследовательскую работу по выведению новых сортов сельскохозяйственных культур, пород коров и коней, конструировали сельскохозяйственные машины и технику. Студенты активно изучали и пропагандировали передовой опыт, организовывали сельскохозяйственные выставки, печатали научные статьи. В 1852–1857 гг. издавался журнал «Записки Горы-Горецкого земледельческого института». В Горках работали основатели химической науки Беларуси *К. Д. Шмидт*, *И. Тютчев* и др. В 1864 г. институт в Горках был закрыт.

**Развитие высшего образования в Новое и Новейшее время (XVII–XVIII вв.)** развивалось на основе идей и практики, сложившихся в эпоху Возрождения. Основные тенденции:

– содержание образования широко входят естественные науки, тем самым в университетах происходит соединение классической, гуманитарной культуры с естественными науками;

– с XVIII в. обучение осуществляется на национальных языках;

– в начале XIX в. провозглашается университетская автономия;

– начиная с XVII в. создаются специальные высшие школы и институты: военные, лесные, сельскохозяйственные, педагогические и т.д.

С XVII в. создаются *академии наук*, которые важнейшей задачей ставят развитие и распространение научных знаний. Развитие получило *специальное образование*, открываются специальные школы для обучения слепых, глухих и т.д., открываются сиротские учебно-воспитательные учреждения.

В обучении реализуются новые формы и методы обучения – семинарские и лабораторные занятия, практические занятия (особенно в медицинском, техническом образовании). В XIX в. в Германии утвердился новый тип высшей школы – *немецкий «классический» университет*.

**Функции университета конца XVIII – начала XIX вв. в логике классической «идеи университета»** (В. Гумбольдт, И. Кант, Ф. В. Шеллинг

**и др.). Вильгельм фон Гумбольдт (1767–1835 гг.)** – реформатор высшего образования Германии, один из создателей Берлинского университета, выделил *черты классического университета*:

- принципы «академических свобод» профессоров и студентов;
- свободы преподавания и обучения;
- принцип единства преподавания и исследования;
- исследовательский потенциал;
- единство науки как вершины умственной деятельности человека.

*Иммануил Кант (1724–1804 гг.)* жизнь посвятил воспитанию молодежи, будучи домашним учителем, затем профессором Кенигсбергского университета. Его труды «*Критика чистого разума*», «*Критика практического разума*», «*Критика способности суждения*» стали основой классической немецкой философии, содержат педагогические идеи. С 1776 г. *Иммануил Кант* начинает читать курс лекций по педагогике, в котором рассматривает вопросы умственного, нравственного, религиозного, физического воспитания. Наряду с философией на первый план выступали предметы философского факультета – т.е. гуманитарные (историко-филологические) и естественные (физико-математические), т.е. «науки о духе» и о природе, которые вместе образовывали цельность человеческого знания. *Структура университетского образования*: младший – философский факультет, три старших – теологический, юридический и медицинский. Приоритет отдавался богословским наукам, их влияние на разум считалось определяющим.

*Фридрих Вильгельм Шеллинг* разрабатывал проблемы философии природы (натурфилософию). Выдвинул и обосновал идею тождества бытия и мышления, которую потом воспринял и развил Гегель. В сочинении «О мировой душе» Шеллинг предвосхищает идеи Гегеля о противоречивости всего сущего. Во главу угла им ставится мысль – материя представляет собой единство противоположностей. Он рассматривает «закон полярности как всеобщий мировой закон», говорит о «всеобщем дуализме» природы.



**Социально-экономическая обусловленность развития  
университетского образования в первой половине XX в.  
и расширение миссии и функций классических университетов  
(Д. Ньюмен, М. Вебер, К. Ясперс, Х. Ортега-и-Гассет и др.)**

Высшая цель университета как социального института *Джон Генри Ньюмен* (1801–1890 гг.) видит в «обеспечении развития всех областей знания, всех способов мыслить, созданных человеческим умом». *Ньюмен* развивал идею универсального знания. Университет должен создавать особую «атмосферу, которая бы в полной мере способствовала развитию мысли и эрудиции», атрибут этой атмосферы – свобода в поиске истины. *Ньюмен* пытался сохранить в общественном мнении отношение к университету как обособленному от общества институту, выполняющему высокую социальную миссию – воспитание интеллектуальной элиты через приобщение к разностороннему знанию. Воспитательный эффект имеет обмен знаниями между учителем и учеником, направленный на поиск истины.

Идею связи университета с жизнью поддерживает *Макс Вебер* (1864–1920 гг.). Личность должна «соответствовать – как человечески, так и профессионально». Условие развития личности – объективные знания. Университет в начале XX в. рассматривался как социальный институт, связанный с экономикой и отвечающий особенностям рыночного производства. Это привело к рационализации образования, требовало воспитания личности, способной не просто адаптироваться, а активно взаимодействовать с социумом.

*К. Ясперс* (1883–1969 г.) уделял значение воспитанию, считал, что личность должна осознать ответственность за свое духовное развитие – главный результат воспитательного воздействия университета на личность студента. Личность сама ответственна за свое развитие

В середине XX в. специализация активно вошла в университет, стали сказываться ее неоднозначные последствия в содержании образования. В Мадриде *Хосе Ортега-и-Гассет* (1883–1955 гг.) поставил вопрос о воспитании в стенах университета профессионала – культурного человека, который осмыслил свое

жизненное предназначение. Центральная задача университета *Ортега-и-Гассет* видит в «просвещении» человека, приобщение его к полноте культуры своей эпохи. Научное исследование обязательно для преподавателя, для качественного образования следует развивать новый тип научного таланта – талант интегрирования, способности соединять исследование и преподавание.

**Вклад выдающихся представителей российской науки  
второй половины XIX - начала XX вв. в развитие высшего образования**

**(В. И. Вернадский, В. О. Ключевский, Д. И. Менделеев,  
И. П. Павлов, И. М. Сеченов, С. М. Соловьев и др.)**

*В. И. Вернадский* стал 27 октября 1918 г. первым президентом Украинской академии наук, был одним из основателей. Состоял профессором, в 1920–1921 гг. – ректором Таврического университета (в Симферополе). *В. И. Вернадский* участвовал в создании Радиевого института (1922 г.). С 1922 по 1926 гг. *В. И. Вернадский* работал в Праге и Париже, читал лекции в Сорбонне, работал в Музее естественной истории и Институте Кюри, где исследовал паризий – вещество, ошибочно принятое за новый радиоактивный элемент. В Париже на французском языке вышел его фундаментальный труд «Геохимия». В 1927 г. организовал в Академии наук СССР Отдел живого вещества. Однако термин «живое вещество» он употреблял в смысле, отличном от работ О. Б. Лепешинской – как совокупность живых организмов биосферы. С 1927 г. до смерти занимал должность директора Биогеохимической лаборатории при Академии наук СССР. Был учителем целой плеяды советских геохимиков.

*В. О. Ключевский* получил право преподавать в высших учебных заведениях после защиты магистерской диссертации, читал курс всеобщей истории в Александровском военном училище, курс русской истории в Московской духовной академии, на Высших женских курсах, в Училище живописи, ваяния и зодчества. С 1879 г. преподавал в Московском университете, где заменил на кафедре русской истории скончавшегося С. М. Соловьева. Наиболее известный научный труд *В. О. Ключевского* – «Курс русской истории в 5-ти частях». Уче-

ный трудился над ним более трех десятилетий, но решился опубликовать его лишь в начале 1900-х гг.

*Д. И. Менделеев* – автор фундаментальных исследований по химии, физике, метрологии, метеорологии, экономике, основополагающих трудов по воздухоплаванию, сельскому хозяйству, химической технологии, народному просвещению и других, тесно связанных с потребностями развития производительных сил России. *Д. И. Менделеев* является автором первого русского учебника «Органическая химия» (1861 г.). *Д. И. Менделеев* – доктор Туринской Академии наук (1893 г.), Кембриджского университета (1894 г.), доктор химии Санкт-Петербургского университета (1865 г.), доктор права Эдинбургского (1884 г.) и Принстонского (1896 г.) университетов, университета Глазго (1904 г.), доктор гражданского права Оксфордского университета (1894 г.), доктор философии и магистр свободных искусств Гёттингенского университета (1887 г.); член Королевских обществ (Royal Society). Удостоен медали Дэви Лондонского королевского общества (1882 г.), медали Академии метеорологической аэростатики (Париж, 1884 г.), Фарадеевской медали Английского химического общества (1889 г.), медали Копли Лондонского королевского общества (1905 г.) и многих других наград.

К 1863–1868 гг. относится окончательное формирование физиологической школы *И. М. Сеченова*. Он много переводил, редактировал переводы книг зарубежных учёных в области физиологии, физики, медицинской химии, биологии, истории науки, патологии, причём труды по физиологии и патологии он кардинально перерабатывал и дополнял результатами собственных исследований. В 1867 г. вышло в свет его руководство «*Физиология органов чувств*» (переделка сочинения «*Anatomie und Physiologie der Sinnesorgane*» von A. Fick. 1862–1864 гг. «Зрение»). В 1871–1872 гг. под его редакцией в России опубликован перевод труда Чарльза Дарвина «*Происхождение человека*».

С именем *И. М. Сеченова* связано создание первой всероссийской физиологической научной школы (формировалась и развивалась в Медико-хирургической академии, Новороссийском, Петербургском и Московском уни-

верситетах). В Медико-хирургической Академии независимо от Казанской школы *И. М. Сеченов* ввел в лекционную практику *метод демонстрации эксперимента*, что обеспечило тесную связь педагогического процесса с исследовательской работой и в значительной степени предопределило успех *И. М. Сеченова* на пути создания собственной научной школы. Осенью 1889 г. в Московском университете им прочтен курс лекций по физиологии, ставший основой обобщающего труда «*Физиология нервных центров*» (1891 г.). В работе он осуществил анализ различных нервных явлений – от бессознательных реакций у спинальных животных до высших форм восприятия у человека. Последняя часть труда посвящена вопросам экспериментальной психологии. В 1894 г. он опубликовал «*Физиологические критерии для установки длины рабочего дня*», а в 1901 г. – «*Очерк рабочих движений человека*». Интерес представляет работа «*Научная деятельность русских университетов по естествознанию за последнее двадцатипятилетие*» (1883 г.).

### **Развитие теории и практики высшего образования в трудах педагогов русского зарубежья (С. И. Гессен, П. А. Сорокин и др.)**

Видный теоретик педагогики зарубежья – *Сергей Иосифович Гессен* (1887–1950 гг.), основной труд – «*Основы педагогики. Введение в прикладную философию*» (1923 г.). С 1924 г. *С. И. Гессен* – профессор педагогического института в Праге, организатор журнала «*Русская школа за рубежом*», с 1934 г. и до конца своих дней заведовал кафедрой философии воспитания на педагогическом факультете Свободного Польского университета в Варшаве.

В «*Основах педагогики*» *С. И. Гессен* доказывал, что в основу педагогического знания должна быть положена философия, без осмысления основных проблем воспитания нельзя выйти на решение частных вопросов педагогики («педагогика в большей мере отражает на себе развитие философской мысли»). Отсюда его вывод – по сути, педагогика является теоретическим обоснованием образовательной деятельности, основанной на философии. *С. И. Гессен* считал, что «*задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценно-*

стям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного».

Отдельные разделы педагогики – теория нравственного воспитания, теория художественного образования, теория научного образования и др. *С. И. Гессену* представлялись различающимися по целям, которые определялись соответствующими разделами философии. В современной педагогике принято деление воспитания по целям, по особенностям «материала» воспитания, что, по *С. И. Гессену*, является недопустимым. Он утверждал, что нельзя считать особым видом образования национальное образование. Черты народного характера, трудноуловимые на практике и чрезвычайно изменчивые, не должны диктовать целей образованию. Народ и его представители должны образовываться всесторонне, не следует акцентировать внимание на одной стороне его культуры. Для народа и человека с философско-педагогической точки зрения цель воспитания одна – освоение общечеловеческих ценностей.

Цель обучения по *С. И. Гессену* заключается не в передаче знания основ наук и выработке практических умений и навыков, не в формировании рационального мышления на основе овладения учениками логическими приемами дедукции и индукции, а вооружение их методом науки (подготовка к самостоятельной добыче знания, творческого применения их в жизни).

### **Роль В. И. Пичеты в становлении и развитии высшего образования в Беларуси**

Первую классическую школу в БГУ основал историк-славист, академик, первый ректор университета *Владимир Иванович Пичета*. Научное направление его деятельности связано с социально-экономической историей Беларуси. *В. И. Пичета* с единомышленниками и учениками руководствовались целостными восприятиями истории Беларуси (ее неразрывность с общеевропейской историей и с историей всего славянского мира).

*В. И. Пичета* уделял внимание подготовке национальных кадров, по его инициативе в 1927 г. в БГУ была открыта аспирантура, был инициатором орга-

низации в БГУ краеведения и археологических исследований. С первых дней существования университета ректор налаживал деловые и научные контакты с иностранными вузами и научными товариществами. В 1923 г. побывал в Германии и Литве, в 1925 г посетил Харьков, в 1925 и 1927 гг. выступал в Чехии с лекциями по истории Беларуси. В качестве представителя белорусских историков участвовал в работе съезда польских историков в Познани (1925 г.), неделе русских историков в Берлине (1928 г.). Высокий профессионализм ректор проявлял в педагогической деятельности. Он читал курсы по истории народного хозяйства Беларуси XVI в., Беларуси XVII–XVIII вв., народному хозяйству Беларуси, истории Польши и т.д. Большое значение ученый придавал преподаванию на белорусском языке, которым владел и всегда пользовался. Основной подход *В. И. Пичеты* – нельзя познать веки белорусской истории без их анализа, истории Руси и России, истории славянства.

### **Методологические основы педагогики высшей школы.**

#### **Организация и логика научно-педагогического исследования в области высшего образования**

*Методология* – наука о подходах, принципах построения, формах и способах познания и изменения мира вокруг нас. *Предмет методологии* – процесс познания учебно-воспитательного процесса, определение принципов построения, форм, методов и способов познания педагогической деятельности. *Методология* изучает типы и уровни педагогических исследований в их взаимосвязях, соотношение качественных и количественных характеристик при описании процесса обучения и воспитания, профессиональной, специальной, морально-психологической, психологической подготовки, рассматривает вопросы прогнозирования путей развития педагогики. Важной *функция методологии педагогики* – развитие ее категорий, понятий и терминов. В *структуре методологии педагогики* (как и в педагогике) выделяют *четыре уровня*: философский, научный, конкретно-научный, технологический.

Первым уровнем методологии является философия, ее содержание составляют общие принципы познания и категориальный аппарат науки. Методологические функции выполняет вся система философского знания. Сосуществуют различные философские учения, которые являются методологиями различных наук, в том числе и педагогики. Мировая педагогика переживает этап противоречивых мнений по поводу методологических основ. Философия плюрализма – основа концепций персонализма, прагматизма, экзистенциализма, неотомизма, сциентизма, натурализма и других течений.

**Виды научно-педагогических исследований: фундаментальные и прикладные, пилотажные, лонгитюдные и панельные, монографические:**

– *фундаментальные* – разработка педагогических категорий, определение сущности педагогических фактов и явлений, их научное объяснение, в результате создаются педагогические теории (теория обучения, теория методов, организационных форм). Результаты фундаментальных исследований – теоретическая основа прикладных исследований;

– *прикладные* проводятся в области частных методик, направлены на решение вопросов, связанных с педагогической практикой;

– *пилотажное* (пробное) исследование предшествует основному, принимается для проверки качества подготовки основного исследования;

– *лонгитюдное* – длительное и систематическое наблюдение в ходе образовательного процесса педагогических и психических явлений, позволяющее их изучить, проанализировать и на основе этого сделать выводы;

– *панельные* – обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих известные теоретические положения;

– *монографические* – исследования, углубленно рассматривающие какую-либо одну тему, имеющую описательный характер.

**Методы педагогических исследований: методы организации исследований, методы сбора данных, обработки данных, методы интерпретации и оценки**

*Методы организации исследований:*

- *комплексный* – совокупность методов, направленных на изучение педагогического объекта как системы;
- *сравнительный* обеспечивает изучение педагогических условий, факторов для последующего сравнения;
- *лонгитюдный* – выявление изменений в течение длительного времени.

*Методы сбора данных:*

- выявление, анализ, обобщение педагогического опыта;
- педагогическое наблюдение;
- самонаблюдение, самоанализ;
- беседа и интервьюирование;
- анкетирование;
- педагогический анализ ситуаций и фактов;
- педагогический консилиум;
- экспертные оценки;
- анализ педагогической документации;
- анализ и оценка результатов учебной деятельности;
- педагогическое тестирование;
- педагогический эксперимент;
- сравнительно-педагогический метод;
- праксиметрические методы.

*Методы обработки данных:*

- *математические* (регистрация, ранжирование, шкалирование);
- *качественные* (теоретический анализ, сравнение, систематизация, группировка, типологизация, синтез и обобщение).



*Методы интерпретации и оценки данных:*

- *теоретические* (интерпретация и оценка собранного материала на основе существующей теории, концепции);
- *сравнительные* (интерпретация и оценка полученного материала в сравнении с ранее собранными или полученными другими исследователями);
- *каузальный* (констатации и объяснения причин, движущих сил педагогических процессов, явлений);
- *структурный* (выявление структурных элементов);
- *системный* (выявление взаимосвязи элементов, свойств и функций);
- *генетический* (прослеживание процессов становления и развития, их этапов, тенденций);
- *факторный* (определение факторов, их роли и влияний);
- *апробационный* (проверка правильности выводов и результатов, полученных в ходе исследования и опытно-экспериментальной работы).

### **Педагогический эксперимент, опытная работа, обобщение передового педагогического опыта**

*Педагогический эксперимент* – научно поставленный опыт в области учебной-воспитательной работы, наблюдение исследуемого педагогического явления в созданных и контролируемых исследователем условиях.

*Опытная работа* – внесение изменений в педагогический процесс, рассчитанный на получение образовательного эффекта, с проверкой.

*Обобщение передового педагогического опыта* – неотъемлемая часть методической работы организации образования. Под понятием «*передовой опыт*» надо понимать новые или улучшенные приемы и методы работы, формы деятельности, прогрессивные новшества, рационализаторские инициативы, дающие высокий результат и соответствующие современным требованиям, направленные на совершенствование учебно-воспитательного процесса.

## **Сочетание качественного и количественного подходов к изучению педагогических явлений**

*Количественный подход* – научный, сциентистский, естественнонаучный подход. В гуманитарных науках под *качественным*, определяемым как *интуитивистский подход*, понимается «гуманистический, гуманитарный, опытный, феноменологический, клинический, исследование случаев, включенное наблюдение, оценивание и обыденное знание».

*Количественные и качественные традиции* сосуществовали и часто находились в состоянии конфликта. Популярность каждого подхода была подвержена колебаниям, связанным с изменениями представлений о природе научного знания, с научными успехами, достигнутыми в рамках той или иной традиции. Проблема полярности *количественного и качественного подходов* к исследованиям не будет решена, если признать один подход универсальным и более значимым для всех возможных ситуаций исследования, чем другой. Разумнее говорить не о противопоставлении, а о сочетании *количественного и качественного подходов* к социально-психологическим исследованиям, т.е. о *принципе функциональной дополнителности*, посредством которого эти подходы связаны друг с другом. При этом выбор тех или иных количественных или качественных методов определяется спецификой изучаемой проблемы.

Организация качественных исследований определяет природу и характер получаемых результатов. Американский исследователь массовой коммуникации *К. Криппендорф* (1980 г.) выделил два типа получаемых данных, которые условно обозначил «emic» и «etic». «Emic-данные» вытекают из природных или естественных форм поведения, в минимальной степени зависят от исследователя или обстановки исследования (свободные или неформализованные, не зависящие от влияния исследователя данные). «Etic-данные» строгие, формализованные. Качественные методы исследования обеспечивают результаты, которые ближе к свободной, независимой стороне континуума, потому что позволяют реципиентам отвечать своими словами, используя свои категории и осознанные

ассоциации. Но они не полностью лишены структуры, т.к. исследователь задает определенные вопросы.

Основные характеристики *количественных методов* – «формализм» и «массовость». Исследуемые переменные заданы разработчиком заранее и отступление от них в процессе сбора невозможно, массовый сбор однотипных данных предшествует их количественной, цифровой обработке.

К *достоинствам измерительных количественных методов* относится объективный характер процедуры исследования, возможность перепроверки результатов. С помощью *количественных методов* возможно изучить большое количество испытуемых, быстро обобщить полученные данные. Выявление устойчивых и объективных характеристик объекта исследования позволяет сравнить полученные индивидуальные результаты исследований с обобщенными данными исследований больших выборок. Результаты применения количественных методов дают возможность построения математической модели исследуемого объекта.

*Ряд недостатков*, присущих количественным методам, способны сильно исказить информацию, получаемую в результате проведенного исследования:

– условием применения количественных методов служит наличие системы понятий, образующих теоретическое описание исследуемого объекта. Создание системы понятий требует значительных исследовательских процедур и усилий, методический аппарат должен обладать высокой подвижностью, чуткостью и способностью оперативно менять набор исследуемых переменных;

– при использовании количественных методов отсутствует необходимая и эффективная «обратная связь», что тормозит развитие концептуальных представлений, необходимых для формирования адекватного понятийного аппарата. Количественные методы с наибольшей эффективностью используются при анализе ответов на стандартные вопросы для изучения стандартных процессов, но беспомощны в определении того, что получило название уникальных и изменчивых свойств личности;

– не все явления в равной мере поддаются количественным изменениям, и возможности их использования ограничены определенной «зоной применения», которая образована рамками измерительных процедур и за пределами которой исследователь должен опираться на иные методы

Выделяют *отличительные особенности качественных методов* исследования в сравнении с *количественными методами*:

*Во-первых, качественные методы*, в отличие от количественных, опирающихся на статистические процедуры, носят нестандартизованный характер, направлены на широкое изучение всего спектра проявлений объекта и не отслеживают его количественные закономерности, ориентируясь на раскрытие причинно-следственных связей и анализ самого процесса изменения и взаимодействия изученного объекта как внутри себя, так и с окружающей его реальностью. Качественные методы избегают жесткой формализованной схемы сбора данных, не представляют результаты в виде статистических математических выкладок, давая тем самым возможность для более глубокого и полного понимания и объяснения социально-психологических явлений.

*Во-вторых*, положительная сторона *качественных методов* исследования состоит в том, что смысл вопросов, предлагаемых любыми формализованными опросниками, может не совпадать с имеющимися в сознании респондента категориями, которыми он оперирует при восприятии и оценке. В результате исследования респондент принимает и оценивает предложенную ему структуру, исследователь, тем не менее, получает неполную информацию. Возможность высказаться совершенно свободно предоставляется респонденту лишь в качественных неформализованных методах исследования.

*В-третьих*, достоинством качественных методов является апелляция к активности аудитории, в результате чего создаются условия для наблюдения за значениями индивида. В дополнение к функциональной ценности информации люди наделяют ее значением, т.е. как-то относятся к ней и к коммуникаторам. У людей формируются образы различных социальных явлений. В ситуации качественного исследования, максимально приближенной к жизненной, респон-

дент, свободно высказывающий свое мнение, решает творческую задачу представления своих образов в том виде, как они влияют на мотивацию.

### **Предпосылки возникновения психологии высшего образования:**

- становление массового производства;
- развитие городов, интенсивные миграции населения;
- новые социальные проблемы;
- общение представителей различных этнических общностей;
- необходимость изучения, обоснования и применения на практике и особенностей подготовки специалистов различных направлений.

### **Предмет, задачи и основные категории психологии высшей школы**

*Предметом психологии высшей школы* являются индивидуальные, социально-психологические явления, порождаемые условиями вузов. *Психология высшей школы* изучает место и роль психических процессов, состояний, свойств, опыта их проявления, развитие и функционирование в деятельности студентов, преподавателей, руководителей вузов. *Психологию высшей школы* интересуют функционирование, изменение, развитие психики студентов, психологические особенности деятельности преподавателей.

К числу *основных задач психологии высшей* следует отнести:

- участие в разработке «модели» современного специалиста с высшим образованием;
- проведение психологического анализа деятельности студентов, преподавателей, кафедр, руководящего состава вузов и выявление на этой основе психологических предпосылок повышения эффективности учебного процесса, вузовского воспитания и обучения;
- изучение психологии студенческого коллектива, его влияния на учение, общественную, научную и производственную деятельность студентов;
- выявление закономерностей формирования личности и профессионально важных качеств специалиста с высшим образованием;
- разработку проблемы психологической подготовки студентов к практической деятельности после окончания вуза;

- изучение психологии личности и труда преподавателя вуза, психологических основ его педагогического мастерства и творчества;
- исследование проблем профориентации и профотбора в высшие учебные заведения;
- анализ процесса адаптации бывших школьников к вузовскому обучению, а выпускников вуза – к условиям трудовой деятельности.

Наиболее значительной задачей психологии высшей школы является проведение психологического анализа деятельности студентов.

### **Основные категории психологии высшей школы**

*Психология высшей школы* – система психологических знаний, концепций, принципов, отражающих закономерности вузовского образования.

*Профессиональная направленность* – устремленность человека на реализацию своих знаний, опыта, способностей в области выбранной профессии. В ней отражаются его положительное отношение к профессии, склонность и интерес к ней, желание удовлетворить материальные и духовные потребности, занимаясь трудом в данной области деятельности.

*Профессиональная ориентация* – система мероприятий по ознакомлению молодежи с миром профессий, способствует выбору профессии в соответствии с индивидуальными способностями и склонностями, возможностями, которые предоставляет человеку общество. Профессиональная ориентация включает:

- профессиональное просвещение;
- профессиональное воспитание;
- профессиональное консультирование;
- профессиональное развитие личности.

*Профессиональная пригодность* – совокупность психологических и психофизических особенностей человека, необходимых и достаточных для достижения им при наличии знаний, умений и навыков общественно приемлемой эффективности труда. В понятие входит удовлетворение, переживаемое в про-

цессе труда, при оценке его результатов. Качество не является врожденным, формируется в процессе трудовой деятельности.

*Педагогическая коммуникация* – взаимный процесс общения преподавателей и обучающихся, в ходе которого происходит усвоение знаний, выработка умений и навыков у обучаемых, развитие психолого-педагогических качеств самих преподавателей.

*Методология психологии высшей школы* – учение о подходах, принципах, логике построения психологической теории высшего образования.

*Педагогическая деятельность* – творческий, специально организуемый целенаправленный процесс взаимодействия педагога с воспитуемыми с целью формирования профессионально значимых знаний, умений и навыков, развития их способностей и дарований, способов творческой деятельности.

**Психология высшей школы в системе психологических и смежных дисциплин.** *Психология высшей школы* относится к социально-гуманитарным наукам. Предметы этих наук пересекаются и обогащают друг друга новыми знаниями, что обуславливает возникновение новых междисциплинарных наук.

Связь *психологии высшей школы* с *психологией* очевидна. *Психология* – наука о закономерностях, механизме и фактах психической жизни человека. Ее отрасли – психофизиология, сравнительная психология, социальная психология, детская психология и педагогическая психология, возрастная психология, психология труда, психология творчества, медицинская психология, патопсихология, нейропсихология, инженерная психология, психолингвистика, этнопсихология и др. Психологи изучают устойчивое и повторяющееся в индивидуальном поведении. В центре внимания – проблемы восприятия, памяти, мышления, обучения и развития человеческой личности. Важнейшей проблемой психологии была и остается проблема усвоения нового знания на различных этапах возрастного развития. На начальных этапах взросления достаточно возрастной психологии, но на этапе вузовского и поствузовского обучения центральную роль начинает играть психология высшей школы.

Изучение проблем обучения, воспитания, усвоения нового знания, выработка навыков на его основе и применение их в своей профессиональной деятельности в рамках учреждения высшего образования позволило выделиться *психологии высшей школы* как самостоятельной дисциплине. Если говорить о процессе обучения в учреждении высшего образования, то здесь важен не студент как отдельный индивид, но совокупность студенческих коллективов, их взаимосвязь друг с другом, с преподавательским коллективом. Студенческий коллектив и его взаимосвязь с преподавателями является предметом рассмотрения *психологии высшей школы*.

Значима для *психологии высшей школы* тесная связь с *философией* и *естествознанием*. *Философия* обосновывает общие подходы к пониманию человека, раскрывает понятие личности студента, причины и цели его активности, уровни детерминации поведения. Философский анализ взаимосвязи человека и общества, лежащий в основе этических концепций, раскрывается психологией в правилах и нормах воспитания. *Естествознание* показывает, какие объективные параметры лежат в основе психолого-педагогических закономерностей, например, как связана динамика работы нервной системы с индивидуальными особенностями.

*Психология высшей школы и педагогика* – две науки, изучающие процесс обучения в целом, включая и вузовское обучение, в неразрывном единстве. Сотрудничество происходит в рамках действия такой перспективной отрасли научного знания, как педагогическая психология. *Педагогическая психология* изучает условия и закономерности формирования психических процессов под воздействием образования и обучения. Педагогическая психология заняла место между психологией и педагогикой, стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений на различных этапах взросления (Б. Г. Ананьев).

В структуре *педагогической психологии* можно выделить направления:

– психология образовательной деятельности (единство учебной и педагогической деятельности);



- психология учебной деятельности и ее субъекта (ученика, студента);
- психология педагогической деятельности и ее субъекта (учителя, преподавателя);
- психология учебно-педагогического сотрудничества и общения.

В современной педагогической практике невозможно эффективно выстраивать, планировать и осуществлять профессиональную деятельность без интенсивного внедрения научных психологических знаний. Профессия педагога неразрывно связана с психологией, так как коммуникативный процесс студент – преподаватель является неотъемлемой частью учреждения высшего образования, наряду с такими видами деятельности, как самообразование, самостоятельные работы и т.д. Хороший, заинтересованный в эффективности работы педагог обязан быть психологом, и в деятельности он получает психологический опыт. Важно, что этот опыт является именно обслуживающим основную педагогическую задачу, и направлен на реализацию определенных педагогических принципов и способов педагогической деятельности.

### **Методы психологических исследований в высшей школе и их специфика**

*Методы психологического исследования* являются системами операций с психологическими объектами, гносеологическими объектами психологической науки. В психологии высшей школы четыре группы методов:

*1 группа – организационные методы: сравнительный метод* (сопоставление различных групп по возрастам, деятельности); *лонгитюдный метод* (многократные обследования одних и тех же лиц на протяжении длительного периода); *комплексный метод* (в исследовании участвуют представители разных наук; один объект изучают разными средствами);

*2 группа – эмпирические методы: наблюдение и самонаблюдение, экспериментальные методы, психодиагностические методы* (тесты, анкеты, опросники, социометрия, интервью, беседа), *анализ продуктов деятельности, биографические методы;*

*3 группа – методы обработки данных: количественный (статистический) и качественный (дифференциация материала по группам, анализ) методы;*

*4 группа – интерпретационные методы: генетический (анализ материала в плане развития с выделением отдельных фаз, стадий, критических моментов и т.п.) и структурный (устанавливает структурные связи между всеми характеристиками личности).*

**Традиционный и инновационный подходы в психологии высшей школы. Традиционная модель:**

- задачи и миссия – «преподать» знания и опыт поколений;
- неотъемлемая черта – доминирующая репродуктивная деятельность;
- экстенсивный характер образовательного процесса;
- длительность обучения;
- нацеленность «научить на всю оставшуюся жизнь»;
- результаты обучения оцениваются количественными показателями;
- модель более ориентирована на процесс, чем на результат.

*Инновационная модель:*

- задача и миссия – научить добывать знания;
- неотъемлемое свойство – креативная деятельность обучаемых;
- интенсивный характер образовательного процесса;
- нацеленность – непрерывное образование («через всю жизнь»);
- результат образования оценивается качественными показателями;
- модель ориентирована на результат, достигаемый собственными усилиями обучаемого.

**Основные направления развития психологии высшей школы**

Основные направления развития психологии высшей школы				
Фрейдизм и неофрейдизм	Бихевиоризм	Гештальт- психология	Гуманистическая психология	Другие направления
З. Фрейд Э. Фромм К. Хорни	Д. Уотсон Б.Ф. Скиннер Э.Толмен	М. Вертхеймер В. Келлер К. Коффка	К. Роджерс А. Маслоу Г. Олпорт	Трансперсональная психология Функционализм и др.

*Фрейдизм и неофрейдизм:* преобладающая роль подсознания в психической жизни человека.

*Бихевиоризм:* поведение как основной объект исследования и отказ от попытки исследования механизмов деятельности психики.

*Гештальт-психология:* попытка объяснить феномены психической жизни, исходя из понятия целостного образа, несводимого к сумме отдельных элементов восприятия.

*Гуманистическая психология:* воспринимает человека как активного, свободного, креативного и автономного субъекта, обладающего стремлением к самореализации.

## **ТЕМА 2. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ (2 ч.)**

### **Вопросы для изучения**

*Повышение роли высшего образования на современном этапе социокультурного развития. Внеобразовательные и образовательные тенденции, детерминирующие актуальность модернизации высшего образования.*

*Высшее образование в условиях глобализационных процессов, информатизации и перехода к экономике, основанной на знаниях. Влияние на высшую школу общемировых и европейских интеграционных процессов, динамики рынка труда. Причины возникновения и развития Болонского процесса. Единое европейское пространство как условие повышения качества национальных образо-*

*вательных систем и увеличения вклада высшего образования в экономическое и инновационное развитие.*

*Мировые образовательные тенденции: массовость; непрерывность и вариативность высшего образования; опережающий характер; сочетание фундаментальности и практико-ориентированности; междисциплинарность; связь высшего образования с наукой, производством и бизнесом. Образование для устойчивого развития. Профессиональные и универсальные компетенции выпускника.*

*Функции высшего образования в современных социально-экономических условиях. Закономерности и принципы развития системы высшего образования, направления его модернизации. Фундаментализация образования.*

*Преемственность, непрерывность и вариативность высшего образования. Динамика традиций и инноваций, сочетание национального и интернационального в совершенствовании системы высшего образования.*

*Система профессиональной подготовки кадров в вузах. Интеграция образования, науки и производства как условие повышения качества высшего образования. Компетентностный подход в высшем образовании.*

*Послевузовское образование как условие непрерывного образования. Сущность, содержание и особенности подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации в аспирантуре и докторантуре. Система повышения квалификации и переподготовки кадров. Самообразование в системе непрерывного образования.*

*Структура высшего образования в Республике Беларусь. Учреждения, обеспечивающие получение высшего образования. Современный университет и его социокультурная миссия. Исследовательский университет. Предпринимательская трансформация университетов. Модели университета.*

*Зарубежный опыт реформирования высшего образования.*

## **Повышение роли высшего образования на современном этапе социокультурного развития**

Образование обеспечивает развитие и воспроизводство *человеческого капитала*, который становится ведущей движущей силой устойчивого социально-экономического развития. Под *человеческим капиталом* в экономике понимается совокупность всех производительных качеств работника, включающих приобретенные знания и навыки, мотивацию и активность, которые могут использоваться в течение конкретного периода времени в целях производства товаров и услуг. *Человеческий капитал* влияет на экономический рост так же, как и совокупность двух факторов производства – труда и капитала.

*Рост роли образования и человеческого капитала определяют факторы:*

- недостаточное соответствие качества человеческого капитала (нехватка знаний, опыта, способностей, мотивации) требованиям экономики;
- повышенная востребованность не только профессиональных компетенций работников, но и их духовно-нравственных личностных качеств;
- неограниченность и неисчерпаемость человеческого капитала.

*Основными функциями образования в современном мире выступают:*

- функция воспроизводства культуры и социокультурного опыта;
- функция развития личности, общества в целом.

### **Внеобразовательные и образовательные тенденции, детерминирующие актуальность модернизации высшего образования**

*Внеобразовательные тенденции:*

- нарастающий процесс глобализации;
- переход к информационному обществу, экономике, основанной на знаниях, расширение мировой информационной системы;
- ускорение темпов научно-технического прогресса;
- обострение глобальных проблем человечества;
- усиление конкурентной борьбы стран за лидерство.

*Образовательные социокультурные тенденции:*

- быстрое развитие высшего образования, массовость высшей школы;
- непрерывность образования;
- информатизация образования;
- интернационализация высшего образования.

*Качество образования как сферы услуг целесообразно рассматривать:*

- с запросов потребителей на различных уровнях (международный, региональный, государственный, институциональный, личностный);
- как меру соответствия полученных результатов спроектированным образовательным целям.

*Тенденции развития высшей школы:*

- массовость;
- коммерциализация образования;
- международный рынок образовательных услуг,
- «экспорт образования»;
- приобретение ранее не присущих функций (материального дохода);
- образование как товар, а не социальная ценность;
- управление качеством высшего образования;
- старение профессорско-преподавательского состава;
- снижение мотивации к обучению и научной деятельности;
- слияние научно-исследовательской и педагогической деятельности;
- вузовская наука;
- баланс фундаментальной и специализированной подготовки.

*Тенденции и противоречия.* Высшее образование сталкивается с трудными и новыми для себя проблемами, которые требуют своевременных и взвешенных решений. Развитие высшего образования в Республике Беларусь подвержено ряду *противоречивых трендов*:

- стремление Республики Беларусь интегрироваться в единое европейское образовательное пространство;

– принятие ряда европейских требований и норм к образовательному процессу при сохранении национально-культурной самобытности высшего образования и стремлении преумножить имеющиеся достижения;

– обеспечение качества высшего образования в условиях массовости и сокращающихся сроков обучения в вузах;

– обеспечение практико-ориентированного характера высшего образования, ориентации на быструю адаптацию выпускника в сфере профессиональной деятельности в сочетании с сохранением необходимого уровня научности и фундаментальности образовательного процесса вуза;

– обеспечение опережающего, инновационного характера высшего образования, его связи с производством и наукой, при сокращении ряда общенаучных дисциплин и снижении интереса к научной работе или учебной деятельности опосредовано связанной с будущей профессией.

### **Высшее образование в условиях глобализационных процессов, информатизации и перехода к экономике, основанной на знаниях:**

– экономические проявления глобализации способствуют формированию мирового рынка образования;

– ценностный аспект глобализации – образование транслирует гуманистические ценности, способствует решению проблем;

– формирование глобального метапространства создается путем новых дистанционных моделей высшего образования;

– процессы интеграции способствуют созданию целых регионов унификации национальных систем образования.

### **Влияние на высшую школу общемировых и европейских интеграционных процессов, динамики рынка труда**

Мировые тенденции в сфере занятости и социально-трудовых отношений обусловлены глобализацией национальных экономик и сближением трудовых норм, прав и гарантий в разных странах. Проявлениями этих тенденций являются:

– влияние научно-технического прогресса на структурную перестройку экономики, который приводит к повышению производительности труда и сокращению рабочих мест;

– расслоение занятых на предприятиях работников с выделением кадрового «ядра» и «периферийных» кругов, для которых созданы и действуют различные нормы и правила регулирования;

– разграничение подходов к регулированию социально-трудовых отношений в государственном и частном секторах экономики.

*Мировые тенденции развития социально-трудовых отношений:*

– формирование нового качества рабочей силы и повышение роли высококвалифицированного труда в сфере производства продукции;

– внедрение целостной системы государственных социальных гарантий наемных работников;

– повышение роли менеджмента персонала;

– формирование новой философии менеджмента – социальные функции предприятия определяют и очерчивают экономические функции;

– смена силовой конфронтации в социально-трудовых отношениях на договорные принципы согласования интересов социальных партнеров;

– расширение участия наемных работников в управлении;

– отказ от тейлоровско-фордистской системы организации труда и авторитарного стиля руководства;

– привлечение работников к участию в прибыли и собственности;

– расширение «прозрачности» отношений работников и работодателей;

– повышение реальных доходов работающих, «социализация» отношений между трудом и капиталом.

**Причины возникновения и развития Болонского процесса:**

1. *Интернационализация образования* проявляется в форме возрастающих потоков студентов в зарубежные вузы, академических обменов преподавателями и исследователями; использования зарубежных программ, учебников, литературы и телекоммуникационных источников информации; применения меж-



дународных процедур аккредитации, разнообразных видов межвузовского сотрудничества;

2. *Рост конкуренции на рынке образовательных услуг* приводит к появлению транснационального сектора «большого бизнеса» в образовании. Его формы – оффшорные кампусы, франчайзинг учебных программ и виртуальное «online»-образование и др. В данном секторе наблюдается интенсивный и широкий охват студентов за пределами страны-провайдера образования в развивающихся и высокоразвитых государствах. Конкуренция обостряется и в результате появления большего количества частных вузов;

3. *Подверженность влиянию новых императивов в экономическом развитии, задаваемых глобализацией*, что вызвало необходимость создания международной системы лицензирования, сертификации и аккредитации, призванной обеспечить качество профессиональной подготовки с учетом нарастания потоков межстрановых перемещений профессионалов;

4. *Изменение функций государства в области образования*. Многие страны осуществляют политику дерегулирования, передавая самим учреждениям высшего образования больше прав и полномочий, что приводит к проявлению акцентированного рыночного подхода в образовании в целом. Рост конкуренции и сокращение бюджетного финансирования являются мотивами к проявлению активности за пределами национальных границ. Возрастающая роль информационных технологий способствует усилению этого процесса;

5. *Изменение возрастной структуры студентов* в сторону взросления в условиях перехода к информационному обществу открыло простор для реализации концепции пожизненного обучения. Концепция получила поддержку международных организаций большинства европейских правительств. Приемлемым стал переход к более гибким вариантам индивидуальных программ обучения. Они могут складываться на основе зачета (накопления) предшествующих периодов образования, полученных в различных вузах и даже по различным учебным программам. Это способствует снятию междисциплинарных и национальных граней в высшем образовании.

**Единое европейское пространство (ЕПВО) как условие повышения качества национальных образовательных систем и увеличения вклада высшего образования в экономическое и инновационное развитие.** Европейское пространство высшего образования, т.е. единое европейское образовательное пространство всех стран, участвующих в Болонском процессе, в области высшего образования преследует следующие цели:

- построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства;
- формирование и укрепление интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы;
- повышение престижности в мире европейской высшей школы;
- обеспечение конкурентоспособности европейских вузов с другими системами образования в борьбе за студентов, деньги, влияние;
- достижение большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования;
- повышение качества образования;
- повышение роли университетов в развитии европейских культурных ценностей и принятие университетов как носителей европейского сознания.

**Мировые образовательные тенденции: массовость; непрерывность и вариативность высшего образования; опережающий характер; сочетание фундаментальности и практико-ориентированности; связь высшего образования с наукой, производством и бизнесом; междисциплинарность**

*Основные мировые образовательные тенденции:*

1. Повышение роли и значения образования в жизни общества, превращение его в реальную производительную и социально-культурную силу;
2. Повсеместная ориентация большинства стран на переход от элитного образования к высококачественному образованию для всех;
3. Углубление межгосударственного сотрудничества в образовании;

4. Распространение нововведений при сохранении сложившихся национальных традиций;

5. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса;

6. Вариативность и разноуровневость содержания образования, введение новых специальностей и специализаций, учебных дисциплин, востребованных изменившимися социально-экономическими условиями (право, основы экономики, основы психологии и педагогики и др.);

7. Разработка новых образовательных стандартов, учебных планов и программ, учебно-методических комплексов;

8. Дифференциация сети учреждений образования, становление негосударственных образовательных учреждений, учет социального заказа;

9. Переход вузов на двухступенчатую подготовку специалистов, отвечающую международным требованиям;

10. Модернизация учебно-материальной базы, обновление содержания образовательного процесса для обеспечения гармоничного развития личности.

**Образование для устойчивого развития** преследует стратегическую цель: сформировать качественную систему образования, отвечающую потребностям постиндустриальной экономики и устойчивому развитию страны. *Приоритетные направления развития:*

– обновление содержания, структуры и организации образования;

– организация непрерывного образования;

– укрепление интеграции между производством, наукой и системой профессионального образования;

– модернизация материально-технической и социально-культурной базы учреждений образования;

– формирование содержащей качественные ресурсы и услуги информационно-образовательной среды;

– улучшение кадрового обеспечения, совершенствование профессиональных компетенций и повышение социального статуса педагога;

– развитие инклюзивного образования.

## **Профессиональные и универсальные компетенции выпускника**

*Профессиональные компетенции* – определять цели и задачи, планировать, проводить и анализировать внеурочные мероприятия и занятия.

*Универсальные компетенции* – знания и понимания; моделирование; требования; критическая оценка и тестирование; профессиональная ответственность; практические навыки.

## **Функции высшего образования в современных социально-экономических условиях:**

– обеспечение развития общества и технологий за счет производства инноваций и развития человеческого капитала;

– индивидуальное разностороннее личностное и профессиональное развитие человека;

– реализация образования на протяжении всей жизни человека;

– опережающее саморазвитие высшего образования (интеграция с практикой, производством, социальной сферой, поиск новых способов обучения, формирование опыта, развития).

## **Закономерности и принципы развития системы высшего образования, направления его модернизации**

Задачи высшего образования нельзя сводить только к узкой специальной подготовке. Его эффективность следует оценивать не только через призму быстрой адаптации студентов на рабочем месте или сиюминутной экономической целесообразности, а в долгосрочной и широкой социальной перспективе. Кроме овладения профессиональными компетенциями в процессе обучения у выпускника вуза:

– должно сформироваться полноценное научное мировоззрение;

– должна выработаться прочная ценностная основа поведения.

Высшее образование призвано воспитать развитое и многогранное эстетическое чувство, способность наслаждаться и создавать красоту. Значение имеет воспитание стремления не только к интеллектуальному, нравственному, эстетическому, но и к постоянному физическому самосовершенствованию.

**Фундаментализация образования** – это направленность образования на создание цельного, обобщающего знания, которое являлось основой всех полученных студентом знаний, объединяло бы получаемые в процессе обучения знания в единую мировоззренческую систему, основанную на современной методологии. *Сущность фундаментализации образования* в том, что каждая изучаемая область знания является частью комплекса связанных с ней наук.

**Преемственность, непрерывность и вариативность высшего образования** есть последовательность и непрерывность личностно-ориентированного подхода на дошкольной и школьной ступенях образования, в системе «школа – вуз», что является условием формирования зрелой личности. Целью и условием учебно-воспитательного процесса является самореализация.

*Преемственность* – это прежде всего:

- построение единой содержательной линии, обеспечивающей поступательное развитие и переход на следующую ступень образования;
- связь и согласованность каждого компонента методической системы образования (целей, задач, методов, средств, форм организации).

*Непрерывность* имеет несколько составляющих:

- непрерывность развития личности;
- непрерывность развития организационных структур образования;
- непрерывность развития образовательных программ и процессов;
- формы и методы организации обучения;
- согласованность учебных программ всех ступеней обучения;
- содержание учебного предмета.

## **Динамика традиций и инноваций, сочетание национального и интернационального в совершенствовании системы высшего образования**

Образовательное пространство на современном этапе состоит из *двух типов педагогических процессов – инновационных и традиционных*. Современное понятие «образование» связывается с толкованием таких терминов, как «обучение», «воспитание», «образование», «развитие». До того, как слово «образование» стало связываться с просвещением, оно имело более широкое значение. Словарные значения рассматривают термин «образование» как существительное от глагола «образовывать» в смысле «создавать», «формировать», «развивать» нечто новое. Создавать новое – это есть инновация. Т.е. образование по своей сути уже является инновационным.

*Таблица 2*

### **Система профессиональной подготовки кадров в вузах**

<i>Уровень профессиональной подготовки</i>	<i>Где осуществляется подготовка</i>
Начальная	Общеобразовательные школы, учебно-производственные комбинаты, производство
Средняя	Профессиональные училища, частные профессиональные школы
Среднеспециальное	Техникумы, педучилища, колледжи, специальные средние школы училища
Высшая	Государственные и частные вузы

**Интеграция образования, науки и производства как условие повышения качества высшего образования** – это совместное использование потенциала образовательных, научных и производственных организаций во взаимных интересах. В первую очередь, в областях подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров, проведения совместных научных исследований, внедрения научных разработок и т.д. Данные интеграционные процессы охватывают широкий спектр различных направлений деятельности и проявляются в самых разнообразных формах.

## **Компетентностный подход в высшем образовании**

Смещение приоритетов в сторону формирования профессиональных компетенций делает необходимым дополнение «знаниевого» подхода в образовании «компетентностным». Понятие компетентности обеспечивается за счет трех основных аспектов: 1) овладение нужными умениями и навыками; 2) юридическое соответствие, 3) достаточный опыт для занятий профессиональной деятельностью. Компетентностный подход в высшем образовании позволяет формировать *ключевые (базовые, универсальные) и профессиональные компетенции*, т.е. готовность студентов использовать усвоенные фундаментальные знания, умения и навыки, а также способы деятельности для решения практических и теоретических проблем, возникающих в процессе их профессиональной деятельности.

**Послевузовское образование как условие непрерывного образования** – уровень основного образования, направленный на развитие личности аспиранта, адъюнкта, докторанта, соискателя и реализацию их интеллектуального, творческого потенциала, формирование профессиональных навыков организации и проведения научных исследований, завершающийся присвоением научной квалификации «Исследователь».

## **Сущность, содержание и особенности подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации в аспирантуре и докторантуре**

Поступающие в аспирантуру сдают конкурсные вступительные экзамены по специальной дисциплине, философии, иностранному языку. Лица, сдавшие полностью или частично кандидатские экзамены, при поступлении в аспирантуру освобождаются от соответствующих вступительных экзаменов. Приемная комиссия по результатам вступительных экзаменов принимает решение по каждому претенденту, обеспечивая зачисление на конкурсной основе лиц, наиболее подготовленных к научной и педагогической работе.

Зачисление в аспирантуру производится приказом. Обучение может осуществляться по очной форме не более трех лет, по заочной форме – четырех лет. За время обучения аспирант обязан выполнить индивидуальный план, сдать кандидатские экзамены; завершить работу над диссертацией и представить ее на кафедру (в отдел, лабораторию, совет) для получения заключения. *Научно-исследовательская часть программы подготовки аспиранта должна соответствовать проблематике научной специальности, по которой защищается кандидатская диссертация; обладать актуальностью, научной новизной, практической значимостью; использовать современные теоретические, методические и технологические достижения отечественной и зарубежной науки и практики; применять современную методику научных исследований; использовать современные методы обработки и интерпретации исходных данных с применением компьютерных технологий; содержать теоретические (методические, практические) разделы, согласованные с научными положениями, защищаемыми в кандидатской диссертации.*

Аспиранту утверждаются тема диссертации, научный руководитель из числа докторов наук или профессоров. В отдельных случаях по решению ученого совета или научно-технического совета научным руководителем может быть назначен кандидат наук соответствующей специальности, как правило, имеющий ученое звание доцента (старшего научного сотрудника). Специалисты могут сдать кандидатские экзамены и подготовить диссертацию аспирантуры на правах соискателя. Для этого соискатель прикрепляется к учреждению высшего образования (научному учреждению), имеющему аспирантуру по соответствующей специальности. Прикрепление для подготовки и сдачи кандидатских экзаменов может проводиться на срок не более двух лет, для подготовки кандидатской диссертации – на срок не более трех лет.

Лица, имеющие ученую степень кандидата наук, для подготовки докторских диссертаций могут поступить в докторантуру, перевестись на должность научного сотрудника или прикрепиться к учреждению образования (научному учреждению, организации), имеющему докторантуру по соответствующей на-



учной специальности. В срок до трех лет докторант обязан выполнить план и представить диссертацию на кафедру (в отдел, лабораторию, совет) для получения заключения. С целью оказания помощи в исследовании может быть назначен научный консультант из числа докторов наук.

Прикрепление соискателей для подготовки докторской диссертации может проводиться на срок не более четырех лет. Соискатели представляют на утверждение кафедры (отдела, сектора, лаборатории) согласованный с научным консультантом план подготовки диссертации, отчитываются в соответствии с планом работы, ежегодно аттестуются кафедрой вуза или отделом (сектором, лабораторией) научного учреждения.

### **Система повышения квалификации и переподготовки кадров**

Переподготовка (переобучение) организуется для освоения новых профессий высвобождаемыми работниками, которые не могут быть использованы по имеющимся у них специальностям, также лицами, выражающими желание сменить профессию с учетом потребности производства. Переподготовка необходима при изменении профиля деятельности.

*Переподготовка* состоит из следующих стадий:

- изменение неправильных трудовых приемов и устаревших навыков;
- обучение и закрепление новых способов выполнения операций;
- приобретение навыков работы, не вызывающих утомления.

Лица, прошедшие переподготовку, быстрее усваивают необходимые навыки, чем вновь принятые работники. Затраты на переподготовку инженера в три раза ниже, чем на поиск нового, вероятность ухода которого выше.

*Повышение квалификации* – это обучение после получения основного образования для уже работающих лиц. Цель состоит в углублении и совершенствовании профессиональных и экономических знаний, приведении в соответствие с требованиями более высокой должности; закреплении новых навыков; росте мастерства по имеющимся профессиям. С этой целью создаются различные целевые курсы, школы передовых приемов, вне организации – институты и факультеты.

Повышение квалификации может осуществляться и стажировкой. Потребность организации в *повышении квалификации* сотрудников обусловлена:

- непрерывными изменениями в ее внешней и внутренней среде;
- усложнением процесса производства и управления;
- освоением новых видов и сфер деятельности.

*Цели повышения квалификации* работниками:

- обеспечение эффективного выполнения новых комплексных задач;
- увеличение их инновационного потенциала;
- продвижение в должности или горизонтальное перемещение;
- освоение новых профессий;
- получение более высокого разряда или адаптации к новой технике;
- изучение новых форм организации и стимулирования труда;
- приобретение знаний, выходящих за рамки должности;
- привитие навыков принятия решений;
- побуждение учиться дальше.

*Преимущества повышения квалификации* как способа развития работников состоит в его целевой направленности, возможности всестороннего развития личности, гибкой обратной связи, разнообразии методик обучения, индивидуально-групповом подходе.

*Повышение квалификации* является объектом внутриорганизационного планирования, в рамках которого определяется долгосрочная (до 5 лет) потребность в нем и разрабатываются необходимые планы и программы, исходя из направлений деятельности фирмы и личных потребностей людей; осуществляется оперативное (до года) планирование конкретных мероприятий.

### **Самообразование в системе непрерывного образования**

*Система непрерывного образования* включает в себя все виды образования и воспитания: дошкольное, начальное, среднее и среднее специальное, высшее, академическое, дополнительное и т.д. *Непрерывное образование* рассматривается с разных точек зрения:

- образование, которое охватывает всю жизнь человека;
- образовательная практика, непрерывающееся целенаправленное освоение социального опыта с использованием образовательных систем;
- образование взрослых (приобретение и повышение квалификации, переподготовка в процессе смены профессий).

Потребность получать образование и профессионально расти распространяется на все сферы человеческой деятельности на протяжении всей жизни, включая педагогическую деятельность. Условием реализации идеи непрерывного педагогического образования является самообразование педагога. В данном контексте *самообразование* предполагает:

- компенсацию недостатков, упущений предшествующей подготовки;
- повышение возможностей профессиональной адаптации;
- непрерывное развитие творческого потенциала личности.

*Самообразование* выступает в роли связующего звена между профессиональной подготовкой и последующим повышением квалификации.

В процессе *самообразования* педагог самостоятельно приобретает новые знания из различных источников информации, используя их в дальнейшем в профессиональной деятельности. Источниками информации самообразования педагога могут выступать газеты, журналы, литература (методическая, научно-популярная, публицистическая, художественная), интернет, видео-, аудиоинформация, семинары и конференции, мастер-классы, мероприятия по обмену опытом, экскурсии, курсы повышения квалификации. В результате *непрерывной профессиональной самообразовательной деятельности* повышается качество работы; обновляется и пополняется развивающая предметно-пространственная среда; разрабатываются конспекты непрерывной образовательной деятельности, сценарии досугов, праздников, круглых столов, мастер-классов, методические пособия, статьи; осуществляются выступления с докладами на семинарах, научно-практических конференциях и т.д.

**Структура высшего образования в Республике Беларусь** обеспечивает подготовку широкого круга специалистов, готовых эффективно работать в со-

временном мире. *Высшее образование* – уровень основного образования, обеспечивающий подготовку квалифицированных специалистов, развитие способностей и интеллектуально-творческого потенциала личности. *Высшее образование* включает две ступени:

– *первая ступень высшего образования* обеспечивает подготовку специалиста, обладающего фундаментальными и специальными знаниями, умениями и навыками, и завершается присвоением квалификации и выдачей диплома о высшем образовании, предоставляющего право на трудоустройство с учетом присвоенной квалификации и на обучение в магистратуре;

– *вторая ступень высшего образования (магистратура)* обеспечивает углубленную подготовку специалиста, формирование знаний, умений и навыков научно-педагогической и научно-исследовательской работы, завершается присвоением степени «магистр» и выдачей диплома магистра, предоставляющих право на обучение в аспирантуре (адъюнктуре) и на трудоустройство по полученной специальности и присвоенной квалификации.

### **Учреждения, обеспечивающие получение высшего образования**

*Университет* – учреждение высшего образования, которое реализует образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования по широкому спектру направлений подготовки (специальностей). *Университет* – высший статус образовательного учреждения. Обучение в *университете* дает широкий выбор направлений подготовки, они находятся в различных областях науки. *Университет* может готовить одновременно технологов, юристов и культурологов. Подготовка осуществляется структурными подразделениями университетов, в которые могут входить различные институты и академии. К *университетам* применяются жесткие критерии проверки их эффективности, наличие этого статуса говорит о высоком качестве образовательного процесса и ведущейся научной деятельности. К профессорско-преподавательскому составу университетов предъявляются самые строгие тре-

бования (структура, количество), научные исследования ведутся университетом сразу в нескольких направлениях.

*Академия* – учреждение высшего образования, реализует образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования для областей научной и научно-педагогической деятельности. *Академия* реализует образовательные программы вузовского (бакалавриат, магистратура) и послевузовского образования (аспирантура, докторантура), ведет прикладные и фундаментальные научные исследования в одной определенной области наук. Обучение в *академии* ведется только в одной области наук (например, экономика, право, педагогика). *Академия* обладает менее узкой специализацией, чем институт, но работа с соответствующей областью науки поставлена в ней на более высоком уровне. *Академии* имеют четко выраженную отраслевую принадлежность (например, сельское хозяйство, авиация, образование) и т.д.

*Институт* – учреждение высшего образования, которое реализует образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования для определенной области профессиональной деятельности.

*Институт* – учреждение высшего образования узкой специализации, обучение ведется по одному-двум направлениям (например, экономика и менеджмент, менеджмент и право). *Институт* не является методическим центром, реализует апробированные, гарантированно эффективные образовательные материалы. При *институте* может быть магистратура.

### **Современный университет и его социокультурная миссия:**

- подготовка современных высококвалифицированных специалистов;
- интеграция в международное образовательное пространство;
- фундаментальные и прикладные исследования;
- разработка принципиально новых технологий, основанных на единении образования, науки и инновационной деятельности;
- доведение интеллектуальных продуктов до уровня технологий и образцов, эффективное партнерство с бизнес-сообществом;

– формирование единого интеллектуального, экономического и культурного пространства региона.

**Исследовательский университет** – специфический вид университета, в котором научные исследования являются одной из центральных частей работы университета. Такие университеты уделяют большое внимание научным исследованиям, часто имеют в своем составе известные в науке имена. Бакалавриат в исследовательских университетах является академическим, а не профессиональным, и там не готовят студентов к определенной профессиональной карьере, но тем не менее многие работодатели ценят степени, полученные в исследовательских университетах, потому что такие университеты дают такие навыки как критическое мышление.

*Концепция исследовательского университета* возникла в Германии в начале XIX-го в., когда Вильгельм фон Гумбольдт отстаивал свое видение концепции «Einheit von Lehre und Forschung» (единство преподавания и исследований) как средства создания образования, ориентированного на основные (естественные науки, социальные науки и гуманитарные науки), а не предыдущие цели университетского образования, которые должны были развивать понимание истины, красоты и добра.

Джон Тейлор выделил шесть ключевых характеристик успешных исследовательских университетов:

- присутствие чистых и прикладных исследований;
- поставка научно-ориентированного обучения;
- широта академических дисциплин;
- высокая доля программ последипломного обучения;
- высокий уровень внешнего дохода;
- международная перспектива.

**Предпринимательская трансформация университетов** осуществляется через следующие направления деятельности:

1) коммерциализация результатов научных исследований (от генерации идей до создания опытных образцов инноваций);

2) создание и функционирование центров развития инновационных территориальных кластеров, которые производят и выводят на рынок новые научно-технические продукты (это способствует привлечению финансовых ресурсов и наращиванию внебюджетных средств);

3) преподаватели, студенты, иные работники и выпускники создают инновационные компании.

### **Модели университета**

*Элитарная модель.* Университеты этого направления идеально подходят для эрудитов и интеллектуалов. Здесь все строится на мыслительных процессах, философских принципах, исследованиях. Единственным недостатком этого формата является отсутствие практики.

*Массовая модель.* Такой подход распространяется на большинство учреждений высшего образования, которые нацелены на выпуск востребованных на рынке специалистов, стремятся соответствовать текущим потребностям общества и государства. Обучение может быть на бюджетной или коммерческой основе. Критерии привлекательности, престижа считаются второстепенными. По сути, это учебный центр – реалист, который играет по действующим рыночным правилам, выдвигая образование в качестве услуги.

*Двухуровневая модель* является одной из признанных и самых распространенных моделей в мире, предполагает выделение таких ступеней образования как бакалавриат и магистратура. Бакалавры получают общие знания в соответствии с выбранной специализацией, а магистры дополняют свой багаж новыми познаниями и практикой.

*Модель сетевого взаимодействия* предполагает объединение нескольких учебных заведений в одну сеть. Студенты могут обучаться и путешествовать одновременно, получать двойные дипломы, изучать определенные науки в разных заведениях на родине и за ее пределами, получать международный опыт общения и практики.

*Виртуальная модель университета* предлагает получить образование дистанционно. Каждый студент получает личный кабинет, изучает программы в виртуальной реальности. Важно знание устройства и правил, действующих в реальном институте. Лекции и семинары проходят онлайн, преподаватель ведет занятия в «виртуальной аудитории». Обучение в рамках *виртуальной модели* предполагает получение знаний, практики, сдачу контрольно-измерительных материалов (курсовых, тестов, экзаменов, защиту диплома).

### **Зарубежный опыт реформирования высшего образования**

Социально-экономические изменения в обществе задают новые параметры функционирования систем образования и ставят перед ними новые задачи. Преобразований и нововведений в таких условиях не избежать. После принятия 29 государствами подготовленной правительствами Великобритании, Германии, Италии и Франции в 1999 г. Болонской декларации Европа вступила в эпоху всеобщих и глубоких преобразований национальных систем образования. Произошел переход национальных систем образования на близкие или совпадающие двухуровневые программы и квалификации высшего образования (условно – бакалавр / магистр). Переход вызван рядом очевидных причин: 1) рынок труда нуждается в кадрах с различными по уровню квалификациями; 2) общество не в состоянии финансировать пребывание в высшей школе одновременно все возрастающей массы студентов на одноуровневых программах образования длительностью 5-6 лет; 3) получение квалификации «бакалавр» за 3-4 года обучения и превращения ее в основную для рынка труда позволяет строить последующий уровень образования (магистр) на принципах:

- возврат к образованию после практической деятельности осознан соискателем и четко определена цель образования на новом уровне;
- содержание образования связано с практической деятельностью;
- в процессе образования предусмотрено решение конкретных профессиональных или научных задач и т. д.



Важным направлением в сфере высшего образования является финансирование. Знание и образование приобрели экономическую ценность.

Образование оказывает положительное воздействие на социальные процессы в обществе: образованный человек законопослушнее, способен формировать здоровую социальную среду, легче адаптируется в изменяющемся обществе. Поэтому управление «производством» и «передачей» знаний становится стержневым элементом экономического прогресса. Образование признано сферой продуктивных вложений. Во многих странах они осуществляются практически только из бюджета. Здесь развитие образования находится в жестких границах возможностей наполнения бюджета и политики его использования. Как правило, чем ниже уровень развития страны, тем ниже доля государственного финансирования в образовании. Для разрешения проблем нехватки бюджетных средств все большее количество стран используют различные каналы привлечения внебюджетных финансов, которые в целом сводятся к двум направлениям: введение частичной или полной оплаты расходов за образование, в том числе через образовательный кредит; стимулирование деятельности частного сектора. Происходит увеличение доли поступлений средств на развитие высшей школы в сторону внебюджетных за счет привлечения средств населения по следующим направлениям:

- введение платы за обучение;
- введение платы за административные расходы;
- расширение негосударственной сети послешкольного образования;
- предоставление платных студенческих кредитов;
- сокращение количества субсидий в виде грантов;
- увеличение доли работающих студентов (аналог вечерней формы обучения), которые способны сами оплачивать образование.

Введение платы за обучение повышает ответственность за результаты учебы как плательщика-студента, так и вузов-получателей средств.

*Задачи реформирования:*

- сделать образовательную систему адаптируемой к социальным, культурным и экономическим трансформациям (изменения в промышленной структуре, найме рабочей силы, развитие информационного общества, интернационализация различных сфер жизни);
- осуществить переход к системе образования, которую можно характеризовать как образование на протяжении всей жизни;
- увеличить роль личности (студента) в процессе образования;
- обеспечить участие науки и культуры в развитии образования.

### **ТЕМА 3. СТУДЕНТ И ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА (4 ч.)**

#### **Вопросы для изучения**

*Характеристика личности обучающегося и преподавателя как субъектов образовательного процесса вуза. Социальный портрет современного студента. Психологические особенности студенческого возраста. Субъект-субъектные отношения в образовательном процессе.*

*Проблема соотношения общего и профессионального развития личности студента. Структура, этапы и условия успешного профессионального самоопределения и становления обучающегося. Развитие профессионального самосознания и профессиональной направленности студента в образовательном процессе вуза. Профессиональная Я-концепция. Проблема профессиональной пригодности.*

*Психологические особенности студенческого возраста и их учет в организации процесса воспитания.*

*Особенности социализации современной студенческой молодежи и характеристика ее ценностных ориентации. Информационная культура обучающегося и условия ее формирования.*

*Условия, обеспечивающие развитие поликультурной компетентности обучающихся.*

*Эмоциональный интеллект и его значение для развития профессиональной компетентности будущего специалиста.*

*Проблема мотивации студента в образовательном процессе учреждения высшего образования. Психологические особенности трансформации познавательных мотивов в профессиональные мотивы, потребности и интересы. Компетентностно ориентированное высшее образование. Условия и способы развития у студентов академических, социально-личностных и профессиональных компетенции. Факторы, определяющие успешность в обучении. Условия эффективной адаптации студентов к образовательному процессу учреждения высшего образования.*

*Психологические основы педагогической деятельности в учреждении высшего образования.*

*Цели и функции педагогической деятельности преподавателя вуза, ее структура и содержание. Контроль и его формы в педагогической деятельности преподавателя. Виды, уровни и критерии оценки педагогической деятельности.*

*Психологические условия эффективности педагогической деятельности преподавателя высшей школы: профессиональные знания, умения, навыки, способности; имидж; личностные качества, характеристика самосознания (направленность личности, особенности ценностно-смысловой сферы). Профессиональная рефлексия педагогической деятельности как ключевой элемент ее эффективности. Мотивация к самосовершенствованию.*

*Коммуникация в системе «преподаватель - студент». Характеристика коммуникативных позиций в системе «преподаватель - обучающийся». Способы и средства организации конструктивной коммуникации.*

*Мастерство, новаторство и творчество в педагогической деятельности. Лекторское мастерство и коммуникативная компетентность как психологическая сущность профессионального мастерства. Творческий потенциал преподавателя и его развитие в процессе самообразования. Педагогическая культура преподавателя, этика и эстетика педагогического труда.*

*Профессионально обусловленные требования к педагогу высшей школы как воспитателю, преподавателю, методисту и исследователю. Инновационная педагогическая деятельность преподавателя. Мотивация инновационной деятельности преподавателя. Креативность как важнейшая характеристика инновационной деятельности преподавателя.*

### **Характеристика личности обучающегося и преподавателя как субъектов образовательного процесса вуза**

Обучающиеся и преподаватели выступают в качестве *основных субъектов образовательного процесса в вузе*. Присущие им социально-психологические характеристики и взаимоотношения определяют эффективность процесса подготовки будущих специалистов. Применение новых активных форм обучения, современной учебно-методической базы не может заменить мастерство и квалификацию преподавателей, наличие или отсутствие соответствующих мотивов, интересов и учебно-познавательной активности самих студентов. Анализ данных характеристик всех участников образовательного процесса позволяет выявить сильные и слабые его стороны, выработать соответствующие рекомендации для его улучшения.

*Факторы, определяющие социально-психологический портрет обучающегося и влияющие на процесс обучения, можно разделить на две категории:*

– те, с которыми обучающийся пришел в вуз, можно только принимать во внимание,

– те, которые проявляются в процессе обучения, ими можно управлять.

К *первой категории*, в том числе, относятся: уровень подготовки, система ценностей, отношение к обучению, информированность о вузовских реалиях, представления о профессиональном будущем. Эти факторы во многом определяются общей атмосферой в стране и конкретными «бытовыми знаниями» тех, кто являлся непосредственным источником информации. Влиять на них можно лишь косвенно, констатируя и используя их как отправную точку для воздейст-

вия на студентов. Эти факторы работают преимущественно на этапе адаптации – на первом и втором курсах.

Постепенно роль факторов первой группы ослабевает, и решающую роль начинают играть факторы второй группы. К ним можно отнести организацию учебного процесса, уровень преподавания, тип взаимоотношений преподавателя и обучающегося и т.п. Этот, в значительной степени, а не исходный уровень определит профессиональный и психологический облик человека, который через пять лет покинет стены вуза.

На основании ряда критериев современная психология высшей школы выделяет *различные группы студентов*.

*В зависимости от выбора конкретной профессии и отношения к ней студенты делятся на три группы:*

– *первую* составляют студенты, ориентированные на образование как на профессию. Главным является стремление реализовать себя в будущей работе в качестве квалифицированных специалистов, лишь в этой группе студенты отмечают склонность продолжить свое образование в магистратуре и аспирантуре. Все остальные факторы для них менее значимы;

– *вторую* составляют студенты, ориентированные на бизнес. Образование выступает в качестве инструмента (или возможной стартовой ступени) для того, чтобы в дальнейшем попытаться создать собственное дело. Они понимают, что со временем и эта сфера потребует образования, но к своей профессии они относятся менее заинтересовано, чем первая группа;

– *третью группу* составляют студенты, которых можно назвать «неопределившимися» или «задавленными» разными проблемами личного, бытового плана. Это те, кто «плывет по течению» – не могут выбрать своего пути, образование и профессия не представляют того интереса, как у первых групп. Самоопределение части из них произойдет позже.

*По отношению к учебе* исследователи выделяют пять групп студентов:

– *к первой* относятся студенты, которые стремятся овладеть знаниями, методами самостоятельной работы, приобрести профессиональные умения и

навыки, ищут способы рационализации учебной деятельности. Они отлично учатся по всем предметам учебного цикла. Их интересы затрагивают широкий круг знаний, более широкий, чем предусмотрено программой. Они активны во всех сферах учебной деятельности;

– *ко второй* относятся студенты, которые стремятся приобрести знания во всех сферах учебной деятельности. Для этой группы характерно увлечение многими видами деятельности, но им быстро надоедает глубоко вникать в суть тех или иных предметов и учебных дисциплин. Поэтому они нередко ограничиваются поверхностными знаниями. Основным принципом их деятельности – лучше всего понемногу. Они не тратят усилия на конкретные дела. Как правило, хорошо учатся, но получают порой неудовлетворительные оценки по предметам, которые их не интересуют;

– *к третьей группе* относятся студенты, которые проявляют интерес только к профессии. Приобретение знаний и вся деятельность ограничиваются узкопрофессиональными рамками. Эти студенты хорошо и отлично учатся по предметам, связанным со специальностью; в то же время не проявляют должного интереса к смежным наукам и дисциплинам учебного плана;

– *к четвертой группе* относятся студенты, которые неплохо учатся, но к учебной программе относятся избирательно, проявляют интерес только к тем предметам, которые им нравятся, не всегда посещают учебные занятия, часто пропускают лекции, семинарские и практические занятия, не проявляют интереса к каким-либо видам учебной деятельности и дисциплинам учебного плана, так как их профессиональные интересы еще не сформированы;

– *к пятой группе* относятся лодыри и лентяи. В вуз они пришли по настоянию родителей или «за компанию» с товарищем, для того чтобы не идти работать. К учебе относятся равнодушно, постоянно пропускают занятия, имеют «хвосты», и зачастую они дотягивают до диплома.

На основе данных социологических опросов среди студентов представляется возможным выделить следующие *группы преподавателей*:

1) *«вечные студенты»* понимают студентов, видят в них личность, охотно дискутируют, обладают интеллектом и профессионализмом;

2) *«бывшие моряки»* пытаются установить военную дисциплину в вузе. Под словом «дисциплина» понимают тотальное безоговорочное принятие их точки зрения, ценят «рабство», а не интеллект и умение логически мыслить, пытаются задавить личность, «я»-студента путем административных мер;

3) *преподаватели*, которые отбывают часы, позволяют студентам все делать, лишь бы им не мешали.

Старшекурсники среди преподавателей видят «безразличных», «завистливых», «ограниченных», «роботов» и т.п., но замечают и тех, кто «выкладывается на работе», «наслаждается работой со студентами», «гурманы», «друзья». По их мнению, наиболее распространенный тип преподавателя в высшей школе – «преподаватель-стандарт»: «знает предмет, живет своей работой, труден в общении, упрям, амбициозен, не интересен ни себе, ни студентам».

**Социальный портрет современного студента** – амбициозен; целеустремлен; требователен; активен; стремится к самостоятельности; четко отслеживает свои успехи и достижения; хочет быть активным участником образовательного процесса; живет в информационной среде свободного общения и обмена информацией (интернет); владеет многими навыками, свойственными современному молодому человеку (компьютеры, техника и т.п.); неплохо информирован о процессах, происходящих в мире в целом и в образовании, в частности.

**Психологические особенности студенческого возраста.** Студенчество в качестве отдельной возрастной и социально-психологической категории выделено в науке относительно недавно – в 1960-х гг. ленинградской психологической школой под руководством *Б. Г. Ананьева* при исследовании психофизиологических функций взрослых людей. Как возрастная категория, студенчество соотносится с этапами развития взрослого человека, представляя собой «переходную фазу от созревания к зрелости» и определяется как поздняя юность –

ранняя зрелость (18–25 лет). Выделение студенчества внутри эпохи зрелости – зрелости основано на *социально-психологическом подходе*.

*Студенческий возраст* – это возраст формирования собственных взглядов и отношений. В этом выражается самостоятельность студента, которая не исключает потребности в общении со взрослыми. Потребность объясняется растущими проблемами самосознания и самоопределения, решить которые одному трудно. Возросший уровень самосознания способствует развитию уровня требований молодых людей к окружающим людям и к самим себе. Они становятся более критичными и самокритичными, предъявляют требования более высокого порядка к моральному облику взрослого и сверстника.

*Студенческий возраст* характерен развитием «экономической активности», которая включает понимание самостоятельной производственной деятельности, начало трудовой жизни и подготовку к созданию собственной семьи. *Студенческий период* является центральным периодом преобразования и становления системы ценностных ориентаций и мотивации.

*Студенческому возрасту* характерна противоречивость внутреннего мира, сложность нахождения своей самобытности и формирования неповторимой индивидуальности. *Главная социальная задача* студенческого возраста – профессиональный выбор. Профессиональный выбор и выбор учебного заведения приводит к разграничению жизненных путей. Расширяется диапазон общественно-политических интересов и степень ответственности. Некоторые особенности психики студенческого возраста определяются промежуточностью общественного положения и статуса.

Определение своего места в мире взрослых людей предполагает *личностное и социальное самоопределение*. Социально-психологические свойства студенчества возрастной категории зависят от возрастных особенностей, социально-профессионального определения, самостоятельности личности, выбора жизненного пути. *Студенческий возраст* характеризуется развитием интеллектуальных и физических возможностей. Здесь кроются противоречия, касающиеся возможностей и их реализации. Рост творческих возможностей, развитие ин-



теллектуальных, технических, художественных и научных достижений не может продолжаться вечно, имеет свой логический предел. В плане *общепсихического развития* студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления интеллектуальной системы и личности в целом.

Время учебы в вузе совпадает *со вторым периодом юности* или *первым периодом зрелости*, который отличается сложностью становления личностных черт (Б. Г. Ананьев, А. В. Дмитриева, И. С. Кон, В. Т. Лисовский и др.). Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Укрепляются те качества, которых не хватало в старших классах – целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой.

Поступление в учреждение высшего образования создает у молодых людей ощущение веры в собственные возможности, определяет его дальнейшую жизнь. Дальнейшая учеба раскрывает и изменения в настроении молодых людей: эйфория первых месяцев учебы сменяется скептическим отношением к преподаванию, системе оценивания и др.

Способность к произвольности и сознательной регуляции поведения развита у молодых людей не в полной мере. В основе поведения зачастую лежат немотивированный риск, неумение ставить себя на место другого, предвидеть последствия поступков. Это возраст проявления альтруистических чувств и полной самоотдачи. Успешность учебной деятельности определяется освоением новых особенностей учебы в учреждении высшего образования. В процессе учебы складывается студенческий коллектив, вырабатываются навыки и умения организационной работы, формируется система работы по выработке профессионально значимых качеств личности.

На выбор профессии влияют случайные факторы или целенаправленное влияние родителей. В выборе родители руководствуются факторами, которые, по их мнению, являются значимыми и актуальными: материальное благосостояние, престижность положения, получение определенной выгоды при выборе

той или иной профессии. Знание индивидуальных особенностей молодых людей позволяет сделать процесс адаптации к новой деятельности более гладким и ровным. Комплекс интеллектуального потенциала молодых людей, личностные особенности (адаптивность, мотивация, пластичность) определяют успешность обучения разным видам деятельности, в т.ч. учебной.

Определенные мотивы и интересы, индивидуально-типологические особенности, направленность личности, ее самосознание способствуют успешному обучению студентов. *Направленность личности* предполагает использование комплекса потребностей, которые предполагают удовлетворение. Важна активность молодого человека, которая проявляется через стремления, влечения, желания и эмоциональные состояния. Выражение осознанных духовных и материальных потребностей проявляется в стремлении стать профессиональным и эрудированным специалистом.

В формировании *деятельности* роль играет система представлений, убеждений и взглядов на окружающую действительность, которая проявляется в анализе и оценке событий действительности, социальном поведении, реакциях и поступках. *Деятельность молодых людей студенческого возраста* предполагает наличие и использование способностей, которые позволяют успешно овладеть системой знаний и умений. Характерна зависимость способностей от развития психических способностей, в частности внимания, памяти, воображения и мышления. Следует отметить, что на начальном этапе обучения не все молодые люди успешно осваивают программу обучения и воспитания. Но связано это не с уровнем подготовки в средней школе. Причина – в несформированной готовности к обучению и проявлению самостоятельности, неумение произвольно контролировать поведение и деятельность, оценивать себя и окружающих людей, правильно распределять рабочее время и отдых. Проблемы на первых порах обучения связаны с отсутствием навыков самостоятельной работы (конспектировать лекционный материал, работать с источниками, анализировать материал, ясно и логично излагать мысли).

Форма контроля над *самостоятельной деятельностью* молодых людей предполагает проведение семинарских, практических, лабораторных занятий. Необходимой формой контроля в учреждении высшего образования является написание рефератов, докладов, проведение конференций и форумов, которые позволяют студенческой молодежи раскрыть творческие возможности и достижения. Общественная работа способствует интеллектуальному развитию, развивает организаторские способности и самостоятельное решение проблем. Повышение требований к способностям молодых людей способствует формированию волевой направленности, регуляции учебной деятельности.

Психологическое развитие и становление студенчества имеет периоды подъема и спада, что обусловлено противоречиями, взаимопереходами, самовыражением, самодвижением, активной жизненной позицией. *Студенческий возраст* – возраст объединения молодых людей, которые заняты общим видом деятельности – учением. Это возраст, характеризующийся определенными отличительными особенностями: характер их труда, раскрывающийся в систематическом усвоении и овладении новыми знаниями, новыми действиями и способами учебной деятельности, а также в самостоятельном приобретении знаний.

### **Субъект-субъектные отношения в образовательном процессе**

«Субъектность» – широко обсуждаемый в психологии и интенсивно разрабатываемый концепт. Опираясь на воззрения философов, *субъектный подход* можно определить как методологическую ориентацию в педагогической деятельности. Он представляет собой комплексное образование, состоящее из понятий, принципов и способов педагогических действий. *Субъект-субъектный подход* позволяет целенаправленно и эффективно моделировать и строить конкретные учебные занятия с учетом индивидуальности каждого учащегося. *Господствующая форма обучения основывается на субъект-субъектных отношениях, предполагающих равноправное взаимодействие педагога и учащихся в процессе достижения образовательных целей.*

*Субъект-субъектные отношения – это отношения, в которых каждый из участников образовательного процесса воспринимается как неповторимая индивидуальность, которой свойственны свои интересы, жизненные цели, собственная система жизненных ориентиров.* Система «педагог-воспитанник» рассматривается как постоянно развивающаяся духовная общность, где педагог не только создает оптимальные условия для развития возможностей каждого обучающегося, способен его заинтересовать, увлечь, но и сам открыт новому опыту, новому знанию, постоянно развивается и получает удовольствие от взаимодействия с учащимися, приобщается к их ценностям.

Важность изучения *субъект-субъектных отношений* обусловлена тем, что в них осуществляется взаимодействие, взаимовлияние всех сторон образовательного процесса. На основе их всестороннего изучения и анализа педагог может корректировать свои действия. В научных работах выделяются различные характерные черты; в некоторых из них субъект-субъектные отношения раскрываются как *взаимодействие*, это приводит к определенным изменениям во взглядах, ценностных ориентирах каждого участника взаимодействия. Сущностью *педагогического взаимодействия* является прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь. Обучающийся является не только объектом обучения, на которого воздействуют и которому предъявляются определенные требования или предложения, но и субъектом процесса обучения. Это дает возможность преобразования человека не только в познавательной, профессиональной, эмоционально-волевой, но и в личностной сфере.

В *образовательном процессе* целью обучающего является не только обучение, но и всестороннее развитие личности обучающегося. Исходя из того, что взаимоотношение есть взаимодействие, можно направить образовательный процесс так, чтобы из обучающегося вырастить не только грамотного человека, но и настоящего гражданина. Основные элементы *системы «обучающий-обучающийся»* – общение, деятельность, взаимоотношения. Общение играет в процессе обучения важнейшую роль. Через общение обучающийся получает

теоретические знания, формирует мировоззрение и изменяется. Общение позволяет передавать не только информацию, но и эмоции.

Деятельность в процессе обучения играет огромную роль. Именно процесс делания чего-либо совместно с педагогом оставляет большой след в памяти у обучающегося. Теоретические знания обучающийся переводит в практические умения, в результате чего овладевает умением контактировать с людьми, решает проблемы рациональным путем. Взаимоотношения между обучающим и обучающимся играют немаловажную роль. С помощью отношений обучающийся пытается создавать мир вокруг себя, от опыта положительных отношений зависит, сможет ли он в жизни создавать нормальные отношения или будет мучиться. Двухуровневая модель общения в системе «*обучающий – обучающийся*» предполагает то, что педагог понимает, что занятие – это не односторонний процесс передачи информации от субъекта к объекту, а процесс совместной деятельности, в которой все участники процесса в равноценной, необходимой, активной позиции. *Субъект-субъектный подход* в обучении позволяет решать *образовательные задачи*:

- повышение мотивации к обучению;
- активизация процесса обучения;
- активизация мышления;
- выстраивание субъект-субъектных отношений в системе «человек-природа»;
- разрушение барьеров между обучающим и обучающимся;
- установление диалогических отношений;
- содействие проявлению личностных качеств, творческих способностей, стремлению к сотрудничеству и социальной активности.

Параметры *совместной деятельности обучающего и обучающегося* – взаимоотношение, поддержка, доверие. Гуманные отношения выходят на первый план. *Сущность гуманизации образования* – признание личности обучающегося как высшей ценности. Обучающийся должен научиться учиться, педа-

гог – осуществлять мотивационное управление его учением (мотивировать, организовывать, координировать, консультировать, контролировать).

В процессе обучения осуществляется развитие мотивационной сферы, интеллекта, самостоятельности, склонностей, умений осуществлять самоуправление *учебно-познавательной деятельностью*. Это дает возможность обучающемуся осознавать себя в деятельности, самостоятельно определять уровень усвоения знаний, видеть пробелы в знаниях и умениях.

Каждый вид работы предполагает творчество, интеллектуальную активность, которые позволяют созидать и создавать новые средства, ставить новые цели. В результате происходит интеграция личности обучающегося и учебно-познавательной деятельности. Необходимы методы, которые формируют интерес к предмету, вырабатывают чувство долга и ответственности – обучающиеся должны подойти к мысли, что формирование качеств внимания, памяти, мышления позволят самостоятельно усвоить обновляющуюся информацию, развить способности и навыки, которые, сохранившись, обеспечат возможность развития и самосовершенствования.

Развитие студента как личности, как субъекта деятельности – важнейшая задача любой образовательной системы и может рассматриваться в качестве ее системообразующего компонента. Каждый метод обучения должен иметь и стимулирующее мотивационное воздействие. Тогда будет развитие интеллекта, эмоциональной сферы, уверенности в себе, позитивности, самостоятельности.

### **Проблема соотношения общего и профессионального развития личности обучающегося**

В современных условиях изменения образовательной парадигмы *главной целью профессиональной подготовки* становится формирование и развитие профессиональных способностей и профессионально важных качеств личности будущих специалистов, результатом образования – овладение совокупностью общекультурных и профессиональных компетенций. Важна такая образова-

тельная среда, которая будет определять профессиональное и личностное развитие будущего специалиста.

Профессиональное становление специалиста требует непрерывного исследования, поскольку все чаще предъявляются новые требования к качеству подготовки специалистов с высшим образованием. Меняются парадигмы образовательного процесса, ломаются устоявшиеся подходы и схемы подготовки специалистов. Существует потребность в исследовании этой проблемы, поиск более совершенных подходов для эффективной профессиональной подготовки и воспитания конкурентоспособного специалиста. Современное высшее образование должно создавать соответствующие условия для подготовки компетентного специалиста, ориентированного на профессиональное развитие, самосовершенствование, что обеспечит высокий уровень конкурентоспособности, продуктивности профессиональной деятельности, карьерный рост и самореализацию.

Кроме овладения необходимой базой знаний и умений в соответствии со спецификой выбранной специальности, важно владеть максимально выраженными профессионально необходимыми качествами и практическими навыками, которые являются условиями эффективного выполнения профессиональных функций на любом этапе профессионального становления личности. Процессу личностного становления в системе профессионального образования присущи психофизиологические изменения, которые происходят в человеке при овладении профессиональной деятельностью. Профессиональное развитие личности включает в себя накопление определенных знаний, овладение умениями и навыками, конкретными способами практической деятельности и их постоянное совершенствование. Важно направить педагогический процесс в учреждении высшего образования на подготовку творческой, самоактуализирующейся личности, будущего профессионала.

## **Структура, этапы и условия успешного профессионального самоопределения и становления обучающегося**

Образ будущей профессии – достаточно сложное образование, включающее эмоциональные и когнитивные компоненты. Соответствие эмоционально-оценочных компонентов существенным содержательным компонентам профессии делает выбор обоснованным и реальным. Для обоснованности профессионального выбора необходимо, чтобы требования со стороны профессии соответствовали возможностям человека. Обучение должно не просто формировать высококачественные профессиональные знания и умения, но и обеспечивать осознанное выделение реальной связи характеристик профессиональной деятельности с параметрами общественной и личной значимости.

Психологи рассматривают *профессиональное сознание* как структуру, интегрирующую различное профессиональное содержание, но это образование имеет внеситуативный характер широкой степени обобщения, в его рассмотрении теряется конкретное профессиональное содержание. Ведущей характеристикой *профессионального развития обучающегося* является профессиональная идентичность как четкое представление о специфике избранной профессии. В качестве основных ее показателей можно выделить оценку обучающимся своих профессиональных и учебных возможностей, удовлетворенность избранной профессией и своими результатами обучения, прогноз мотивационных возможностей профессии и т.д. Но достижение высокой степени *профессиональной идентичности студента* возможно лишь на старших курсах после прохождения им производственной и преддипломной практик. Здесь профессиональная идентичность выступает как самостоятельный регулятор профессионального развития личности.

Важная роль в *профессиональном становлении* принадлежит профессиональной направленности. *Профессиональная направленность* – это устремленность человека на реализацию своих знаний, опыта, способностей в выбранной профессии. В ней отражаются положительное отношение к профессии, склонность и интерес к ней, желание удовлетворять материальные и духовные по-



требности, занимаясь трудом в данной области. *Профессиональная направленность* предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач этой деятельности, соответствующие идеалы, установки, убеждения, взгляды. *Формировать профессиональную направленность обучающихся* – значит стимулировать положительное отношение к будущей профессии, стремление повышать квалификацию по окончании учреждения высшего образования, развивать взгляды и убеждения. В развитии такой направленности особое место занимает адекватная мотивация к профессиональной.

Определяющее значение мотивации обуславливает формулирование *принципа мотивационного обеспечения учебного процесса*. Специалисты приходят к мысли о необходимости целенаправленного формирования у обучающихся всех уровней, в том числе и в высшей школе, *мотивации учебно-трудовой деятельности* (интереса к определенной сфере человеческих знаний, осознанного выбора профессии и др.). Сопоставляя мотивацию к учебе с успешностью обучения, исследователи выяснили, что студенты, у которых *профессионально-познавательный интерес* является ведущим в деятельности, учатся на «хорошо» и «отлично». Практически все студенты этой группы участвуют в научных исследованиях, занимаются самообразованием. Развитие личности студента за время обучения проходит *ряд этапов*:

1. *Первый этап (1-2 курсы)* формирует представления о профессии, характерен процесс адаптации к новым условиям обучения, самоанализ правильности сделанного профессионального выбора;

2. *Второй этап (3-4 курсы)* – переходный период осмысления содержания профессиональной деятельности, студенты глубже знакомятся с профессиональной сферой, осваивают основные знания, получают умения и навыки, идентифицируют себя в качестве субъекта будущей деятельности;

3. *Третий этап (5 курс)* – этап закрепления приобретенной социально-профессиональной роли в университете, профессионального становления студента как специалиста, формирования устойчивого профессионального интереса. Характерными являются процессы осмысления своего выбора с точки зре-

ния престижности, востребованности на рынке труда, карьерного благополучия, социально-экономической стабильности.

Трудности в формировании профессионального самоопределения могут быть связаны с педагогическими, психологическими и социально-экономическими факторами.

К педагогическим факторам подобного рода относятся:

- а) слабое применение активных форм и методов обучения;
- б) недостаточный уровень квалификации преподавательского состава;
- в) слабая методическая база обучения;
- г) формальность прохождения производственной практики.

К негативным психологическим факторам следует отнести:

а) юный возраст, для которого характерно поверхностное представление о будущей профессии, идеализация многих жизненных реалий и ценностей;

б) связанный с этим обстоятельством относительно низкий уровень социальной и психологической зрелости;

в) изначально слабая мотивированность студентов на достижение высоких результатов в учебе;

г) отсутствие ясных представлений относительно своей жизненной перспективы у большинства студентов.

*Успешность профессионального самоопределения рассматривают и как процесс, и как результат. В вузе успешность профессионального самоопределения – процесс, проявляющийся во взаимосвязи компонентов:*

– мотивационно-ценностного (профессиональная направленность личности);

– интеллектуально-познавательного (совокупность знаний о профессии, профессиональными знаниями, умениями и навыками);

– действенно-практического (внешне наблюдаемые умения и навыки, необходимые в профессиональной деятельности: профессиональные, коммуникативные, гностические, организаторские и др.);

– эмоционально-волевого (желание, положительный эмоциональный настрой на реализацию профессиональных знаний, умений и навыков, к готовности трудиться на благо общества).

Успешность профессионального самоопределения предусматривает сформированность всех ее составляющих компонентов.

К основным факторам (условиям) успешного профессионального самоопределения и становления обучающегося относятся:

- 1) стиль учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- 2) психолого-психологическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся;
- 3) современная организация учебно-воспитательного процесса в вузе.

Различают три стиля учебно-познавательной деятельности обучающихся:

- «автономный»;
- «зависимый»;
- «автономно-зависимый».

*Автономный стиль* присущ обучающимся, способным самостоятельно учиться, правильно оценивать свои возможности при постановке и принятии цели, проявлять собранность, настойчивость в ее достижении, обладать чувством ответственности за выполняемую работу.

Обучающиеся «автономного» типа достигают высоких академических результатов, адекватно оценивают результаты учебы. Обучающиеся «зависимого стиля» характеризуются структурно-функциональными дефектами звена «субъективная модель значимых условий деятельности», низкой эффективностью использования информации, необходимой для оптимального достижения поставленной цели, неадекватными критериями успешности выполнения деятельности. Обучающимся «автономно-зависимого» стиля познавательной деятельности в равной степени присущи характеристики *первого* («автономного») и *второго* («зависимого») типов. Зная свои особенности саморегуляции и стиля учебной деятельности, обучающиеся могут исправить недочеты в деятельности, тем самым повысить ее эффективность.

*Психолого-психологическое сопровождение* профессионального самоопределения обучающихся основано на единстве дидактических и воспитательных подходов, сущность заключается в создании благоприятных условий для успешного обучения и психологического развития обучающегося в образовательной среде. К системе мероприятий *сопровождения профессионального самоопределения* и становления личности обучающегося относятся *три взаимосвязанных направления*:

- профессиональное обучение;
- профессиональное воспитание;
- психологическое сопровождение.

В *профессиональном обучении* применяются системный подход, информационные технологии, деловые игры, тренинги, моделирование производственных ситуаций, вовлечение в профориентационную деятельность.

*Профессиональное воспитание* заключается в приобщении к реалиям будущей профессии, профессиональному творчеству в индивидуальной работе с профессионально немотивированными обучающимися. *Компонентами психологического сопровождения профессионального самоопределения* являются: отслеживание динамики ценностных ориентаций; оценка профессиональной компетенции; развитие творческого потенциала; овладение методами и приемами саморегуляции; обучение навыкам построения жизненных и профессиональных планов для достижения намеченной профессиональной цели. *Уровень сформированности профессионального самоопределения* – определенный набор показателей, включает в себя: устойчивую установку на избранную профессию; определенность и конкретность жизненных и профессиональных планов, удовлетворенность профессиональной подготовкой; идентификацию себя как специалиста.

### **Развитие профессионального самосознания и профессиональной направленности обучающегося в образовательном процессе вуза**

Задачей высшей школы является формирование *профессиональной направленности и самосознания у обучающихся*. За время обучения, участия в

общественной жизни у них развивается и формируется профессиональная направленность личности, т.е. личная устремленность применить свои знания, опыт, способности в области избранной профессии. По мнению *Е. А. Климова*, *профессиональная направленность* – сложная черта личности, отличающаяся не только положительным отношением к определенным профессиям, но и активным желанием трудиться в той или иной профессии.

*Профессиональная направленность* является интегративным понятием, характеризующим целостность личности, соотносится с мотивационной сферой личности – потребностями, интересами, идеалами, убеждениями; главным механизмом формирования направленности личности является воспитание.

*Интерес* к профессии (*ведущий мотив профессиональной направленности*) характеризуется различной степенью интенсивности, действенности, устойчивости. *Т. В. Дмитриенко* выделяет три уровня:

- наблюдательно-пассивный;
- действенный;
- устойчиво-действенный.

*Полнота профессиональной направленности* – разнообразие мотивов предпочтения определенной профессии. *Избирательное отношение* к будущей профессии начинается с возникновения *частных мотивов*, связанных с отдельными сторонами содержания избранной деятельности, или с процессом деятельности, или с какими-либо внешними атрибутами профессии. При определенных условиях значимыми для личности могут стать *другие, связанные с профессией факторы*: творческие возможности, перспективы профессионального роста, престиж профессии, общественная значимость, материальные, условия труда, соответствие привычкам, особенностям характера и т.п. Чем полнее *профессиональная направленность*, тем больший смысл имеет для личности выбор данного вида деятельности, разностороннее удовлетворение, получаемое от реализации данного намерения.

*Мотивы, лежащие в основе профессиональной направленности, неоднородны по происхождению, по характеру связи с профессией.*

– *мотивы профессиональных интересов и склонностей обучающегося образуют процессуальную мотивацию деятельности, наполняют личностным смыслом то, что составляет объективно значимое содержание деятельности;*

– *мотивы престижа, общественной значимости профессии связаны с отражением некоторых особенностей профессии в общественном сознании;*

– *мотивы самоутверждения выражают ранее сложившиеся потребности личности;*

– *мотивы, выражающие особенности самосознания личности в условиях взаимодействия с профессией (убежденность в собственной пригодности, в обладании достаточным творческим потенциалом и т.п.);*

– *мотивы, выражающие заинтересованность человека во внешних, несущественных атрибутах профессии.*

*Система мотивов, образующих профессиональную направленность, строится по иерархическому принципу. Личностный смысл овладения определенной профессией зависит от мотива, занимающего в этой системе доминирующее положение. Для содержательно-личностной характеристики профессиональной направленности необходимо определение ее уровня. Под уровнем профессиональной направленности понимается степень соответствия ведущего мотива объективному содержанию профессии. При высоком уровне близким и нужным человеку является наиболее существенное в деятельности, то, что составляет основное содержание, то, в чем состоит объективное значение. При низком уровне направленности ведущий мотив выражает потребность не столько в самой деятельности, сколько в различных, связанных с нею обстоятельствах. Основным показателем уровня является содержательность и глубина профессионального интереса с учетом положения в системе мотивов, образующих профессиональную направленность.*

*Без высокого уровня профессиональной направленности невозможно оптимальное взаимодействие между человеком и избираемым им трудом. Лишь при таком условии можно прогнозировать успешное развитие творческих и нравственных сил личности в процессе самостоятельного труда. Высокий уро-*

*вень профессиональной направленности* – это качественная особенность структуры мотивов личности, которая выражает единство интересов общества и личности в сфере профессионального самоопределения. В профессиональной направленности личности выражаются положительное отношение к профессии, склонность и интерес к ней, желание совершенствовать свою подготовку, удовлетворять материальные и духовные потребности, занимаясь трудом в области своей профессии. *Профессиональная направленность* предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач профессиональной деятельности, относящиеся к ней интересы, идеалы, установки, убеждения, взгляды. Эти черты и компоненты профессиональной направленности служат показателями уровня ее развития и сформированности у обучающихся, характеризуются устойчивостью (неустойчивостью), доминированием общественных или узколичных мотивов, далекой или близкой перспективой. *Формировать профессиональную направленность* у обучающихся – укреплять у них положительное отношение к будущей профессии, интерес, склонности и способности к ней, стремление совершенствовать квалификацию после окончания вуза, удовлетворять основные материальные и духовные потребности, постоянно занимаясь избранным видом профессионального труда.

В процессе развития *профессиональной направленности* обучающийся проходит ряд ступеней:

1) принимает решение освоить профессию, имея эмоциональный настрой, эпизодический, ситуационный интерес, предметную установку, трудовые привычки, но нет самостоятельности и инициативности;

2) имеет фиксированную установку на профессию и устойчивые интересы; проявляются склонности, но больше интересуют практические стороны учебного материала; сформировавшаяся цель дает общее направление учебно-производственной деятельности, проявляется чувство уверенности в себе, самостоятельность, формируется чувство ответственности;

3) имеет твердую установку, устойчивый интерес, склонность, проявляет особую увлеченность практической и теоретической стороной учебного материала, идет самоутверждение через профессиональный труд;

4) страстное увлечение профессией, человек и дело сливаются в единое, направленность формируется при наличии больших способностей к избранной профессии, ярко выраженных склонностей и призваний, отмечается высокое профессиональное мастерство, наличие профессионального идеала при твердых убеждениях в личной и общественной значимости своей профессии.

*Положительные изменения* в содержании *профессиональной направленности* проявляются в том, что крепнут мотивы, связанные с будущей профессией: стремление хорошо выполнять деловые обязанности, показать себя знающим, умелым специалистом, растут притязания успешнее решать сложные учебные вопросы, задачи, усиливается чувство ответственности, желание добиться успеха. Встречаются случаи регресса профессиональной направленности (под влиянием неожиданных трудностей в обучении и других причин снижается ее общественный уровень, ослабевают деловые мотивы, с которыми пришел обучающийся в высшее учебное заведение.

### **Профессиональная Я-концепция**

*Компоненты профессиональной Я – концепции:*

- «реальное Я» – каков Я специалист на самом деле;
- «идеальное Я» – каким специалистом Я хотел бы быть;
- «зеркальное Я» – каким специалистом меня представляют другие;
- «Я желаемое» – каким Я хотел бы стать специалистом, но не стал.

**Проблема профессиональной пригодности.** *Профессиональная деятельность и карьера* будут успешными, если человек пригоден к выбранной профессии. *Профессиональная пригодность* – взаимное соответствие человека и его профессии. *Основные рекомендации по формированию профпригодности:*

- подробно разобрать требования избранной профессии к человеку;
- сравнить эти требования со своими индивидуальными качествами и выявить соответствующие и несоответствующие;



– наметить план самовоспитания и развития необходимых качеств.

**Психологические особенности студенческого возраста и их учет в организации процесса воспитания.** Современные обучающиеся – молодые люди в возрасте 18–25 лет. В существующих классификациях периодов жизни человека этот возраст определяется как поздняя юность или ранняя зрелость.

Но по данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) обучающиеся характеризуются худшими показателями физиологических функций в своей возрастной группе, лидируют по числу заболеваний гипертонией, тахикардией, диабетом, нервно-психическими нарушениями. Причины этого в том, что в процессе вузовского обучения обучающиеся испытывают психическое напряжение, часто разрушительное для здоровья. Преподаватель должен учитывать, что эти нагрузки особенно велики в периоды контроля и оценивания. Именно здесь часто совершается грубая педагогическая ошибка: негативную оценку результатов усвоения учебной программы преподаватель переносит на оценку личности обучающегося в целом, давая знать с помощью мимики, жестов или в словесной форме, что тот неумен, ленив, безответствен и т.п. Заставляя обучающегося переживать негативные эмоции, преподаватель оказывает прямое влияние на его физическое состояние и здоровье.

В студенческом возрасте достигают максимума в развитии не только физические, но и психологические свойства и высшие психические функции: восприятие, внимание, память, мышление, речь, эмоции и чувства. Это позволило *Б. Г. Ананьеву* сделать вывод, что данный период жизни максимально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки, т.к. происходит активное формирование индивидуального стиля деятельности. Преобладающее значение в познавательной деятельности начинает приобретать абстрактное мышление, формируется обобщенная картина мира, устанавливаются глубинные взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности. Если преподаватель не развивает эти способности, то у обучающегося может закрепиться навык полумеханического запоминания изучаемого материала, что ведет к росту показной эрудиции, но тормозит развитие интеллекта.

Результаты исследований показывают, что у большинства обучающихся уровень развития интеллектуальных операций (сравнение, классификация, определение) невысок. Преподавателю приходится прилагать усилия, чтобы преодолеть школярское отношение к учебе (ориентацию на результат интеллектуальной деятельности, равнодушие к процессу движения мысли). Немного более половины обучающихся повышают показатели интеллектуального развития; как правило, такое повышение наблюдается у слабых и средних обучающихся, лучшие часто уходят из вуза с тем уровнем интеллектуальных способностей, с которым пришли. Важнейшая способность, которую должен приобрести обучающийся в вузе, – способность учиться, которая радикальным образом скажется на профессиональном становлении, т.к. определяет его возможности в послевузовском непрерывном образовании. Научиться учиться важнее, чем усвоить конкретный набор знаний, которые в наше время быстро устаревают. Еще важнее – способность самостоятельного получения знаний, основанная на творческом мышлении.

В период вузовского обучения развиваются специальные способности (обучающийся впервые сталкивается с видами деятельности, являющимися компонентами его будущей профессии). Поэтому на старших курсах необходимо уделять внимание диалоговым формам общения с обучающимися (в процессе выполнения ими курсовых и дипломного проектов, прохождения практик и т.п.). Передача «личностного знания» возможна только в диаде «учитель – ученик». Эмоциональная сфера в студенческом возрасте приходит к уравновешенному состоянию, «успокаиваясь» после бурного развития и брожения в подростковом периоде. Но отголоски прошедших «бурь» иногда дают о себе знать, особенно у обучающихся с задержками личностного развития (страдающих инфантилизмом). Может наблюдаться гипертрофированная и абстрактная неудовлетворенность жизнью, собой, людьми. При неадекватном педагогическом воздействии такие состояния могут стать причиной деструктивных тенденций в поведении. При обращении энергии этого эмоционального состояния на решение сложной для обучающегося задачи неудовлетворенность может

стать стимулом к конструктивной и плодотворной работе. Выраженный рационализм в обращении преподавателей с обучающимися негативно сказывается на развитии их эмоциональной сферы. Преподавателю необходимо сознательно следить за тем, не переходит ли опасную черту дисбаланс рационального и эмоционального в стиле его общения с обучающимися. Без эмоциональной теплоты эффективность работы с обучающимися может снизиться даже при высоком содержательном уровне. Без принятия мер могут возникнуть эмоциональные перегрузки, усиливающие трудности нахождения верного эмоционального тона в общении.

Особенность юношеского возраста (включая и позднюю юность) состоит в осознании человеком своей индивидуальности, неповторимости, становлении самосознания и формировании «Я-концепции». Становление самосознания актуализирует проявление важных и часто противоречивых потребностей юношеского возраста – в общении, уединении, достижениях и др. Потребность в достижении, если она не находит своего удовлетворения в основной для обучающегося учебной деятельности, смещается на другие сферы жизни – в спорт, бизнес, общественную деятельность, хобби, сферу интимных отношений. Обязательно должен человек найти область самоутверждения, в противном случае грозит болезнь, невротизация, уход в криминальную жизнь.

Потребность в достижениях входит в конфликт с потребностью в общении, разрешение этого конфликта в пользу той или иной потребности приводит к личностным изменениям. Конфликт может возникнуть между потребностями в достижениях и познавательной, удовлетворяемой в ходе творческой исследовательской деятельности, учитывая часто значительное отставание во времени реальных прилагаемых усилий и признания успехов в научной деятельности. Важна роль преподавателя, выступающего в качестве первого эксперта, дающего обучающемуся «обратную связь» о результатах его исследовательской работы. Оценками он может неосторожно отнять у обучающегося надежду и, соответственно, желание утвердиться на ниве науки и подтолкнуть его к выбору других сфер жизни для самоутверждения и удовлетворения потребности в дос-

тижении. С социальной точки зрения важно, что студенческий этап развития жизни связан с формированием экономической самостоятельности, отхода от родительского дома, формированием семьи.

Благоприятное положение обучающегося в окружающей среде содействует нормальному развитию его личности. Не должно быть расхождения между самооценкой и оценкой, получаемой обучающимся от значимых для него людей (референтной группы), к которым должен относиться и преподаватель. В этом случае преподаватель может помочь в преодолении неблагоприятного соотношения самооценки, ожидаемой оценки и оценки, исходящей от референтной группы. Это можно сделать, целенаправленно организовав педагогическую ситуацию, чтобы обучающийся предстал перед значимыми для него «другими» в выгодном свете и получил положительную оценку. Это приведет к повышению ожидаемой оценки, улучшит психологическое состояние, сделает более благоприятной позицию личности в целом.

**Особенности социализации современной обучающейся молодежи и характеристика ее ценностных ориентаций.** Социализация обучающихся происходит в социокультурной среде, которая имеет особенности (социально-психологические связи в группе, общезитии, общение друг с другом в свободное от учебы время, постоянный контакт с преподавателями, что способствует развитию знаний, умений и навыков культурной коммуникации).

Выделяют *три основных типа социализации*:

1) *социально-личностный* предусматривает единство, неразрывность личных и социальных приоритетов: лично значимыми выступают профессиональные ценности, профессиональными приоритетами – личностные;

2) *социальный тип* характеризуется принятием социальных норм как ценностных и предоставлением им приоритетности перед личностными;

3) *индивидуалистический тип* – доминирование индивидуальных мотивов над социальными: потребность в самоутверждении, повышении самооценки, потребность в признании.

Существует мнение, что изучение проблемы *социализации* должно рассматриваться в соответствии с понятием «социальная адаптация», под сущностью которой понимают взаимный, двусторонний процесс. *Адаптацией в широком смысле* считается процесс и результат приспособления личности к внутренним и внешним условиям, которые изменяются. Под *адаптацией социальной* понимается приспособление индивида к условиям среды и интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные биосоциальные функции.

*Процесс адаптации* включает в себя несколько стадий (этапов):

- первая стадия – автономизация: обучающийся противопоставляет себя новой для него среде;
- вторая стадия – идентификация: включение «вчерашнего школьника» в систему окружающей его студенческой среды;
- третья стадия – интеграция – достигается тогда, когда обучающийся ощущает себя элементом системы образовательного пространства вуза.

*Процесс социализации* обучающихся включает два плана действий личности: *адаптация к социуму и самоопределение в социуме*. В процессе социализации у обучающихся формируются ценностные ориентации человека, проявляющиеся в целях, убеждениях, интересах, привычках и т.д. Важнейшим фактором, влияющим на процесс социализации обучающейся молодежи, является учебная деятельность.

С коммуникативной позиции, *обучение – двуединая деятельность педагога и студента*, имеет системный характер; предметом ее являются:

- взаимодействие между тем, кто учит, и обучающимися;
- совокупность взаимодействий педагога и обучающихся, опосредуемая системой средств, методов, организационных форм обучения и общения;
- процесс обучения охватывает дидактический компонент (связанный с усвоением знаний), социально-психологический (воспроизводящий характер взаимоотношений в студенческой группе, социально-психологическую групповую атмосферу, уровень понимания в системе «педагог обучающийся» и др.).

*Социально-психологический компонент учебной деятельности* обучающихся включает в себя ряд факторов:

- проблемы адаптации обучающихся к условиям обучения в вузе;
- особенности создания позитивного социально-психологического климата в учебной группе;
- особенности налаживания отношений обучающихся с преподавателями;
- социально-психологические барьеры у обучающихся, возникающие в процессе обучения;
- типы общения и деятельности на уровне «педагог–с обучающийся», «педагог – студенческая аудитория»;
- проблемы взаимопонимания преподавателя и обучающихся;
- этнопсихологические особенности общения в процессе обучения и взаимодействия;
- проблемы межличностных конфликтов;
- особенности проявления десоциализирующих воздействий на молодого человека. Действие этих факторов обуславливает конкретные особенности социализации обучающейся молодежи. В этом контексте значимой является проблема адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе, которая обусловлена недостаточной ориентацией вчерашнего школьника в социально-психологическом пространстве нового социального института.

Предпосылкой в процессе социализации обучающегося как специалиста является личность преподавателя, уровень его психолого-педагогической культуры (личность выступает как совокупная, коллективная). Преподавателям вуза, руководству кафедр, деканатов, ректорату в процессе учебно-воспитательной работы с обучающимися следует знать и учитывать особенности социализации молодежи в условиях современного мира конца XX – начала XXI в. Значение для социализации молодежи приобретают факторы:

- усиление роли современных электронных СМИ, интернета в формировании сознания и поведенческих установок личности;

– все большее значение приобретает взаимодействие молодых людей со сверстниками, что обусловлено ослаблением влияния на подрастающее поколение семьи, ее кризисом, ростом однодетных и неполных семей;

– в обществе растет число воспитательных институтов, меняется их роль в социализации молодежи: СМИ, образование, армия, церковь, учреждения культуры, политические и общественные организации. Роль учреждений образования в данном направлении значительно ослабла;

– возрастание роли религии как фактора социализации, что проявляется в увеличении числа верующих, повышении интереса к православной культуре, истории церкви.

Проблемы социализации студенческой молодежи, ее адаптации к реалиям современного общества должны быть в центре внимания.

### **Информационная культура студента и условия ее формирования.**

*Формирование информационной культуры:*

- развитие информационно-коммуникативных способностей;
- повышение мотивации к обучению;
- повышение качества знаний;
- формирование ключевых образовательных компетенций;
- воспитание культуры информационного мышления;
- развитие самостоятельности;
- путь к самообразованию;
- возможность к самореализации своих способностей.

**Условия, обеспечивающие развитие поликультурной компетентности обучающихся:**

– формирование культуры знаний, которая подразумевает высокий уровень знаний о культурном многообразии цивилизации как в пространстве, так и во времени, и позволяет адекватно осуществлять активную созидательную деятельность в поликультурном пространстве;

- развитие культуры поведения, его видов и форм;
- формирование эмоциональной культуры в поликультурной среде;

– формирование культуры саморазвития в поликультурной среде.

**Эмоциональный интеллект и его значение для развития профессиональной компетентности будущего специалиста.** Развитие современного общества выдвигает новые требования к системе подготовки специалистов и качеству их профессионального образования и уровня развития эмоционального интеллекта. *В. Вунд* – автор термина «эмоции» в психологии, рассматривает их как изменения, которые характеризуются непосредственным влиянием чувств на формирование представлений и влиянием сформированных взглядов и представлений на чувства. По мнению *Е. П. Ильина*, эмоции являются рефлекторной психовегетативной реакцией, связанной с проявлением субъективного пристрастного отношения (в виде переживания) к ситуациям, их исходам (событиям) и способствующей организации целесообразного поведения в этих ситуациях. Признано, что эмоциональные реакции в своем большинстве предшествуют рациональным, поэтому следует признать эмоциональность ведущим фактором достижения личностью успешных результатов наряду с интеллектуальными способностями.

Осознание роли эмоций в системе субъект-субъектных отношений привело к появлению понятия «*эмоциональный интеллект*» – совокупность знаний, умений и навыков личности, которые позволяют ей «принимать правильные решения и действовать на основе результатов интеллектуальной обработки эмоциональной информации». *Эмоциональный интеллект* трактуют и как форму приобретаемого эмоционального опыта, который базируется на способностях к пониманию эмоций, и управлению ими в системе межличностного контакта. Наличие *развитого эмоционального интеллекта* позволяет личности целостно и объективно воспринимать других людей, формировать более полную характеристику человека.

**Проблема мотивации обучающихся в образовательном процессе учреждения высшего образования.** *Мотивация* – внутренняя энергия, включающая активность человека в жизни и на работе, основывается на мотивах, под которыми имеются в виду конкретные побуждения, стимулы, заставляющие



личность действовать и совершать поступки. *Мотивация* обучающихся – процессы, методы и средства их побуждения к познавательной деятельности, активному освоению содержания образования. В качестве *мотивов* могут выступать в связке эмоции, стремления, интересы, потребности, идеалы, установки. *Мотивы* – сложные динамические системы, в которых осуществляются выбор и принятие решений, анализ и оценка выбора.

*Мотивация* является наиболее эффективным способом улучшить процесс обучения, главной движущей силой в поведении и деятельности человека, в процессе формирования будущего профессионала. Важным становится вопрос о стимулах и мотивах учебно-профессиональной деятельности обучающихся. Мотивы представляют мобильную систему, на которую можно влиять. Если выбор профессии обучающимся сделан несамостоятельно, недостаточно осознанно, то, целенаправленно формируя устойчивую систему мотивов деятельности, можно помочь в профессиональной адаптации и становлении.

В процессе обучения преподавателями допускаются ошибки в процессе мотивирования обучающихся:

*Первая ошибка* – «Голые знания». Преподаватели стараются дать максимально возможное количество «голых» знаний, зачастую без обоснования их нужности. Но обучающемуся необходимо объяснить, каким образом эти знания ему пригодятся, иначе он теряет интерес к предмету изучения. Обучающийся приходит в учебное заведение не только за знаниями, но и за тем, чтобы стать хорошим работником. Преподаватель обязан уметь доказать, что его предмет будет полезен в будущей деятельности.

*Вторая ошибка* – отсутствие связки обучающийся–преподаватель. Если между обучающимся и преподавателем нет никакого контакта, то о мотивации говорить не приходится. Обучающемуся очень важно, чтобы преподаватель был его наставником.

*Третья ошибка* – отсутствием уважения к обучающимся грешат те, кто считает своих обучающихся лентяями, хотя зачастую у них просто не получается разобраться в предмете.

*Классификация учебной мотивации обучающихся:*

- *познавательные мотивы* (приобретение знаний и эрудиции);
- *широкие социальные мотивы* (выражаются в стремлении личности самоутвердиться в обществе, утвердить свой социальный статус через учение);
- *прагматические мотивы* (получать вознаграждение за свой труд);
- *профессионально-ценностные мотивы* (расширение возможностей устроиться на перспективную и интересную работу);
- *эстетические мотивы* (получение удовольствия от обучения, раскрытие своих скрытых способностей и талантов);
- *статусно-позиционные мотивы* (стремление утвердиться в обществе через учение или общественную деятельность, получить признание окружающих, занять определенную должность);
- *коммуникативные мотивы*; (расширение круга общения посредством повышения своего интеллектуального уровня и новых знакомств);
- *традиционно-исторические мотивы* (стереотипы, которые возникли в обществе и укрепились с течением времени);
- *утилитарно-практические мотивы* (желание самообразования);
- *учебно-познавательные мотивы* (ориентация на способы добывания знаний, усвоение конкретных учебных предметов);
- *мотивы социального и личного престижа* (ориентация на определенное положение в обществе);
- *неосознанные мотивы* (получение образования не по собственному желанию, основанное на полном непонимании смысла получаемой информации и полном отсутствии интереса к познавательному процессу).

В системе учебных мотивов переплетаются *внешние и внутренние мотивы*. К *внутренним мотивам* относится собственное развитие в процессе учения. Необходимо, чтобы обучаемый сам захотел что-то сделать и сделал это, т.к. истинный источник человека находится в нем самом. *Внешние мотивы* исходят от родителей, педагогов, группы, в которой обучается обучающийся, окружения или общества, т.е. это учеба как вынужденное поведение, и нередко встречается

внутреннее сопротивление. Поэтому решающее значение должно придаваться не внешнему нажиму, а внутренним побудительным силам.

### **Психологические особенности трансформации познавательных мотивов в профессиональные мотивы, потребности и интересы**

*Смысл учения* – внутреннее отношение к учению, «прикладывание» обучающимся учения к себе, своему опыту, к жизни. Личностный смысл формирует у обучающихся активное внутренне отношение к знаниям (*А. К. Маркова*), *целеполагание* – умение ставить цели, обосновывать и достигать их. Психологи выделяют несколько групп мотивов:

– *позиционный мотив* (стремление обучающегося занять первое место, быть одним из лучших; попытки самоутверждения, желание влиять на других учеников, т.е. занять определенную позицию среди окружающих);

– *учебный мотив* (состоит в ориентации на усвоение способов получения знаний, интерес к самостоятельному приобретению знаний);

– *игровой мотив* (связан с игровой формой деятельности).

*Преобладающая мотивация.* Характеризуется отношением к самой деятельности, различают *внутренние и внешние мотивы*. *Внутренние мотивы* определяются интересом к процессу и результату, поиску рациональных способов усвоения знаний. *Внешние* проявляются в деятельности в силу долга, обязанности, желания получить хорошую отметку, похвалу учителя.

*Эмоциональный компонент мотивации.* Психологи говорят об *отрицательной и положительной мотивации учения*. *Отрицательная мотивация* подразумевает отношение к обучению, вызванное осознанием неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если обучающийся не будет учиться (плохие отметки, наказание родителями, упреки окружающих).

*Положительная мотивация* связана с успехами в учебе, овладением новыми знаниями, поддержанием хороших отношений с окружающими.

*Стремления:*

– к успеху: постановка позитивных целей, активный поиск средств их достижения, при этом испытывая положительные эмоции;

– формирование личностного смысла учения, т.е. нужно показывать необходимость знаний, повышать уровень притязаний ребенка, его самооценку.

*Мотивация* – процессы, определяющие движение к поставленной цели, факторы (внешние и внутренние), влияющие на активность или пассивность поведения. *Мотивационными процессами – мотивированием* – можно управлять: создавать условия для развития внутренних мотивов, стимулировать.

*Необходимое условие в управлении мотивационными процессами, психологическая основа* – знание индивидуальности обучающегося, опора на его возможности и мотивы. Педагоги с авторитарным и опекунским стилем склонны использовать внешние стимулы, считают, что надо заставлять учиться, поощрять или наказывать. В некоторых случаях это помогает. Но решение проблемы – в развитии внутренней мотивации, умелом использовании собственных мотивов обучающегося, в первую очередь – познавательных, социальных (самоуважение, признание товарищей). Это не означает, что использование внешних стимулов, метод «кнута и пряника» не нужен совсем.

### **Компетентностно ориентированное высшее образование:**

- осознание бессмысленности накопления устаревающих знаний;
- понимание результата образования как набора установленных государственным заказом навыков и профессиональных умений – компетенций;
- усиление социального диалога высшей школы с работодателями, углубление их сотрудничества в новых условиях взаимного доверия.

### **Условия и способы развития у обучающихся академических, социально-личностных и профессиональных компетенций**

*Требования к академическим компетенциям.* Специалист должен обладать следующими академическими компетенциями:

- владеть и применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач;

- владеть системным и сравнительным анализом;
- владеть исследовательскими навыками;
- уметь работать самостоятельно;
- быть способным порождать новые идеи (креативность);
- владеть междисциплинарным подходом при решении проблем;
- иметь навыки, связанные с использованием технических устройств, управлением информацией и работой с компьютером;
- иметь лингвистические навыки (устная, письменная коммуникация);
- уметь учиться, повышать квалификацию в течение всей жизни.

*Требования к социально-личностным компетенциям*

- обладать качествами гражданственности;
- быть способным к социальному взаимодействию;
- обладать способностью к межличностным коммуникациям;
- владеть навыками здоровьесбережения;
- быть способным к критике и самокритике (критическое мышление);
- уметь работать в команде.

*Требования к профессиональным компетенциям в сфере организационно-управленческой деятельности:*

- работать с юридической литературой, трудовым законодательством;
- организовывать работу коллективов-исполнителей для достижения поставленных целей, планировать фонды оплаты труда;
- контролировать, поддерживать трудовую дисциплину;
- составлять документацию (графики, инструкции, планы, заявки, деловые письма и т.п.), отчетную документацию по установленным формам;
- взаимодействовать со специалистами смежных профилей;
- анализировать и оценивать собранные данные;
- разрабатывать, представлять, согласовывать материалы;
- вести переговоры, разрабатывать контракты;
- готовить доклады, материалы к презентациям;
- пользоваться глобальными информационными ресурсами;

– владеть современными средствами телекоммуникаций.

### **Факторы, определяющие успешность в обучении. Психолого-педагогический фактор**

Фактором, влияющим на успешность усвоения знаний, является *психолого-педагогический фактор (возраст обучающегося), дидактико-методическая система* учреждения образования.

Причина учебных трудностей обучающегося может зависеть от возраста начала систематического обучения, здесь может находиться скрытая причина неуспеваемости. Другая составляющая психолого-педагогического фактора – *дидактико-методическая система*, в рамках которой осуществляется обучение.

**Нейропсихологический фактор.** В педагогической практике отмечен рост количества обучающихся, для которых усвоение учебной программы представляет трудности. Своевременное выявление причин, приводящих к неуспеваемости, коррекционная работа позволяет уменьшить вероятность перерастания временных неудач в хроническую неуспеваемость, что снизит вероятность возникновения *нервно-психических и психосоматических расстройств*. Трудности могут иметь место при дисфункции различных отделов головного мозга, но в каждом из случаев проявляются специфично.

**Психологические факторы и их влияние на успеваемость.** Одним из факторов является *уровень умственного развития*. Трудности в учении возникают в случае расхождения требований, предъявляемых учебным процессом к уровню осуществления познавательной деятельности, с реальным уровнем умственного развития обучающегося. *Умственное развитие рассматривается как одна из сторон общего психического развития человека*, играет существенную роль, поскольку от него зависит успешность учебной деятельности. Успешность учебной деятельности отражается на всех сторонах личности (эмоциональной, мотивационной, волевой, характерологической). Современный взгляд на содержание и пути умственного развития тесно связан с теоретическими представлениями о когнитивных структурах, с помощью которых человек извлекает ин-

формацию из окружающей среды, осуществляет анализ и синтез новых впечатлений и сведений. Чем больше они развиты, тем больше возможности получения, анализа и синтеза информации, тем больше видит и понимает человек в окружающем его мире и в самом себе.

Задачей обучения должно быть формирование структурно организованных, хорошо внутренне расчлененных когнитивных структур, являющихся психологической базой приобретаемых знаний. Такая база обеспечит гибкость, подвижность мышления, возможность мысленного сопоставления объектов в разных отношениях и аспектах, т.е. знания будут не формальными, а действительными, дающими возможность широкого и разностороннего оперирования ими. В процессе обучения нужно не просто сообщить сумму знаний, но и сформировать систему знаний, образующих внутренне упорядоченную структуру. *Достичь это можно двумя путями:*

- целенаправленно и систематически развивать мышление обучающихся;
- предлагать систему знаний, составленную с учетом формирования когнитивных структур для повышения качества мыслительной деятельности.

*Умственное развитие* влияет на успеваемость, но не всегда определяет успехи или неуспехи в учебе (прямая связь между уровнем умственного развития и средним баллом успеваемости не всегда находит подтверждение). Хорошо может учиться обучающийся, характеризующийся невысоким уровнем умственного развития, а обучающийся, показывающий высокие результаты по интеллектуальным тестам, может демонстрировать успехи средние или ниже среднего. Это свидетельствует о многообразии причин, порождающих неуспеваемость, где уровень умственного развития – только один из них.

### **Условия эффективной адаптации обучающихся к образовательному процессу учреждения высшего образования**

Адаптация позволяет адаптироваться к новым условиям, выявлять новые формы поведения и социальные роли. Благодаря адаптации создаются условия

для лучшей активности. Обучающийся испытывает трудности, если адаптация не происходит.

*Адаптация обучающихся в вузе – явление, включающее в себя такие аспекты, как социальный, психологический, педагогический и др.* Отметим объективные критерии (несложно отследить) – академическая успеваемость, степень участия в различных формах общественной жизни, состояние здоровья, научная активность. *Субъективные критерии* – удовлетворенность окружением, деятельностью, ситуацией; самооценка; эмоциональная стабильность; стремление к совершенствованию, самореализации; ценностные ориентации.

*Показатели успешной адаптации* – высокий статус обучающегося в коллективе, удовлетворенность коллективом, ее важными элементами (учебной деятельностью, условиями, содержанием, организацией). *Показатели низкой адаптации* – неудовлетворенность коллективом, складывающимися формами и неформальными связями, учением, его организацией, бытом и др. (приводит к низким показателям учебы, в некоторых случаях к отчислению). Причины:

– *новая среда*. Некоторым трудно привыкнуть к новой обстановке, особенно когда собираются обучающиеся с разным социальным статусом. В итоге формируется комплекс неполноценности личности, неуверенности в мыслях, чувствах и поступках. По этой причине обучающиеся теряют желание посещать занятия, смысл в получении высшего образования уходит;

– *строгий преподаватель*. В школе обучающиеся привыкли, что учителя заинтересованы в их успехах. В вузе преподаватель заинтересован также в успеваемости, но не может осуществлять ежедневный контроль;

– *конкуренция или естественный отбор*. Трудно встретить в первый год друзей, чаще всего выпускники школ присматриваются друг к другу. Примерный круг общения будет сформирован позже;

– *«Мне не нравится эта группа»*. Как только человек попадает в незнакомый коллектив, где у всех разные взгляды на жизнь, убеждения, становится трудно найти собеседника. Основным способом адаптации является принятие норм и ценностей новой для первокурсников социальной среды (группы, коллектива, пре-



подавателей), сложившихся форм социального взаимодействия (формальных и неформальных связей, стиля руководства), форм предметной деятельности (организация и технология учебного труда, методы контроля знаний).

### **Психологические основы педагогической деятельности в учреждении высшего образования:**

- психологическая суть и специфика педагогической деятельности;
- конфликты в педагогическом процессе и их преодоление;
- профессионально-значимые личностные качества учителя;
- профессиограмма учителя;
- педагогическое общение

### **Цели и функции педагогической деятельности преподавателя вуза, ее структура и содержание**

*Педагогическая деятельность* – особый вид социальной (профессиональной) деятельности, которая направлена на реализацию целей образования. *Психологический механизм деятельности преподавателя* – функционирующая при решении им педагогических, научных, общественных и других задач совокупность психических процессов, состояний, образований и свойств личности. *Обязанности и основные виды работы преподавателя* определяются приказами Министерства образования, Положением о высшем учебном заведении, учебными планами и программами, указаниями руководства вуза, рекомендациями кафедр.

*Основными видами педагогической деятельности, осуществляемыми в целостном педагогическом процессе, являются обучение и воспитание:*

– *обучение*, реализуемое в рамках любой организационной формы, имеет жесткие временные ограничения, строго определенную цель и варианты способов ее достижения. *Критерием эффективности обучения* является достижение учебной цели;

– *воспитательная работа*, осуществляемая в рамках любой организационной формы, не преследует прямого достижения цели, она недостижима в ог-

раниченные временными рамками организационной формы сроки. В *воспитательной работе* можно предусмотреть решение конкретных задач, ориентированных на цель. *Критерием решения воспитательных задач* являются позитивные изменения в сознании воспитанников, проявляющиеся в эмоциональных реакциях, поведении и деятельности.

Выявление специфики основных видов педагогической деятельности показывает, что *преподавание и воспитание в их диалектическом единстве* имеют место в деятельности педагога любой специальности. *Цели обучения и воспитания* по отношению к системе обучения – внешний компонент: их задает общество, которое определяет эффективность функционирования этой системы. *Педагогическую деятельность* направляют принципы, которые определяют требования к организации, содержанию, формам и методам педагогической деятельности, рассматриваются как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей учебного процесса. *Классические принципы обучения* (наглядность обучения, активность и сознательность, систематичность и последовательность, прочность, доступность, проблемность обучения, единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения) не противоречат принципам учебного процесса в вузе.

Необходимость отразить специфические особенности учебного процесса в высшей школе позволила выделить следующие группы принципов:

- 1) ориентированность высшего образования на развитие личности будущего специалиста;
- 2) соответствие содержания образования современным, прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);
- 3) оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;
- 4) рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов;

5) соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечение их конкурентоспособности.

*Содержание деятельности преподавателя учреждения высшего образования* состоит в выполнении следующих *функций*: обучающей, воспитательной, развивающей, организаторской, исследовательской, психологической подготовки (процесс формирования у людей внутренней готовности к преодолению трудностей, встречающихся на их пути).

Перечисленные функции взаимосвязаны. Специфично для преподавателя вуза сочетание *педагогической* (побуждающей к глубокому обобщению и систематизации материала) и *научной работы* (исследовательская деятельность обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень знаний, позволяет приобщить студентов к научно-исследовательской работе). Для эффективного выполнения педагогических функций педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, взаимосвязь основных компонентов, с помощью которых она осуществляется.

Несмотря на многообразие факторов, определяющих деятельность преподавателя, можно выделить *основные компоненты* – цели, мотивы и способы (действия), результаты. *Цели* – желаемые результаты деятельности: высокая успеваемость обучающихся, подготовка к самостоятельной профессиональной деятельности, формирование у них необходимых для этого знаний, навыков, умений и личных качеств. *Мотивы* – побуждения к активности в достижении уцелей: интерес преподавателя к работе, понимание своих обязанностей, чувство ответственности за качество подготовки обучающихся, желание оказать им помощь в овладении специальностью и т.п. *Способы* – операции и приемы, с помощью которых достигаются цели воспитания и обучения обучающихся, основываются на знаниях, навыках, умениях преподавателя, восприятия и осмысления им педагогических задач и ситуаций.

В зависимости от характера цели (ближайшей или отдаленной) способы могут быть *общими* (определяться заранее и применяться на различных заняти-

ях) и *ситуативными*, обусловленными ходом учебного занятия (лекции, семинара и т.д.), необходимостью решить какой-то вопрос, конкретную задачу. Исходя из целей, определяются и *способы преподавательской деятельности*: постановка учебных задач, изложение учебного материала, контроль и оценка его усвоения, воздействие личным примером в поведении и т.д., что предполагает умелое использование речевых средств, ТСО, плакатов, схем, таблиц и т.д. *Цели, мотивы, способы раскрывают прежде всего внутреннюю структуру деятельности преподавателя*. В пространственно-временном отношении деятельность преподавателя характеризуется последовательностью:

- 1) уяснение цели, определение учебной, воспитательной, научной задач;
- 2) выработка плана достижения цели, решения задачи;
- 3) подготовка к действиям, ведущим к желаемому результату;
- 4) осуществление действий по достижению цели, решению задачи;
- 5) анализ и оценка сделанного;

б) корректировка последующих действий на основе уже полученного опыта по достижению целей деятельности.

Педагогическая психология выделяет основные компоненты педагогической деятельности и на основании подхода, отличного от описанного. За основу классификации принимаются профессионально-важные умения и психологические качества, способности преподавателя. На этом основании педагогическая деятельность подразделяется на следующие виды:

– *конструктивная деятельность*:

а) конструктивно-содержательная (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение учебного процесса;

б) конструктивно-оперативная (планирование своих действий и действий учащихся);

в) конструктивно-материальная (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса);

– *организаторская деятельность* – выполнение системы действий, направленных на активное включение обучающихся в различные виды деятель-

ности, организация совместной деятельности, самоорганизация собственной деятельности преподавателя вуза;

– *коммуникативная деятельность* – установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами, родителями, представителями общественности;

– *гностический компонент* – система знаний и умений преподавателя, свойства познавательной деятельности, влияющие на эффективность;

– *контрольно-оценочный (рефлексивный) компонент*.

Все компоненты, или функциональные виды деятельности проявляются в работе педагога любой специальности. При анализе деятельности педагога можно использовать различные модели, при этом важно помнить, что *педагогическая деятельность является совместной, а не индивидуальной*.

Специфичен и *объект педагогической деятельности* – личность обучаемого с присущими ему индивидуальными качествами, находящаяся под воздействием многих факторов и людей, преобразующих ее. В связи с этим к актуальным в психологии педагогической деятельности относятся проблемы творческого потенциала педагога, психологической подготовленности, повышения квалификации преподавателей, готовности к системам развивающего обучения, восприимчивости к инновационным процессам и др.

### **Контроль, его формы в педагогической деятельности преподавателя**

*Воспитывающий характер контроля.* Данный принцип проявляется в том, что активизирует творческое и сознательное отношение обучающихся к учебе, стимулирует рост познавательных потребностей, интересов, организует учебную деятельность и воспитательную работу. Всякий контроль, принижающий личность обучающегося, не может применяться в вузе.

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

*Всесторонность контроля.* Система проверки знаний и умений обучающихся – органическая часть учебного процесса, и ее функции выходят за пределы собственно контроля. В области контроля можно выделить следующие функции:

1. *Диагностирующая* (обратная связь и учет результатов);
2. *Обучающая, управляющая* (формирование навыков и умений, корректировка, профилактико-предупредительная, совершенствование);
3. *Развивающая* (развитие памяти, внимания, логического мышления, мотивации, интереса к предмету, творчества);
4. *Воспитывающая* (дисциплинирующая, воспитывающая трудолюбие). В образовательном процессе все функции взаимосвязаны и переплетены, но есть формы контроля, когда одна, ведущая функция превалирует над остальными (на семинаре проявляется обучающая функция: высказываются различные суждения, задаются наводящие вопросы, обсуждаются ошибки, вместе с тем семинар выполняет диагностическую и воспитывающую функции; зачеты, экзамены, коллоквиумы, тестирование выполняют диагностическую функцию контроля; при программированном контроле проявляется обучающая и контролирующая функции).

Различают *основные виды контроля*:

- *предварительный* (поэтапный) контроль необходим для получения сведений об исходном уровне познавательной деятельности студентов, перед изучением отдельных тем дисциплины. Результаты контроля используются для адаптации учебного процесса к особенностям данного контингента обучающихся;
- *текущий контроль* – для управления усвоением знаний и умений;
- *итоговый контроль* – для подведения итогов и определения качества сформированности комплексных умений;
- *заключительный контроль* – госэкзамены, защита дипломной работы или дипломного проекта, присвоение квалификации.

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

*По средствам педагогической коммуникации* контроль можно рассматривать с точки зрения:

1) *способов*: традиционный, нетрадиционный (программированный контроль, тест);

2) *характера*: субъективный, объективный;

3) *использования ТСО*: безмашинный, машинный;

4) *формы*: устный, письменный;

5) *времени*: предварительный, начальный, текущий, поэтапный, итоговый,

6) *массовости* (по охвату студентов): индивидуальный, фронтальный, индивидуально-групповой;

7) *контролирующего лица*: преподаватель, студент-напарник (взаимоконтроль), студент сам (самоконтроль);

8) *дидактического материала*:

– контроль без дидактического материала (сочинение, устный опрос, диспут-общение и т.п.);

– с дидактическим материалом (раздаточный материал, тесты, билеты, контролирующие программы и т. п.).

*Оценка и отметка* являются результатами проведенного педагогического контроля. *Оценка* – способ и результат, подтверждающий соответствие или несоответствие знаний, умений и навыков обучающегося целям и задачам обучения, предполагает выявление причин неуспеваемости, способствует организации учебной деятельности. Преподаватель выясняет причину ошибок, подска-

зывает, на что он должен обратить внимание при передаче, доучивании. *Отметка – численный аналог оценки.* Абсолютизация отметки ведет к формализму и безответственности по отношению к результатам обучения.

*Педагогическое измерение.* Распространенное средство педагогического измерения – *педагогический тест – совокупность заданий, отобранных на основе научных приемов для педагогического измерения в тех или иных целях.* Существует ряд *требований к тесту* организационного характера:

- тестирование осуществляется главным образом через программированный контроль. Никому не дается преимуществ, все отвечают на одни и те же вопросы в одних и тех же условиях;

- оценка результатов производится по заранее разработанной шкале;

- применяются меры, предотвращающие искажение результатов (списывание, подсказку) и утечку информации о содержании тестов.

При тестировании учитываются *три критерия качества теста:*

- *надежность* – определение степени погрешностей в педагогической оценке, в вычислении истинного значения оценки. Получил распространение экспертный опрос, когда обучающегося оценивают 2-3 и более преподавателей, и посредством коррелирования результатов появляется возможность надежности оценки;

- *валидность теста* – соответствие форм и методов контроля его цели.

Причины невалидности контроля – списывание, подсказка, репетиторское «натаскивание», снисходительность, чрезмерная требовательность, применение какого-либо метода при надлежащих условий. В таких случаях результаты контроля неадекватны поставленным задачам. В целях повышения валидности педагогического контроля применяются экспертные оценки контрольного материала для приведения в соответствие требований учебной программы и концепции знания, которая может зависеть от статуса вуза, контингента обучаемых. Соответственно должен варьироваться и контрольный материал.

*Объективность* – критерий, сочетающий надежность, валидность, психологический, педагогический, этический, ценностный аспекты.



## **Виды, уровни и критерии оценки педагогической деятельности**

Формирование профессиональной компетентности педагога происходит в условиях вуза, ведущая роль принадлежит практике. Важнейшим этапом развития профессионализма становится самостоятельная работа преподавателя. Вопрос о диагностике педагогической деятельности возникает в связи с необходимостью аттестации педагога. Задача выявления уровня профессиональной компетентности молодого специалиста посредством четких критериев оценивания является актуальной и в связи с высокими требованиями, предъявляемыми к нему с самого начала профессиональной деятельности. Критерии профессионального развития личности специалиста – объективные и субъективные показатели, характеристики, параметры, по которым можно судить об уровне развития профессионала, уровне его профессионализации.

В педагогике и психологии профессионального развития используются критерии профессионализации: *производительность, качество, надежность, профессиональная пригодность, профессиональная компетентность, профессиональное мастерство, профессиональная готовность* и др. Анализ требований к профессиональной деятельности позволяет выделить *семь основных компонентов профессиональной компетентности*:

1. *Когнитивный* (компетентность в области преподаваемой дисциплины, которая включает базовую педагогическую культуру, знание концептуальных основ и положений преподаваемой дисциплины, умение устанавливать внутри и межпредметные связи, общую эрудированность);

2. *Проектный* (компетентность в области целеполагания, планирования, проектирования, моделирования, конструирования);

3. *Коммуникативный* (психолого-педагогическая компетентность проявляется в открытости, бесконфликтности, энтузиазме в изучении темы, осуществления взаимодействия с учетом личностных, половозрастных, индивидуальных особенностей людей, знание возрастной психологии, грамотность, выразительность, логичность устной речи);

4. *Организационный* (управленческая компетентность в области руководства познавательной деятельностью обучающихся с учетом их возможностей и способностей, руководства профессиональной практикой обучающихся, их научно-исследовательской работой);

5. *Методический* (компетентность в способах формирования знаний, умений, применения образовательных технологий, умения оценивать работы обучающихся своевременно, гласно, объективно, подводить итоги занятия, актуализируя достижения, определяя перспективы самообразования обучающихся);

6. *Рефлексивный* (аутопсихологическая компетентность в области объективного анализа достоинств и недостатков профессиональной деятельности и ее результатов, умение видеть альтернативные действия, которые позволят в следующий раз качественно улучшить результаты);

7. *Личностный* (компетентность в области профессионального самосовершенствования).

Выделенные критерии не позволяют точно определить количественную оценку деятельности преподавателя. Это объясняется тем обстоятельством, что в настоящее время отсутствует *единая методологическая база концептуального и математического моделирования управления процессом индивидуального развития обучающихся*, чьи учебные результаты свидетельствуют об уровне профессиональной педагогической деятельности преподавателя.

Существуют различные методики и предложения относительно оценки деятельности педагога. Рассмотрим подробнее одну из предложенных методик, разработанную для преподавателей, например, технических высших учебных заведений. *Качество деятельности преподавателя* в методике рассматривается по пяти уровням с применением пятибалльной шкалы оценивания, к ним относятся:

1) *степень корректности постановки целей и задач дидактического процесса* в зависимости от присвоенного ей значения в баллах по пятибалльной шкале представлена следующим образом:

– «5» – основные цели деятельности педагога полностью соответствуют требованиям времени, практически реализуемы, согласуются с целями педаго-

гической системы более высокого порядка, а поставленные задачи полностью соответствуют основным целям с учетом динамики развития;

– «4» – цели и задачи деятельности в основном соответствуют объективно необходимым;

– «3» – цели деятельности в основном соответствуют требованиям времени, но не согласуются с целями педагогической системы более высокого уровня;

– «2» – цели деятельности в основном не соответствуют требованиям времени, не согласуются с целями педагогической системы более высокого уровня, задачи не соответствуют основным целям.

*2) уровень контроля основных факторов достижения обучающихся:*

– «5» – педагог создает дидактическую структуру, обеспечивающую непрерывную коррекцию объемов, интенсивности, формы педагогического воздействия, направленных на достижение актуальных и долгосрочных целей обучения и воспитания, прогнозирование их результативности;

– «4» – педагог допускает незначительные ошибки в регулировании деятельности обучающихся, в небольшой степени отражающихся на некоторых аспектах результатов, достигнутых ими;

– «3» – педагог создает программу обучения и воспитания, педагогическое планирование на основе усредненных (статистических) показателей управляемой им группы обучаемых (при этом оптимизации подлежит стратегическое планирование, но не оперативное);

– «2» – педагог строго организует дидактический процесс: жестко заданы средства, методы и алгоритм управления процессом индивидуального развития занимающихся (при этом руководствуется лишь усредненными нормативами, его педагогические воздействия не соответствуют даже статистическим показателям управляемых им группами обучающихся);

*3) уровень методической деятельности педагога:*

– «5» – педагог отличается рационализаторскими способностями: знакомится с достижениями научно-технического прогресса (либо сам ведет научно-

исследовательскую работу), стремится находить новые решения различных педагогических задач, улучшает условия дидактического процесса;

– «4» – педагог активно совершенствует условия дидактического процесса, но при этом не всегда ориентируется на новые научные достижения;

– «3» – педагог в основном положительно относится к совершенствованию условий дидактического процесса, внедрению новых идей в практику, но реализует это без достаточной активности;

– «2» – педагог скептически, а порой и отрицательно относится к новым идеям, с трудом вовлекается в процесс совершенствования условий дидактического процесса;

*4) уровень противодействия случайным и негативным факторам:*

– «5» – педагог отслеживает случайные и негативные факторы, минимизирует их воздействие, стремится их прогнозировать и предупреждать;

– «4» – педагог в основном предпринимает меры по минимизации воздействия случайных и негативных факторов;

– «3» – педагог формально выполняет рекомендации по противодействию случайным и негативным факторам, почти не принимает мер по их прогнозированию и предупреждению;

– «2» – педагог при построении учебно-воспитательного процесса ориентируется лишь на реализацию управленческих воздействий, направленных на достижение педагогических задач, не предпринимая мер по уменьшению воздействия случайных и негативных факторов;

*5) уровень объективности и справедливости оценивания обучающихся:*

– «5» – педагог при оценивании исходит из соотношения между должным уровнем культуры личности и деятельности с фактическим. Поведение учащихся оценивает с точки зрения социальной значимости;

– «4» – педагог допускает незначительные ошибки и недочеты в оценивании;

– «3» – педагог оценивает культуру личности и деятельности обучающихся согласно усредненным нормативам, не учитывая условия индивидуального развития обучающихся;

– «2» – педагог при оценивании культуры личности и деятельности обучаемых субъективен, допускает предвзятое отношение к занимающимся, использует оценивание как средство «сведения счетов» с учащимися.

Различные методики позволяют оценивать те или иные виды педагогической деятельности преподавателя, использовать различные критерии в определении степени ее качественных характеристик.

**Психологические условия эффективности педагогической деятельности преподавателя высшей школы: профессиональные знания, умения, навыки, способности; имидж; личностные качества, характеристика самосознания (направленность личности, особенности ценностно-смысловой сферы.** Роль в качестве преподавания имеет *личность* преподавателя, его методологические позиции, уровень усвоения общечеловеческой культуры, любовь к профессии – все это составляет его личностный потенциал. Чем выше личностный потенциал преподавателя, тем значимее для студентов получаемая в процессе обучения информация.

Тесно связана с учебной мотивацией *корпоративная культура вуза*. Взаимное уважение друг к другу со стороны обучающихся и преподавателей, университетская демократия, имидж образовательного учреждения, гордость обучающихся от осознания своей принадлежности к образовательному учреждению – неотъемлемые структурные элементы их мотивационной сферы.

*Принцип коммуникативной мотивации* предполагает высокий уровень коммуникативной культуры, такта, подлинной интеллигентности, не допускающей высокомерия, панибратского тона в общении. «Относись к другому так, как бы ты хотел, чтобы относились к тебе самому!».

*Принцип коммуникативной мотивации* предполагает четкое структурирование лекции. Обучающиеся должны знать план лекции; необходимо определять дидактические единицы, обязательные для усвоения, использовать опор-

ные конспекты, по возможности обеспечивать обучающихся раздаточным материалом. К лекции необходимо давать перечень основных источников, которые могут пролить дополнительный свет на рассматриваемые вопросы. Эффект усвоения материала достигается, когда используются активные методы обучения, такие как ролевые и деловые игры, кейс-стади, метод анализа конкретных ситуаций (АКС), мозговой штурм, защита микропроектов и др. Доброжелательность в тоне преподавателя, четкая дикция, адаптированный к возможностям аудитории темп речи являются основой для усиления мотивации.

Приветствие преподавателя вставанием с мест не является прихотью или проявлением авторитарного стиля, а данью лучшим академическим традициям высшей школы и проявлением взаимного уважения друг к другу. Личность педагога складывается из сложной иерархии *профессионально важных педагогических качеств*. Профессионально важным может стать любое психологическое качество педагога, способствующее осуществлению его педагогического труда (профессиональное мышление, профессиональная память, профессиональные внимание и наблюдательность, внешность и т.п.).

Решающее значение для личности педагога имеет группа профессионально важных качеств личности, влияющих на направленность личности, т.е. мотивацию поведения человека (ценностные ориентации, идеалы, установки, мотивы, цели смысла и др.) и определяющих профессиональный менталитет: ради чего трудится педагог, что составляет смысл его труда, в чем он видит предназначение и миссию труда педагога. Виды направленности личности педагога (социально-гражданская, познавательная, профессионально-педагогическая) детерминируют его поведение в целом.

*Педагогическая направленность* – мотивация профессии собственно педагога, стремление стать, быть и оставаться педагогом. Особое значение приобретает мотивация педагогического мастерства и творчества, означающая направленность на переход к более высокому уровню педагогического труда. Влияние на педагогический труд оказывают качества, образующие волевую и эмоциональную сферу личности. К ним относятся:

– *педагогическое целеполагание* – планирование педагогом труда и профессиональной жизни в целом, постановка реалистических ближайших и отдаленных целей, выработка тактических и оперативных целей труда с учетом стратегических и глобальных целей образования, принятых в данном обществе, что требует особых качеств ответственности, организованности;

– *педагогическая эмпатия*, т.е. сопереживание участникам педпроцесса;

– *педагогический такт* как чувство разумной меры при соотнесении педагогических задач, условий и особенностей учащихся;

– *эмоциональная выдержка*, самообладание, преобладание в поведении и профессиональной деятельности положительных эмоций;

– *доверие к возможностям другого человека и педагогический оптимизм*, подход ко всем учащимся с оптимистической надеждой и доверием.

*Педагогические способности* – индивидуальные устойчивые свойства личности, обеспечивающие эффективность педагогического труда. *Разновидности педагогических способностей: перцептивно-рефлексивные* (способность к восприятию другого человека, пониманию самого себя), *проективно-конструктивные* (способность воздействовать на другого человека, управлять другим и собой). Перцептивные способности выражаются в наличии *педагогической наблюдательности* (зоркости), понимании сути педагогической ситуации по внешне незначительным признакам. У разных педагогов способности могут находиться в различном состоянии и соотношении. Выделяют *компенсируемые и некомпенсируемые* педагогические способности (гуманистическая ориентация на развитие личности обучающегося).

*Педагогическое мышление* невозможно без *педагогического предвидения* (прогнозирования) – способности предвосхищать поведение обучающихся в ходе педагогической ситуации, предусматривать их возможные реакции и свои возможные затруднения. *Педагогическое мышление* может происходить в форме *педагогической интуиции* (быстрое, без развернутого осознанного анализа факта принятия педагогом решения с учетом адекватного предвидения дальнейшего развития ситуации). К педагогическому мышлению относят *педагогическую им-*

*провизацию* – нахождение неожиданного педагогического решения (под влиянием внешних факторов, вопросов, внутренних причин) и его сиюминутное воплощение. *Профессионализм педагога* – интегральная психологическая характеристика труда, свидетельствующая о высоком уровне овладения профессией. *Профессионализм педагога* складывается из разных видов компетентности. *Педагогическая компетентность* – готовность и способность педагога к решению разных профессиональных задач. Выполнение педагогической деятельности требует следующих *видов компетентности*:

– *предметная* – эрудиция, знание учебного предмета, интерес, способность изменять его в соответствии с требованиями;

– *методическая* – знание методов преподавания учебного предмета, стремление обновлять методический инструментарий, индивидуализировать его в работе с конкретными обучающимися;

– *диагностическая* – владение приемами изучения особенностей и возможностей отдельных обучающихся при усвоении знаний;

– *инновационная* – готовность и способность учитывать и искать новые подходы в обучении и воспитании;

– *исследовательская* – желание и умение проводить педагогическое исследование, участвовать в поиске, эксперименте;

– *гуманистическая* – стремление понять и принять другого человека с его проблемами «здесь и теперь», обмениваться духовными ценностями;

– *социально-перцептивная* – способность воспринимать, понимать и оценивать других людей;

– *эмпатийная* – способность сопереживать, помочь другому человеку;

– *коммуникативная* – способность строить обмен информацией, сотрудничать с другими людьми;

– *конфликтная* – умение строить бесконфликтное общение и взаимодействие с другим человеком;

– *управленческая* – совокупность умений по воздействию на коллег.



Дисгармоничность, замедление и даже остановки в профессиональном развитии педагога могут выражаться в появлении *деформаций* его личности, профессиональной деятельности, педагогического общения (эмоциональное выгорание и истощение, снижение эмоциональной эмпатии и сопереживания к другим людям, появление стремления манипулировать другими).

### **Профессиональная рефлексия педагогической деятельности как ключевой элемент ее эффективности**

По И. А. Стеценко, психологическую структуру рефлексии составляют компоненты – *мотивационно-целевой* (проблемность в рефлексивной деятельности, положительное отношение и интерес к совершенствованию педагогической рефлексии, осознание целей ее использования), *когнитивно-операционный* (знания, конкретизирующие теоретические основы педагогической рефлексии, профессиональные умения учителя по осуществлению рефлексивной деятельности), *аффективный* (эмоции, сопровождающие практические действия педагога при осуществлении рефлексивной деятельности, уверенность в успехе), *оценочный* (самооценка и контроль рефлексивной деятельности), *нравственно-волевой* (личностные качества, способствующий эффективной рефлексивной деятельности).

Самосовершенствование – важнейший путь формирования себя как личности, развития способностей, приобретения знаний и умений. Л. Н. Толстой отмечал, что «стремление к самосовершенствованию уже потому свойственно человеку, что он никогда, если правдив, не может быть доволен собой». *Три обстоятельства*, побуждающие к самосовершенствованию: а) наличие потребности в самоуважении, в одобрении другими, в социальном престиже; б) рассогласование в образах «Я идеальное» и «Я реальное»; в) возникающие на этой основе самооценки и самоотношения. Отсутствие одного из компонентов не приведет к формированию мотивации самосовершенствования.

Различают *нравственное, интеллектуальное и физическое самосовершенствование*. *Нравственное самосовершенствование* связано с самовоспитанием, *интеллектуальное* – с самообразованием, *физическое* – с саморазвитием. На-

правленность самосовершенствования связана со склонностями, конкретными жизненными ситуациями. Типичные мотиваторы (установки) затрагивают три сферы отношений (к жизни, людям и к себе), показывающие, ради чего человек стремится к самосовершенствованию. Мотиваторы, затрагивающие отношение к жизни: ради материального благополучия, – «чтобы иметь материальные блага»; ради облегченного существования – «чтобы легче жить»; ради лучшей жизни – «чтобы было лучше жить»; ради избегания неприятностей. Мотиваторы, затрагивающие отношение к людям: ради хороших взаимоотношений с людьми – «чтобы хорошо относиться к людям»; ради альтруизма, возможности помогать другим. Мотиваторы, затрагивающие отношение к себе: ради положительного отношения людей – «чтобы ко мне относились с уважением»; ради совершенствования – «чтобы совершенствовать себя»; ради самореализации.

**Коммуникация в системе «преподаватель – обучающийся». Характеристика коммуникативных позиций в системе «преподаватель – обучающийся».** *Педагогическое общение* – профессиональное общение преподавателя с обучающимися в процессе обучения и воспитания, выполняет определенные педагогические функции и направлено на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений. Система вузовского общения в звене «преподаватель – учащийся» качественно отличается от общения в школьной среде сопричастностью к одной профессии, что способствует снятию возрастного барьера, мешающего плодотворной совместной деятельности. В системе *вузовского педагогического общения* сочетаются два фактора: 1) взаимоотношения «ведомый–ведущий»; 2) сотрудничество обучающегося и обучающего. Этот социально-психологический стержень придает взаимоотношениям в вузе эмоциональную насыщенность.

Основные характеристики правильных взаимоотношений в звене «преподаватель-студент» относятся:

– взаимодействие факторов сотрудничества и ведомости при организации воспитательной работы;

– формирование духа корпоративности, коллегиальности, профессиональной общности студентов с педагогами;

– ориентация на взрослого человека с развитым самосознанием и недопущение авторитарных воспитательных воздействий;

– использование интереса студентов к будущей профессии как фактора, являющегося основой педагогической и воспитательной работы в вузе.

*Этико-психологические основы взаимоотношений преподавателя и обучающихся* зависят от факторов: жизненного опыта обучающихся, традиций вуза и кафедры, педагогической направленности личности вузовского педагога и др.

Развитие творческого потенциала обучающегося и его способностей к познанию возможно лишь при условии демократичности методов обучения, разрушения искусственных барьеров между преподавателями и обучающимися. Для традиционной схемы обучения характерна схема «услышал – запомнил – пересказал». Нужна иная: «познал путем поиска вместе с преподавателем и товарищами – осмыслил – запомнил – способен высказать свою мысль словами “знаю, как применять полученные знания в жизни”».

*Оптимальное педагогическое общение* субъектов образовательного процесса реализуется через *шесть основных функций взаимодействия*:

– *конструктивная* – педагогическое взаимодействие при обсуждении и разъяснении изучаемого и его практической значимости;

– *организационная* – совместная учебная деятельность, взаимное информирование, общая ответственность за результаты;

– *коммуникативно-стимулирующая* – сочетание различных форм учебно-познавательной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной); организация взаимопомощи и педагогическое сотрудничество; осведомленность обучающихся, что должны узнать, понять, чему научиться;

– *информационно-обучающая* – показ связи учебной дисциплины с практикой; подвижность информационной емкости учебных занятий и ее полнота в сочетании с эмоциональным изложением учебного материала, опорой на наглядно-чувственную сферу обучающихся;

– *эмоционально-корректирующая* – реализация в обучении принципов «открытых перспектив» и успешного обучения за счет изменения видов деятельности, доверительности в общении преподавателя с обучающимися;

– *контрольно-оценочная* – взаимоконтроль обучающего и обучаемого, совместное подведение итогов и оценка.

Чаще всего установлению оптимального педагогического общения между преподавателем и обучаемыми препятствует следующее:

– педагог не считается с индивидуальными особенностями обучающихся, не понимает их и не стремится понять;

– обучающийся не понимает преподавателя и поэтому не воспринимает его как своего наставника;

– действия преподавателя не соответствуют мотивации поведения обучающегося или сложившейся ситуации;

– преподаватель высокомерен, задевает самолюбие обучающегося, унижает его достоинство;

– обучающийся сознательно и упорно игнорирует требования преподавателя или, того хуже, всего коллектива.

В работе преподавателей на занятиях и во внеурочных формах учебной деятельности в одной и той же группе обучающихся можно выделить разные *уровни общения*: *высокий*, характеризуемый теплотой во взаимоотношениях, взаимопониманием, доверительностью и пр.; *средний*; *низкий* – отчужденность, недопонимание, неприязнь, холодность, отсутствие взаимопомощи

Уровень общения связан с воздействиями педагога, два вида:

1) положительные – одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет и т.п.;

2) отрицательные – замечания, насмешки, ирония, упреки, угрозы, оскорбления, придирки.

Различные стили коммуникативного взаимодействия сводятся к моделям поведения преподавателя в общении с обучаемыми на занятиях:

– *диктаторская* («Монблан»): преподаватель отстранен от обучаемых, между ними нет личностного взаимодействия; обучающиеся – безликая масса слушателей. Педагогические функции сведены к сообщению той или иной информации. *Следствие*: отсутствие психологического контакта, а отсюда безынициативность и пассивность обучаемых;

– *неконтактная модель* («Китайская стена»): близка по содержанию к первой. Различие в том, что между преподавателем и учащимися отсутствует обратная связь из-за случайного или преднамеренного барьера в общении (отсутствие желания к сотрудничеству, информационный, а не диалоговый характер занятий, произвольное подчеркивание преподавателем своего статуса). *Следствие*: слабое взаимодействие со студентами, с их стороны – равнодушное отношение к преподавателю;

– *модель дифференцированного внимания* («Локатор»): отношение к обучающимся избирательное – с акцентом на талантливых или на слабых, т.е. на лидеров или аутсайдеров. Преподаватель рассматривает их как индикаторы настроений в коллективе, на которых и концентрирует свое внимание. Такая модель общения может быть обусловлена неумением сочетать индивидуальный и фронтальный подходы в обучении. *Следствие*: нарушается целостность взаимодействия в системе «преподаватель – коллектив студентов», подменяется фрагментарностью ситуативных контактов;

– *гипорефлексивная модель* («Тетерев»): преподаватель замкнут в себе, его речь – большей частью монологи. Разговаривая, он слышит лишь самого себя, не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно вставить реплику, она не будет воспринята. *Следствие*: отсутствует взаимодействие между обучаемыми и обучающим, вокруг последнего образуется психологический вакуум. Стороны процесса общения изолированы друг от друга, учебно-воспитательное воздействие осуществляется формально;

– *гиперрефлексивная модель* («Гамлет»): противоположна предыдущей, преподаватель озабочен не содержательной стороной, а тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся в абсолюте, при-

обретая доминирующее значение для него, он сомневается в действенности аргументов, в правильности поступков. Такой преподаватель подобен обнаженному нерву. *Следствие*: обостренная психологическая чувствительность преподавателя приводит его к неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. Не исключено, что бразды правления окажутся в итоге в руках студентов, а преподаватель будет ведомым в отношениях с ними;

– *модель негибкого реагирования («Робот»)*: взаимоотношения преподавателя со студентами строятся по жесткой схеме, четко прослеживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеют место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты. Преподаватель не способен улавливать изменение ситуации общения, состав и психическое состояние аудитории, возрастные и этнические особенности. Идеально спланированное и методически разработанное занятие разбивается о рифы социально-психологических реалий, не достигая своей цели. *Следствие*: низкий эффект педагогического воздействия;

– *авторитарная модель («Я сам»)*: учебно-познавательный процесс фокусируется на преподавателе, он главное и единственное действующее лицо, от него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы, нет творческого взаимодействия. Познавательная активность студентов сводится к минимуму. *Следствие*: теряется инициативность студентов, творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной деятельности;

– *модель активного взаимодействия («Союз»)*: преподаватель поддерживает диалог с обучаемыми, поощряет их инициативу, легко улавливает изменения в психологическом климате аудитории и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия со студентами при сохранении определенной дистанции. *Следствие*: учебные, организационные и этические проблемы решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивная.

В процессе педагогического общения значение приобретают *профессионально важные качества*, обуславливающие его эффективность:

- подлинный интерес к людям и работе с ними, наличие потребности и умения общения, коммуникативные качества;
- способность проявления эмпатии к людям;
- гибкость оперативно-творческого мышления, обеспечивающая быстрое и правильное ориентирование в тех или иных условиях, адекватное изменение речевых воздействий в зависимости от индивидуальных особенностей студентов;
- умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении;
- умение управлять собой, своим психическим состоянием, телом, голосом, мимикой, настроением, мыслями и чувствами;
- способность к спонтанной (не подготовленной заранее) коммуникации;
- умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих воздействий;
- хорошие вербальные способности: культура, развитость речи, богатство лексики и используемых языковых средств;
- способность к педагогической импровизации, умение применять все разнообразные средства воздействия (убеждение, внушение, психическое заражение и пр.).

*Педагогическое общение* в вузе предполагает учет его специфики, что способствует оптимизации всего учебно-воспитательного процесса.

### **Способы и средства организации конструктивной коммуникации**

*Конструктивное общение* – общение, основанное на ценностном отношении к другому человеку, предполагающее владение конструктивными приемами установления межличностного контакта и развития отношений, адекватный выбор коммуникативных средств, создающее надежную основу для дальнейшего развития межличностных отношений на основе сотрудничества и оказывающее позитивное влияние на личность. *Способы конструктивного общения:*

- 1) метод позитивных утверждений – это способность признать свою ценность и значимость, также ценность другого, независимо от его взглядов, убеждений и действий;

2) метод безоценочного суждения – не переходите с роли или проблемы на личность;

3) Я-высказывания при описании негативного эмоционального состояния, необходимо избегать осуждения собеседника, как причины этой реакции.

### **Мастерство, новаторство и творчество в педагогической деятельности**

*Педагогическое мастерство* – комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности: гуманистическая направленность деятельности преподавателя, его профессиональные знания, педагогические способности и педагогическая техника. *Педагогическое мастерство* – самоорганизующаяся система в структуре личности, системообразующим фактором выступает гуманистическая направленность, позволяющая целесообразно, с требованиями общества, выстроить педагогический процесс. Фундаментом развития *профессионального мастерства*, дающим ему глубину, основательность, осмысленность действий, выступает профессиональное знание. Направленность и профессиональное знание составляют тот остов, «скелет» профессионализма в деятельности, который и обеспечивает целостность самоорганизующейся системы. *Педагогические способности* – дрожжи мастерства, обеспечивающие скорость его совершенствования. *Педагогическая техника*, опирающаяся на знания и способности, позволяет все средства воздействия увязать с целью, гармонизируя структуру педагогической деятельности.

### **Лекторское мастерство и коммуникативная компетентность как психологическая сущность профессионального мастерства**

*Лекция* – своеобразный жанр научного стиля со специфическими признаками: терминологией, фразеологией и этикетом, принятым в научной среде. *Лекция* является и жанром ораторской речи, отличным от книжного стиля. *Академическая лекция* раскрывает методы и термины, знание которых совершенно необходимо для студентов. Но лектор не должен злоупотреблять научной тер-



минологией. Соответственно типологии И. П. Павлова, можно определить *три основных стиля лекционного преподавания*:

1) *лекторы мыслительного стиля* при чтении сосредотачивают внимание на содержание, заботятся о максимальной научности изложения. Они не придают большого значения внешней форме лекции;

2) *лекторы художественного стиля* делают упор на изображение целостной картины излагаемого, обладают ярким образным словом;

3) *лекционный стиль среднего типа* объединяет основные черты мыслительного и художественного стиля. Он соединяет в себе богатство содержания, прекрасную композицию лекции и выразительную речь.

Типология людей умственного труда, по И. П. Павлову, имеет ориентировочный характер. Было бы ошибкой механически делить всех научных работников на три типа, а лекторов, соответственно, на принадлежащих к трем стилевым группам. Еще хуже, когда лектор сам себя отнесет к какому-нибудь стилю. Но типология по И. П. Павлову убеждает в том, что в каждой лекции проявляется личность лектора, и это обстоятельство надо учитывать. Важно все: содержание, интонация, манера изложения, жесты, мимика. Необходимо помнить, что почти половина информации передается через интонацию. Одни и те же слова, сказанные по-разному, могут привести к противоположным результатам. Говорить следует громко, ясно, отчетливо, выразительно и просто, чтобы обеспечить доходчивость, не монотонно, но и не усыпляющими «волнами» (то выше, то ниже). Эмоциональность выступления должна соответствовать содержанию и учитывать ситуацию.

Максимальная эффективность достигается при гармонии мысли и слова, обеспечивающей логическую перспективу речи, ясность и простоту изложения. Чем суше и абстрактнее изложение, ниже эмоциональность, тем слабее восприятие выступления. Эмоциональность не ограничивается внешними проявлениями, важны сила и убежденность, подкрепленные внутренней потребностью высказаться, вызванной деловой необходимостью. Недопустимы поучения и нравоучения, но нельзя и льстить аудитории. Говорящий должен принимать во

внимание людей, которые составляют аудиторию. Представление об образовании, профессии, возрасте аудитории – это лишь начальные сведения. Они могут помочь сделать из слушателей заинтересованных собеседников. Люди любят, когда к ним обращаются лично, как к партнерам в разговоре. Непринужденность позы, умение смотреть аудитории в глаза, гибкость и задушевность интонации, шутка помогут создать ощущение равновесия и комфорта, вызовут доверие слушающих. Внимание должно поддерживаться на протяжении всей речи, но завоевать его необходимо с самого начала.

Методы, наиболее часто используемые ораторами для окончания речи:

- 1) вызов или обращение;
- 2) вывод;
- 3) цитата;
- 4) побуждающий стимул;
- 5) личное намерение.

Большинство хороших лекторов использует метод импровизации. Речь тщательно планируется, но слова никогда не заучиваются на память (лектор откладывает план-конспект и практикуется в громком произнесении речи, меняя слова каждый раз). Речь становится выверенной и отшлифованной, как заученная, и более выразительной, жизнерадостной, гибкой и спонтанной.

*Методические аспекты изложения лекционного текста.* От того, как преподаватель «начитает» текст лекции, зависит достижение им дидактических целей. Существуют психологические особенности восприятия устной речи. Преподаватель должен так излагать материал, чтобы обучающиеся:

- 1) понимали информацию;
- 2) она вызывала бы у них интерес;
- 3) успевали законспектировать воспринятую на слух или визуальную информацию – не механически, а осмысленно;
- 4) имели возможность кратковременной разрядки.

*Лекторское мастерство* предполагает умение пользоваться текстом лекции. Знание текста и сценария лекции необходимо для успешной интерпрета-

ции и одновременного управления работой обучающихся. Текст регламентирует речевую деятельность преподавателя, не позволяет увлекаться, забыв о лимите времени. Необходимо воспитывать в себе умение не только аннотирования, реферирования и конспектирования, но «свертывания» устного изложения без ущерба его информативности, если требуют обстоятельства. Лектору необходимо умение управлять процессом конспектирования. Студенты, особенно младших курсов, не умеют писать конспект. Зачастую просят преподавателя диктовать им. Их следует учить умению извлекать информацию из устной речи и перерабатывать ее в конспект: вычленять главное, опускать второстепенное, применять аббревиатуры, сокращения и т.д. *Лекторское мастерство*, как уже отмечалось, связано с психологией управления аудиторией.

Необходимо знать правила логики, помогающие выбрать рациональную композицию лекции, создать стройную, непротиворечивую систему аргументов, умозаключений и выводов. Психологическая задача оратора – пробуждать и поддерживать интерес аудитории к произносимым словам. Пробуждение, формирование, развитие, поддержание внимания аудитории к речи лектора наряду с удовлетворением их интереса к тематике лекции или выступления – самое трудное в ораторском искусстве. Кризисы внимания наступают через определенные промежутки времени: первый наступает на 15–20-й минутах, второй – на 30–35-й минутах. Ситуация ослабления внимания возникает в любой аудитории, это психофизиологический процесс. Психологическое искусство оратора проявляется в умении максимально сгладить кризисные пики оптимальным сочетанием ораторских приемов: переключением внимания, шуткой, оригинальным примером по ходу лекции и т.д.

**Творческий потенциал преподавателя и его развитие в процессе самообразования** проявляется через:

- высокий уровень мотивации к творческой инновационной деятельности;
- рост профессиональной компетентности;
- методологическую культуру педагогического мастерства;
- степень включенности в инновационную деятельность;

– конкурентоспособность на рынке образовательных услуг.

**Педагогическая культура преподавателя, этика и эстетика педагогического труда.** Основанием профессиональной культуры педагога является *педагогическая этика* или *деонтология* (от греч. *deon* – «долг» и *logos* – «учение»). *Этика* (от греч. *ethos* – «нрав», «обычай») – наука о нормах и правилах поведения, взаимоотношений между людьми. *Педагогическая этика* (педагогическая деонтология) на основе общеэтических норм определяет те нормативные нравственные позиции, которыми необходимо руководствоваться педагогу в процессе общения с обучающимися, их родителями, коллегами. Гуманистическая педагогика на протяжении веков устами ее лучших представителей называла в качестве *исходной этической нормы* любовь к детям. Но эмоционально-ценностное отношение к ребенку проявлялось по-разному. По *Ж. Ж. Руссо*, *Л. Толстому*, *Р. Штайнеру*, любить детей – предоставить им в соответствии с возрастными потребностями максимальную свободу творческого самовыражения. *И. Г. Песталоцци* и *Ян. Корчак* были верны принципу: «Жить не только ради детей, но вместе с детьми, разделяя все их радости и невзгоды». *Р. Оуэн*, *А. С. Макаренко*, заботясь о своих воспитанниках, стремились научить их быть счастливыми в настоящей и грядущей жизни.

Без взаимной привязанности, симпатии, заботы, понимания невозможно достичь единства педагога с обучающимися, которое *В. А. Сухомлинский* считал альфой и омегой учебно-воспитательного процесса. *Я. А. Коменский* еще в эпоху позднего средневековья полагал, что все детские учреждения должны стать «мастерскими гуманности». Позже об этом писали *И. И. Бецкой*, *Н. И. Пирогов*, *П. П. Блонский*, *М. Монтессори*. Требование гуманного, т.е. чуткого, заботливого, бережного отношения к обучающимся актуально, когда в условиях экономической нестабильности, экспансии антикультуры, неустойчивого мира подрастающее поколение нуждается в особой защите.

Гуманность педагога проявляется в неуклонном соблюдении прав и свобод ребенка, зафиксированных в национальных и международных документах об образовании, защите детства и т.п. В Конвенции ООН о правах ребенка

(20.11.1989 г.) говорится, что каждый ребенок имеет право на полноценное образование, занятия искусством, спортом, на собственное мнение и т.д. В уставах детских домов *Ян. Корчака* среди многих прав были названы право на игру, тайну, внимательное отношение к своим проблемам, на протест, право ребенка быть тем, кто он есть. Следует сказать о недопустимости любых насильственных действий в отношении детей: навязывания чужого мнения, ущемления личного достоинства, применения телесных наказаний, ограничения свободы, лишения пищи, сна. Названные нормы относятся и к общественному и семейному воспитанию. Спектр этических качеств в общении педагога с воспитанниками, широк и многообразен. Профессор *М. О. Кнебель*, утверждая, что педагогика требует от человека качеств, близких к материнским, в книге «Поэзия педагогики» писала, что «как мать отдает своим детям лучшее, чем она владеет, так и педагог вкладывает свою душу в учеников».

### **Профессионально обусловленные требования к педагогу высшей школы как воспитателю, преподавателю, методисту и исследователю**

Профессия педагога сложная, требует длительной подготовки. Педагог – высококвалифицированный специалист в определенной области знаний, его главная задача – формирование знаний, умений, навыков у обучаемых в конкретной научной и профессиональной области, воспитание у них социально значимых черт и качеств, одобряемых и принимаемых в обществе. К педагогу предъявляются высокие требования.

Педагог должен обладать *общими и специфическими качествами*. К *общим качествам* относятся гуманизм, чувство человеческого достоинства, дисциплинированность, выдержка, самообладание, уверенность в своих силах, решительность, организованность, настойчивость, инициативность; разнообразные способности – умственные, физические, организаторские, технические. Сюда можно отнести творческое мышление, глубину и гибкость ума, критичность, самостоятельность в суждениях и т.п. *Специфические профессиональные качества педагога* можно подразделять по двум видам. К *первому виду* относятся общие для всех педагогов свойства (владение методикой современного обу-

чения и воспитания, конструктивные способности, служащие в деле организации различных видов занятий, коммуникативные способности, лекторские данные и т.п.). Ко *второму виду* относятся профессиональные качества, которые непосредственно связаны с учебными предметами педагога (педагогу-историку должно быть присуще историческое сознание, математику – математический ум и склад мысли и т.д.).

Реализуемые в педагогической деятельности качества педагог соотносит с *педагогическими ценностями* – это относительно устойчивый ориентир, с которым преподаватель соотносит свою профессиональную деятельность, эти ценности в аксиологическом аспекте раскрывают ее содержание. Ценностями будущие преподаватели начинают овладевать еще в период учебы в вузе. Затем, в процессе работы, они развиваются и уточняются. Достаточно полная систематизация и классификация *педагогических ценностей* по уровням существования предложена *И. Ф. Исаевым*, он разделил их на три группы:

1. *Общественно-педагогические ценности* – функционируют в масштабе общества, регламентируют воспитательную деятельность в рамках общества;

2. *Профессионально-групповые ценности* – представляют собой совокупность идей, концепций, норм, регулирующих профессиональную деятельность педагогов определенных типов учреждений образования;

3. *Индивидуально-личностные ценности* – система аксиологических ориентаций педагога, которая строится на основе ассимиляции общественно-педагогических и профессионально-групповых ценностей. В индивидуально-личностных качествах можно выделить следующие группы:

1) *ценности, раскрывающие отношение к труду педагога:*

а) аксиологическое восприятие педагогической деятельности;

б) общеобразовательные и профессиональные знания;

в) профессиональная честь и достоинство;

г) педагогический долг;

д) готовность к преодолению профессиональных трудностей;

2) *ценности, характеризующие отношение к субъектам педагогической деятельности:*

- а) любовь к детям,
- б) уважение личности студента,
- в) сотрудничество с общественными студенческими организациями,
- г) педагогическая солидарность и коллективизм;

3) *ценности, раскрывающие качества, значимые в личности педагога:*

- а) объективность в оценке студентов, их действий, поступков;
- б) принципиальность в отношениях с субъектами педагогического процесса;
- в) гуманизм, доброжелательность к студентам и школьникам;
- г) эмпатийность;
- д) самостоятельность;
- е) педагогический оптимизм;
- ж) креативность;
- з) толерантность;

4) *ценности, раскрывающие стиль общения педагога с другими субъектами педагогической деятельности:*

- а) диалогическое мышление;
- б) диалогические отношения с субъектами педагогического процесса;
- в) способность соотносить свои цели и действия с целями и действиями студентов, школьников;
- г) взаимодействие, сотрудничество с субъектами педагогического процесса.

В обобщенном виде педагогические способности были представлены *В. А. Крутецким*, который дал им соответствующие общие определения:

1. *Дидактические способности* – способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для обучаемых, преподносить им материал ясно и понятно, вызывать интерес к предмету;

2. *Академические способности* – способности к соответствующей области наук (математике, биологии и т.д.). Способный преподаватель знает предмет не

только в объеме учебного курса, а шире и глубже, следит за открытиями в науке, свободно владеет материалом, ведет исследовательскую работу;

3. *Перцептивные способности* – способности проникать во внутренний мир студента, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности студента и его временных психических состояний;

4. *Речевые способности* – умение ясно и четко выразить мысли, чувства с помощью речи, мимики и пантомимики. Речь педагога отличается внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит;

5. *Организаторские способности* – это умение организовать студенческий коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и способности правильно организовать свою собственную работу;

6. *Авторитарные способности* – способность эмоционально-волевого влияния на обучающихся и умение добиваться у них авторитета. Способности зависят от комплекса личностных качеств преподавателя (волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т.д.);

7. *Коммуникативные способности* – способности к общению, умение найти правильный подход, установить целесообразные с педагогической точки зрения взаимоотношения, наличие педагогического такта;

8. *Педагогическое воображение* (прогностические способности) – предвидение последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности обучающихся, связанном с представлением о том, что из студента получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств;

9. *Способность к распределению внимания между несколькими видами деятельности* имеет значение для преподавателя высшей школы. Способный, опытный преподаватель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием своей мысли (или мысли студента). Держит в поле внимания всех обучаемых, реагирует на признаки утомления, невнимательность, непонимание, замечает случаи нарушения дисциплины, следит за собственным поведением (походкой, позой, мимикой, пантомимикой).



## **Инновационная педагогическая деятельность преподавателя**

*Адаптивный уровень* – неустойчивое отношение к инновациям. Система знаний и готовность к их использованию в необходимых педагогических ситуациях отсутствует. Технологическая готовность связана с использованием своего опыта. Профессионально-педагогическая деятельность учителя в этот период строится по заранее отработанной схеме, алгоритму. У педагога практически не проявляется творческая активность, повышение квалификации осуществляется по необходимости через различные курсы. Новшество осваивается под давлением социальной среды. На этом уровне зачастую происходит отказ от использования новаций в собственной практике.

*Репродуктивный уровень* – устойчивое отношение к педагогическим новшествам, проявляется стремление к установлению контактов с педагогами-новаторами, отмечается удовлетворенность педагогической деятельностью. Творческая активность достаточно низкая, проявляется в рамках воспроизводящей деятельности. Проявляются элементы поиска новых решений в стандартных условиях, осознается значимость самосовершенствования.

*Эвристический уровень* – целенаправленность, устойчивость, осознанность путей и способов введения новшеств. Происходят изменения в структуре технологического компонента, свидетельствующие о становлении личности педагога как субъекта новой концепции, технологии или содержания образования. Имея надежную технологию, преподаватель продолжает искать и открывать новые способы педагогических решений. Педагоги этого уровня открыты новому, извлекают информацию из общения с другими группами.

*Креативный уровень* – творческая активность педагога, высокая степень результативности инновационной деятельности. Положительная эмоциональная направленность деятельности стимулирует переход к активной преобразующей, созидательной и самосозидательной работе. Важное место занимают импровизация, педагогическая интуиция, творческое воображение, обеспечивающие создание оригинальных авторских подходов к обучению.

## **Мотивация инновационной деятельности преподавателя:**

- внешние стимулы, связанные с материальным вознаграждением по внедрению инноваций;
- мотивы внешнего самоутверждения педагога в этом случае педагог занимается с инновацией ради положительного резонанса на его труд;
- профессиональный мотив;
- мотивы личностной самореализации. Каждый урок для педагога – это повод к реализации себя как личности и профессионала.

### **Креативность как важнейшая характеристика инновационной деятельности преподавателя**

*Креативный компонент* включает наличие инновационной деятельности, развитие в новых сложных синтезах сообразно собственной индивидуальности и особенностям ученического коллектива, наличие научной рефлексии. *Креативный компонент* предполагает наличие знаний и представлений об особенностях и условиях поиска новых путей, способов осуществления профессиональной деятельности, готовность к восприятию нового и потребность в создании нового. Креативность изучается социологами, психологами, педагогами, начиная со второй половины XX в.

В психологии *креативность* определяют как «*Творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания*». В педагогике – как *уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности*. В профессиональной педагогике *креативность есть способность к творчеству, принятию и созданию нового, нестандартному мышлению, генерированию большого числа оригинальных и полезных идей*. *Креативность личности* определяет ее готовность изменяться, отказываться от стереотипов, помогает находить оригинальные решения проблем в ситуации неопределенности; это внутренний ресурс, который поможет успешно самоопределиться в обществе.

## **РАЗДЕЛ 2. ДИДАКТИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **ТЕМА 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (4 ч.)**

#### **Вопросы для изучения**

*Предмет, задачи и основные понятия дидактики высшего образования. Сущность, структура, движущие силы, функции процесса обучения. Преподавание: сущность, структура и основные компоненты. Учение как деятельность студента в образовательном процессе. Факторы и условия, определяющие продуктивность процесса обучения. Особенности организации и осуществления учебно-познавательной деятельности в учреждении высшего образования.*

*Учебная деятельность студента как особый вид деятельности. Психолого-педагогические подходы к организации учебной деятельности (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, Н. Ф. Талызина, А. А. Вербицкий и др.). Проблема соотношения обучения и развития. Деятельностный подход в обучении. Теория поэтапного формирования умственных действий. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе.*

*Специфика учебной деятельности студента вуза (А. М. Матюшкин, В. Я. Ляудис, В. А. Якунин и др.): операционно-действенный, субъектный, мотивационный подходы. Структура учебной деятельности; ее виды и функции. Этапы формирования учебной деятельности студента вуза; критерии ее сформированное. Психологические особенности организации учебной деятельности студентов. Управление и самоуправление учебной деятельностью. Условия, обеспечивающие развитие у студентов готовности к самообучению и непрерывному самообразованию в течение жизни.*

*Развитие творческого мышления студентов в учебной деятельности. Критерии творческого мышления. Стимулирование творческой деятельности студентов. Проектная деятельность как условие обучения студентов творче-*

ству.

*Закономерности и принципы обучения как методологические и дидактические регулятивы преподавательской деятельности.*

*Психолого-педагогические подходы в организации учебной деятельности и ее специфика в учреждении высшего образования. Психический аспект усвоения знаний. Условия эффективного учения.*

*Проблема мотивации студента в образовательном процессе. Виды мотивации, условия и приемы ее повышения. Работа с опытом личности. Цикл обучения по Д. Колбу. Стили обучения.*

*Теория поэтапного формирования умственных действий, контекстное обучение в высшем образовании.*

*Формирование у студентов способов учебной деятельности в информационной среде. Условия, обеспечивающие развитие у студентов готовности к самообучению и непрерывному самообразованию в течение жизни.*

*Механизмы развития критического и творческого мышления студентов.*

### **Предмет, задачи и основные понятия дидактики высшего образования**

*Дидактика* (гр. *didaktikos* – «поучительный») – отрасль педагогики, рассматривающая теорию образования и обучения. *Объект дидактики* высшей школы – учебный процесс в высших учебных заведениях. Современный этап развития человечества требует непрерывного образования человека, высшее образование становится доступным для каждого, зона действия дидактики значительно расширяется, охватывает вопросы обучения людей зрелого возраста. *Предмет дидактики высшей школы* – определение целей и задач обучения в учреждении высшего образования и содержания образования, выявление закономерностей процесса обучения, обоснование принципов и правил обучения, разработка форм, методов и приемов обучения.

Понятие «дидактика» введено в научный оборот в XVII в. чешским педагогом *Я. А. Коменским* и связано с опубликованием «*Великой дидактики*»

(1657 г.), которая положила начало исследованиям проблем обучения. С того времени дидактика выполняет *две функции – познавательную и практическую*. В дидактике анализируются, обосновываются, моделируются, обобщаются, объясняются явления познавательной деятельности, которые лежат в основе учебно-воспитательного процесса. Выполняя познавательную или утилитарную функцию, дидактика формирует теоретико-методические предпосылки улучшения качества обучения, повышения его эффективности. Дидактика разрабатывает особенности и алгоритмы деятельности того, кто учит, и того, кто учится, во взаимосвязи. Этапы становления дидактики связаны с возникновением дидактических систем (обусловлено социально-экономическим развитием общества), которые представляли научные школы, связанные с именами конкретных ученых. Остановимся на некоторых из них.

В научной и учебной литературе основателем научной дидактики, центральной фигурой и движущей силой ее развития подается *Я. А. Коменский*. Это так, но у него был талантливый и влиятельный предшественник – немец *Вольфганг Ратке* (1571–1635 гг.), известный и как *Ратихий, Ратихиус*. Он впервые сформулировал *общие принципы обучения* в таком формате:

- обучение должно проводиться в соответствии с ходом природы;
- обучение должно быть последовательным, нельзя одновременно изучать разные вещи;
- обучение надо обязательно проводить на родном языке;
- в обучении следует постоянно применять повторения;
- обучение должно осуществляться без принуждения;
- заучивать следует лишь то, что уже понятно;
- в учебе идти от частного к общему, от известного к неизвестному;
- в ходе обучения всегда надо опираться на индукцию и опыт.

Педагогические идеи *Я. А. Коменского* (1592–1670 гг.) развивались под влиянием социальных преобразований, порожденных революции, направленной на уничтожение социального неравенства, внедрение демократических принципов в обществе. В фундаментальном трактате «Большая дидактика» педагог из-

ложена идея общего образования для всех слоев населения *«В школы необходимо привлекать не только детей богатых и знатных, но все равно всех: благородных, плебеев, богатых и бедных, мальчиков и девочек, из городов и сел»*. В основе дидактических взглядов *Я.А. Коменского* – сенсуалистическая теория познания. Придерживаясь мнения, что истинность и достоверность приобретенных человеком знаний зависят от действий органов чувств, ученый на первое место ставил принцип наглядности: *«Пусть это будет золотым принципом для тех, кто учится, чтобы доверяли лишь чувствам в чем только могут: воспринимали только видимые глазу вещи, слушали то, что можно услышать, воспринимали запахи, чувствовали вещи, имели вкус, видели то, что можно увидеть, а когда нечто подвластно нескольким чувствам, то стоит доверять сразу нескольким»*. Педагогическим воззрениям *Я. А. Коменского* присущи демократизм, гуманизм, жизнерадостность, религиозность, что актуально для периода трансформации педагогики с авторитарной, принудительной к гуманной, партнерской, субъектно-субъектной. Заслуга *Я. А. Коменского* в том, что он первым поднялся к осознанию особых законов в обучении и воспитании, обосновал классно-урочную, ступенчатую систему обучения и воспитания. Педагог верил в силу обучения и воспитания.

*Жан-Жак Руссо* (1712–1778 гг.) выступал за образование детей на основе свободного развития с учетом природных возможностей личности. Принципы обучения и воспитания изложил в труде *«Эмиль, или О воспитании»* (1762 г.): воспитание должно соответствовать возрасту ребенка; ребенок должен подчиняться не воле старших, а правилам природы; факторами, влияющие на воспитание – природа, люди, предметы. *Ж. Ж. Руссо* выделил четыре периода развития ребенка и направления учебно-воспитательной работы.

*Иоганн Генрих Песталоцци* (1746–1827 гг.) – основоположник дидактики начального обучения. В трудах *«Лингард и Гертруда»*, *«Как Гертруда учит своих детей»*, *«Лебединая песня»* он разработал четкую систему и дидактические принципы обучения детей. В процессе обучения выделял четыре аспекта:

- 1) восприятие предметов;

- 2) формирование представлений о предметах;
- 3) сопоставление предметов и формирования понятий;
- 4) названия предметов (словом), развитие речи.

*И. Г. Песталоцци* уделял внимание активной деятельности обучающихся, подготовке к практической работе.

*Иоганн Фридрих Герbart* (1776–1841 гг.) – немецкий философ, педагог, психолог в трудах «Общая педагогика, выведена из цели воспитания» (1806 г.), «Педагогические лекции» (1835 г.) обосновал систему обучения, основанную на психологии и этике. В фундамент воспитания он возлагал дисциплину, воспитывающее обучение. Под влиянием идей *И. Г. Песталоцци* и *И. Ф. Гербарта* в Европе в XIX в. сформировался традиционный тип школы.

*К. Д. Ушинский* (1824–1870 г.) – основоположник научной педагогики и народной школы России. В научных трудах «Человек как предмет воспитания», «Родное слово», «О народности в общественном воспитании», «Труд в его психическом и воспитательном значении» и др., *К. Д. Ушинский* заложил научные основы развития теории и практики учебно-воспитательной работы.

*П. Я. Гальперин* (1901–1987 гг.) обосновал оригинальную дидактическую систему. Суть ее заключалась в поэтапном формировании умственной деятельности человека: этап создания схемы ориентационной основы деятельности; этап формирования материальной деятельности; этап внешнего языка (выражается в словесном обобщении); этап внутренней речи (проявляется во внутренней мыслительной деятельности); этап интериоризации действий, которые становятся внутренним максимально автоматизированным процессом, что проецируется на конечный «продукт» познавательных действий.

В развитие общей дидактики заметный вклад внесли: *М. И. Пирогов*, *В. Я. Стоюнин*, *В. И. Водовозов*, *М. О. Корф*, *П. Ф. Каптерев*, *В. В. Давыдов*, *С. Х. Чавдаров*, *Ш. А. Амонашвили*, *Ю. К. Бабанский*, *А. М. Алексюк*, *И. О. Онищук*, *М. О. Данилов*, *И. Я. Лернер*, *М. И. Махмутов*, *М. М. Скаткин*, *В. Оконь*, *И. Лингард* и др. Особенности развития общей дидактики касаются и проблем дидактики высшей школы. Учебная деятельность в целом, ее принци-

пы, формы, средства, методы, приемы основаны на общих принципах и закономерностях процесса познания. Развитие дидактики предопределяется особенностями социально-экономического развития общества и задачами, которые стоят перед высшей школой. На ближайшие десятилетия приоритетом развития образования является внедрение информационно-коммуникационных технологий, доступность и эффективность образования, подготовка молодого поколения к жизнедеятельности в информационном обществе, в обществе, построенном на знаниях. Это достигается путем:

- обеспечения информатизации системы образования, направленной на удовлетворение образовательных, информационных, технологических и коммуникационных потребностей участников образовательного процесса;

- внедрение дистанционного обучения и информационно-коммуникационных технологий в образовании;

- разработка индивидуальных учебных программ различных уровней сложности в зависимости от потребностей, создание электронных учебников;

- развитие индустрии средств обучения, которые соответствуют мировому научно-техническому уровню, являются предпосылкой реализации эффективных стратегий достижения целей образования.

### **Сущность, структура, движущие силы, функции процесса обучения**

*Обучение* – совместная целенаправленная деятельность обучающего и обучающихся, в ходе которой осуществляется образование, воспитание и развитие личности. *Обучение* – процесс, протекание которого подчиняется логике, значит, поддается изучению, управлению и прогнозированию. *Процесс обучения* иначе называют *учебным или дидактическим процессом*.

Социальная направленность обучения проявляется в том, что обучение выступает одним из оптимальных способов социальной адаптации человека, т.е. подготовки человека к жизни в обществе. *Сущность обучения* можно выразить через следующие признаки современного дидактического процесса:

- двусторонний характер процесса (преподавание – учение);



- совместная деятельность учителя и ученика;
- руководящая роль учителя;
- специальная планомерная организация всего процесса;
- соответствие учебного процесса закономерностям возрастного развития учащихся;
- воспитание и развитие учащихся в процессе обучения.

*Движущие силы* процесса обучения основаны на противоречиях. Процесс обучения, ввиду сложности и многогранности, противоречив. Движение (протекание учебного процесса) достигается за счёт разрешения возникающих противоречий. *Противоречия процесса обучения* проявляются между возникающими в ходе обучения познавательными и практическими задачами, которые требуют решения, и имеющимся уровнем знаний, умений и навыков, умственного развития и ценностных отношений. Сталкиваясь с задачей, для решения которой требуется освоение новых знаний и опыта, обучающийся с помощью педагога вынужден преодолевать эти противоречия. *Противоречие* становится *движущей силой* обучения, если:

- а) осознаётся обучающимся как требующее разрешения;
- б) разрешение противоречия является посильным для обучающегося данного уровня развития;
- в) противоречие является закономерным звеном в системе противоречий, требующих постепенного разрешения.

*Логика учебного процесса* отражает путь познания, которым идёт обучающийся в обучении, зависит от возраста и уровня подготовленности обучающихся, особенностей изучаемого материала, целей и задач учебного процесса (в начальной школе преобладает традиционная логика обучения: восприятие конкретных предметов и явлений → образование представлений → обобщение отдельных представлений → формирование общих понятий; в средних и старших классах одновременно с восприятием конкретных предметов и явлений вводятся научные понятия, объясняются принципы).

*Структура учебного процесса* – построение процесса обучения, единство, взаимосвязь и взаимодействие его отдельных компонентов (*И. Ф. Харламов*):

- целевого (поставленные цели и задачи образования, воспитания и развития обучающихся);
- мотивационно-потребностного (мотивы преподавания и учения, потребность в передаче и восприятии знаний и опыта);
- содержательного (содержание образования);
- деятельностно-операционного (образовательные технологии);
- эмоционально-волевого (познавательные интересы и ответственность в учебном процессе);
- контрольно-регулирующего (контроль протекания учебного процесса, его коррекция);
- оценочно-результативного (объективная оценка результатов обучения на основе сопоставления полученного результата с целевым компонентом).

### **Преподавание: сущность, структура и основные компоненты**

*Обучение* – процесс управления педагогом познавательной деятельностью обучающихся с целью овладения ими социальным опытом, выработанным предыдущими поколениями (т.е. содержанием образования). *Обучение* – совместная деятельность обучающего и обучающегося для достижения определенных результатов в образовании, развитии и формировании личности. *Обучение является двусторонним процессом* (в нем участвует обучающийся – тот, кто осуществляет учебную деятельность (учащийся), и тот, который ею управляет (учитель). Другими словами, процесс обучения включает два теснейшим образом взаимосвязанных процесса: *преподавание и учение*.

*Преподавание (деятельность преподавания)* – педагогическое управление учебной деятельностью обучающихся. Неправильно понимать под преподаванием лишь сообщение, передачу определенной суммы знаний.

*Учение (учебная деятельность)* – целенаправленное усвоение индивидом социально-выработанного опыта, любых практических и научных знаний, спо-

субъектов деятельности и ценностных отношений в условиях организованного обучения. В современной общеобразовательной школе предмет обучения составляют основы техники, труда, искусств, физической культуры, нравственности, политических знаний, основы общеобразовательного знания.

*Процесс обучения* – познавательная деятельность в системе «обучающий – предмет обучения – обучающийся». В процессе обучения происходит постоянное изменение соотношения между преподаванием и учением в сторону повышения роли самостоятельной деятельности обучающихся.

#### *Структура процесса обучения*

Процесс обучения состоит из ряда звеньев, каждое из которых характеризуется особым видом познавательной деятельности обучающихся.

#### *Структурные компоненты процесса обучения (его этапы, стадии):*

1. *Целевой* (педагог ставит цели обучения, ученик их осознает);
2. *Потребностно-мотивационный* (обучающий формирует у обучающихся потребность в получении знаний, мотивы учебной деятельности).
3. *Содержательно-планирующий* (обучающий ставит конкретные задачи обучения, определяет вопросы, которые должны быть изучены обучающимися);
4. *Организационно-деятельностный* (обучающий организует учебную деятельность обучающихся, а обучающиеся воспринимают учебный материал, осмысливают его, запоминают, применяют на практике, повторяют);
5. *Эмоционально-волевой* (обучающий формирует положительное эмоциональное отношение к учебной деятельности, обучающиеся проявляют положительное эмоциональное отношение и волевые усилия в учебной деятельности) (минутки эмоциональной разрядки);
6. *Контрольно-регулирующий* (обучающий регулирует, контролирует учебную деятельность обучающихся, обучающиеся осуществляют самоконтроль);
7. *Оценочно-результативный* (обучающий оценивает результаты учебной деятельности обучающихся, а обучающиеся осуществляют самооценку).

## Учение как деятельность обучающегося в образовательном процессе

Результатом учебной деятельности является формирование у обучающегося *теоретического сознания и мышления*. От сформированности теоретического мышления (приходит на смену эмпирическому) зависит характер приобретаемых знаний. На основе знаний и понятий, полученных с помощью эмпирического обобщения, строятся формальные действия, без понимания содержательной стороны деятельности. *Формирование теоретического мышления* требует специальных педагогических приемов и способов построения учебной деятельности, в противном случае оно может оказаться несформированным даже у студентов, что влечет за собой последствия для вузовского обучения. Существует проблема диагностики уровня мышления.

По *И. И. Ильясову*, *деятельность учения есть самоизменение*, саморазвитие субъекта, превращение из не владеющего знаниями, умениями, навыками в овладевшего ими. Предмет учебной деятельности – исходный образ мира (уточняется, обогащается, корректируется в ходе познавательных действий). Изменяться могут поверхностные, глубинные его уровни в тесной взаимосвязи друг с другом. Учебная деятельность как целое включает ряд специфических действий и операций разного уровня. К *исполнительным учебным действиям* первого уровня *И. И. Ильясов* относит:

- а) действия уяснения содержания учебного материала;
- б) действия обработки учебного материала.

Состав этих действий на втором уровне зависит от того, сообщается ли содержание знания преподавателем в явной форме (письменно, устно), выводится ли содержание из общих знаний, тоже полученных от преподавателя, или подлежащее уяснению знание добывается в самостоятельном поиске.

Действия и операции второго уровня, обеспечивающие обработку учебного материала, могут состоять в заучивании, выполнении упражнений, поэтапной отработке и интериоризации. Наряду с *исполнительными действиями* по уяснению и обработке материала, параллельно с ними протекают *контрольные действия*, характер и состав которых зависят от тех же условий, что и состав ис-

полнительных действий. Для преподавателей высшей школы представляет интерес не столько анализ строения учебной деятельности, сколько проблема ее адекватного формирования у студентов (прежде всего на младших курсах). Речь о том, чтобы научить студентов учиться, это важнее, чем вооружение их конкретными предметными знаниями. Сложность состоит в самостоятельном отборе содержательного материала, подлежащего усвоению. Это нельзя сделать без знаний психологического, логико-методологического характера, знания об учебной деятельности, обобщенных характеристик предмета, подлежащего усвоению. Дать знания можно в специальном курсе, дополняя и иллюстрируя их в ходе преподавания конкретных дисциплин.

Исследования *О. Е. Мальской* показали, что первокурсники при стихийном формировании учебной деятельности слабо дифференцируют ее компоненты от конкретного содержания материала и ситуаций его усвоения. До 70% студентов первого курса не используют прием систематизации для лучшего понимания.

Исследования по формированию учебной деятельности *В. Я. Ляудис* показывают – учебную деятельность нужно анализировать как составляющую учебной ситуации, системообразующей переменной которой выступают социальные взаимодействия студентов с преподавателями и между собой. Характер взаимодействий зависит от форм сотрудничества преподавателя со студентами. *Совместная учебная деятельность* – некоторая общность, возникающая в процессе учения. В своем становлении она проходит ряд этапов, которые приводят к формированию единого смыслового поля у всех участников обучения, что обеспечивает дальнейшую саморегуляцию их индивидуальной деятельности. Центральное место в *совместной учебной деятельности* *В. Я. Ляудис* отводит *совместной продуктивной деятельности*, возникающей при совместном решении творческих задач, и рассматривает ее как «единицу анализа становления личности в процессе учения». *Совместная продуктивная деятельность* обеспечивает активизацию процессов целе- и смыслообразования (главное условие успешности учебной деятельности и одновременно личностного роста участни-

ков процесса учения как студентов, так и преподавателей). Показатели качества знаний, полученных в условиях *совместной продуктивной деятельности* выше, чем при других формах организации индивидуальной или совместной учебной деятельности.

### **Факторы и условия, определяющие продуктивность процесса обучения**

*Четыре генеральных фактора*, определяющих формирование продуктов дидактического процесса: 1) учебный материал; 2) организационно-педагогическое влияние; 3) обучаемость обучающихся; 4) время.

*Учебный материал* содержит причины информационного происхождения, в составе фактора выделяются два комплексных: *объективная (чистая) информация* – содержание, количество учебного материала, его качество, форма изложения; *информация, приобретаемая в процессе дидактической обработки*, – способ, структура, доступность изложения.

В составе фактора *организационно-педагогического влияния* выделяют:

– фактор организационно-педагогического влияния на уроках – методы преподавания и учения, организационные формы, учебные ситуации, работоспособность педагога и обучающихся, контроль и проверка результатов работы, тип и структура учебного занятия, применение знаний, умений, применение средств обучения, оборудование, условия обучения;

– фактор влияния с учебными целями вне школьных занятий – объем и характер помощи со стороны родителей, взрослых, друзей; режим учебного труда; контроль со стороны взрослых; использование средств массовой информации, чтение литературы; организация самостоятельного учебного труда; участие в кружках; общение со взрослыми с познавательными целями.

*Фактор обучаемости обучающихся* – способность к учению, возможность достижения запроюктированных результатов в установленное время. В данном факторе тоже выделяются два комплексных фактора:

– обучаемости на уроках – уровень общей подготовки (эрудиции) обучаемых; способности к овладению определенным учебным материалом, усвоению знаний, умений, навыков; общие способности к учебно-познавательной деятельности; общие характеристики внимания; особенности мышления при изучении конкретного учебного предмета; общие характеристики мышления; психологическая установка на сознательное и прочное усвоение учебного материала; мотивация обучения; темпы усвоения знаний и умений; здоровье и возраст обучающихся; ценностные ориентации; дисциплинированность; ориентация на будущую профессию; стиль жизни;

– обучаемости во внеурочной деятельности – самоконтроль; волю, настойчивость; работоспособность; стимулирование; мотивацию; состояние здоровья; особенности восприятия познавательной деятельности; способности; скорость запоминания, усвоения; уровень и особенности мышления; возрастные и индивидуальные характеристики и т.д.

В *факторе времени* можно выделить:

- фактор затрат времени непосредственно на уроке;
- фактор затрат времени на самоподготовку.

Среди изложенных факторов обучения наибольшим результативным действием обладает фактор организационно-педагогического влияния. В практике организации дидактического процесса необходимо заботиться о надлежащих условиях обучения, обеспечении учебного процесса необходимыми средствами, применении эффективных технологий, методов обучения, использовании прогрессивных организационных форм.

**Особенности организации и осуществления учебно-познавательной деятельности в учреждении высшего образования**

По источнику передачи и восприятия учебной деятельности	По логике передачи и восприятия информации	По степени самостоятельности мышления	По степени управления учебной деятельности
Словесные Наглядные Практические	Индуктивные Дедуктивные	Репродуктивные Проблемно-поисковые	Под руководством учителя Самостоятельная работа учащихся

**Учебная деятельность обучающегося как особый вид деятельности**

Понятие «*учебная деятельность*» неоднозначно, в широком смысле слова рассматривается как синоним научения, учения, обучения. «*Учебная деятельность*» понимается шире, чем ведущий тип (вид) деятельности, так как распространяется на все возрасты, в частности, на студенческий. *Учебная деятельность* – деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку. Согласно Д. Б. Эльконину, «*учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, ... такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть ... мотивы приобретения обобщенных способов действий, или проще говоря, мотивы, собственного роста, собственного совершенствования*».

Если удастся сформировать такие мотивы у обучающихся, то этим поддерживаются, наполняясь новым содержанием, общие мотивы деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. *Учебная деятельность* может рассматриваться как специфический вид деятельности, направлена на самого обучающегося как ее субъекта – совершенствование, развитие, формирование



его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности. Деятельность обучающегося направлена на освоение глубоких системных знаний, отработку обобщенных способов действий, их адекватного, творческого применения в разнообразных ситуациях.

Еще две существенные характеристики учебной деятельности. *Во-первых*, учебная деятельность ведет к изменениям в самом субъекте, что, по определению *Д. Б. Эльконина*, является основной ее характеристикой. *Во-вторых*, чешский теоретик процесса и структуры учения *И. Лингарт* рассматривает особенность учебной деятельности как активной формы учения (изменение психических свойств и поведения обучающегося «в зависимости от результатов своих собственных действий»).

Можно говорить о пяти характеристиках *учебной деятельности* в сопоставлении с учением. Подчеркнем ее общественный характер: по *содержанию*, так как она направлена на усвоение богатств культуры и науки, накопленных человечеством; по *смыслу* (она общественно значима и общественно оцениваема); по *форме*, поскольку соответствует общественно выработанным нормам обучения и протекает в специальных общественных учреждениях (в школах, гимназиях, колледжах, институтах). Учебная деятельность характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью, имеет структуру и содержание.

**Психолого-педагогические подходы к организации учебной  
деятельности (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов,  
Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, Н. Ф. Талызина, А. А. Вербицкий и др.)**

В основе современных концепций обучения и воспитания лежит мысль, связанная с идеями *Л. С. Выготского* о том, что личность должна в активной форме, посредством деятельности присвоить исторический опыт человечества, зафиксированный в предметах материальной и духовной культуры. Только тогда

личность может стать полноценным членом общества. Идея, согласно которой психическое развитие осуществляется путем усвоения социального опыта через учение, является центральной для психологии обучения и психологии воспитания. Формирование личности, усваивающей социальный опыт, происходит не автоматически, а путем изменения внутреннего мира, его внутренней позиции, которая опосредует все воспитательные воздействия.

Позиция личности, в которой проявляются потребности человека, оценки, самооценки, сформированные в результате воспитания, делают её независимой от внешних воздействий, которые преломляются через перечисленные выше внутренние условия. В настоящее время существует несколько теорий обучения, каждая из которых рассматривает вопросы управления учением.

1. *Теория поэтапного формирования умственных действий* складывалась в 1950-е гг. в трудах *П. Я. Гальперина, Талызиной* и др. Идея теории – усвоение знаний в результате выполнения определенной системы действий. Процесс усвоения знаний проходит несколько этапов. *Первый этап* – предварительное ознакомление с действием и условиями его выполнения, этап составления ориентировочной основы действия (обучающимся показывают, как, в каком порядке выполнять действие). На *втором этапе* организуется «материальная» предметная деятельность (работа с реальными предметами или «материализованная деятельность», работа с моделями). Предметная форма действий сочетается с речевой. После того, как содержание действий усвоено, его необходимо переводить на *третий этап* формирования действия как внешне речевого. На этом этапе действия представлены в форме внешней речи (словесного анализа). Обучающиеся проговаривают содержание действия вслух. *Четвертый и пятый этапы* характеризуются выполнением усваиваемого действия «про себя», в уме. На первых порах действие сохраняет развернутость, осознанность, потом сокращается, свертывается, многие компоненты перестают осознаваться, нарастает быстрота, легкость выполнения. Педагог может контролировать каждый этап усвоения, и, при необходимости, возвращать обучающегося на более ранний этап формирования действий и знаний и отрабатывать с ними то, что подлежит

усвоению (счет, письмо и т.д.) В качестве единицы анализа процесса усвоения знаний выступает в *действие*.

2. *Теория обобщающего обучения* разработана *В. В. Давыдовым* и *Д. Б. Элькониним*. Ими выдвинута гипотеза – неумение самостоятельно мыслить связано с использованием в обучении непродуктивного способа введения знаний: младшим школьникам нередко прививаются формально-логические приемы обобщения. Основной путь, по которому на протяжении многих лет шла начальная школа – формирование обобщения путем перехода от конкретного к частному и формального – к общему, сходному, одинаковому. В результате у ребенка не формировалась способность абстрактного мышления или формирование этой способности осуществлялось стихийно.

*Эльконин* и *Давыдов* считали, что можно построить обучение иначе и получить иные результаты, которые покажут, что возможно формировать конкретные понятия на базе перехода от общего к частному, а не только от частного к общему. Ими предложено построение учебных предметов с целью формирования абстрактного мышления, опирались на научные понятия в результате изучения эталонов (цвета, мерок длины, веса), разработаны программы по математике, русскому языку на основе этого принципа.

3. *Система развивающего обучения Л. В. Занкова*. Раскрывая теоретическую сущность системы *Л. В. Занков* писал, что характеристика экспериментальных программ, отличающих его систему – дифференциация, т.е. расчленение целого на многообразные формы и ступени, возникновение различий в процессе движения содержания. Система *Л. В. Занкова* пронизана реализацией закона системной дифференциации и направленностью на формирование хорошо расчленённых координатных смысловых сеток – решеток. Работа по четкому разграничению в познании обучающихся разных признаков изучаемых свойств и явлений занимает центральное место. При этом разграничение идет в рамках принципа системности и целостности, которые подразумевают, что каждый элемент знаний должен усваиваться только в связи с другими и обязательно внутри определенного целого. *Л. В. Занков* отказался от рекомендации традици-

онной дидактики рассматривать каждый отрезок учебного курса как самостоятельную «законченную единицу» и переходить к каждому новому отрезку лишь после того, как «основательно» усвоен предыдущий. Работа по системе *Л. В. Занкова* подразумевает формирование хорошо расчлененных умственных структур (методика выполнения арифметических действий строится так, чтобы овладение сложением и вычитанием было строго сосредоточено вокруг определенных стержней: состав числа, переместительный закон сложения, взаимно обратные отношения сложения и вычитания. Названные стержни есть определенные узловые точки умственной сетки отражения количественных отношений. В системе *Л. В. Занкова* особое значение занимает процесс сравнения, направленный не столько на обнаружение общего, сколько на познание различий. После специально организованного сравнения дети усваивают спектр различий, существующих в сходных вещах и явлениях, что ведет к четкой дифференциации разных их свойств, сторон отношений и, следовательно, к формированию хорошо расчлененных дифференцированных умственных структур. Эта роль сравнения возрастает, когда оно протекает, как рекомендует система, в условиях конфликтов и коллизий.

Если сопоставить системы развивающего обучения *В. В. Давыдова* и *Л. В. Занкова*, то можно сделать вывод, что в первой акцентирован принцип движения от абстрактного к конкретному, от общего к частному, а во второй – системная дифференциация знаний. При всем различии методических аспектов систем их исходные основы в теоретическом плане не противоречат друг другу.

**Проблема соотношения обучения и развития** – одна из центральных тем психологии развития. Решая проблему, можно получить ответы на вопросы: в какой мере социальное окружение человека оказывает влияние на его развитие? всякое ли обучение развивает ребенка? затем организуется практика педагогического воздействия на подрастающее поколение, практика психологической диагностики и коррекции? Принято выделять несколько подходов к решению проблемы соотношения обучения и развития:

1. *Обучение и развитие есть независимые процессы.* Обучение – внешний процесс, который не может активно влиять на психическое развитие ребенка. Прежде чем появится возможность чему-то научить ребенка, должны созреть определенные функции. Развитие предшествует обучению, следовательно, обучение просто надстраивается над развитием, и здесь снимается всякий вопрос о коррекции дефективного развития, активности ребенка и т.п.;

2. *Обучение и развитие – одно и то же. Развитие равно обучению.* Ребенок приобретает индивидуальный опыт, научается по мере созревания. В этом случае он полностью зависит от той культурной среды, в которой растет, и его можно научить всему, что необходимо взрослому. По мнению У. Джемса и Э. Торндайка, развитие и обучение – совпадающие по времени процессы. Ребенок провозглашается пассивным существом, лично не включенным в процесс обучения. Он не субъект, а объект обучения;

3. *Обучение идет впереди развития и ведет его за собой.* Развитие и обучение – не совпадающие по времени процессы, между ними существует сложная, меняющаяся в течение жизни взаимозависимость. Подход характерен для культурно-исторической теории развития Л. С. Выготского. Обучение понимается шире: как общение, как сотрудничество ребенка и взрослого, в ходе которого взрослый помогает открыть ребенку предметы и способы их употребления. Обучение – планомерная организация развития ребенка. Обучение – движущая сила развития, побуждает к развитию те процессы, которые без него невозможны. Основная роль обучения – создание возможности овладения собственным поведением. Решая проблему взаимосвязи обучения и развития, Л. С. Выготский выделил два уровня развития ребенка: один проявляется в самостоятельной деятельности (актуальный уровень развития), другой – в сотрудничестве с другими людьми (зона ближайшего развития). Идея имеет принципиальное значение для понимания процесса организации обучения, диагностики индивидуального развития и успешности обучения. По мнению Л. С. Выготского, в сотрудничестве ребенок способен сделать больше, чем самостоятельно. Сотрудничество – параметр социального окружения, который является источником

развития в онтогенезе. *Сотрудничество* может приобретать форму подражания, но подражание возможно потому, что лежит в «зоне ближайшего развития» ребенка. Подражание делает возможным «культурное развитие ребенка», формирование высших психических функций.

Введение феномена «зона ближайшего развития» позволило педагогике выработать стратегическое направление в процессе организации обучения: развивает только то обучение, которое ориентировано на «зону ближайшего развития» данного ребенка. Обучать ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться, опираясь при этом на достигнутый уровень развития.

**Деятельностный подход в обучении** – подход к организации процесса обучения, в котором на первый план выходит проблема самоопределения обучающегося в учебном процессе. Цель *деятельностного подхода* – воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности. Быть субъектом – быть хозяином своей деятельности:

- ставить цели;
- решать задачи;
- отвечать за результат.

**Теория поэтапного формирования умственных действий.** *Гальперин* выделил *шесть этапов формирования умственных действий*:

- 1-й – *мотивационный*. Происходит предварительное ознакомление с целью обучения, создание «внутренней», или познавательной, мотивации;
- 2-й – *составление схемы ориентировочной основы действия*. Обучающийся разбирается в содержании усваиваемого действия: в свойствах предмета, в результате-образце, в составе и порядке исполнительных операций;
- 3-й – *формирование действия в материальной или материализованной форме*. Действие выполняется как внешнее, практическое, с реальными предметами (материальная форма), с преобразованным материалом: моделями, схемами, диаграммами, чертежами и т. п. (материализованная форма). Все операции действия осознаются, замедленное их выполнение позволяет увидеть и осознать содержание операций и всего действия в целом. Условием этапа является соче-

тание материальной формы действия с речевой, что позволяет отделить усваиваемое действие предметов или их заместителей, с помощью которых оно выполняется. Когда действие начинает протекать плавно, безошибочно и более быстро, убираются ориентировочная карточка и материальные опоры;

– 4-й – *формирование действия в громкой речи*. Обучающийся, лишенный материальных опор, анализирует материал в плане в громкой социализированной речи, обращенной к другому человеку. Это одновременно речевое действие и сообщение об этом действии. Речевое действие должно быть развернутым, сообщение – понятным другому человеку, контролирующему процесс обучения. На этом этапе происходит «скачок» – переход от внешнего действия к мысли об этом действии. Осваиваемое действие проходит дальнейшее обобщение, но остается несокращенным, неавтоматизированным;

– 5-й – *формирование действия во внешней речи «про себя»*. Обучающийся использует ту речевую форму действия, что и на предыдущем этапе, но без проговаривания (даже шепотом). Возможен пооперационный контроль: педагог может уточнять последовательность производимых операций или результат отдельной операции. Этап завершается, когда достигается быстрое и правильное выполнение каждой операции и всего действия;

– 6-й – *формирование действия во внутренней речи*. Обучающийся, решая задачу, сообщает только конечный ответ. Действие становится сокращенным, легко автоматизируется. Но это автоматизированное действие, выполняемое с максимально возможной для ученика скоростью, остается безошибочным (при появлении ошибок необходимо вернуться на один из предыдущих этапов). На последнем, шестом, этапе формируется умственное действие, появляется «феномен чистой мысли».

**Концепция знаково-контекстного обучения в вузе.** Актуальна разработка адекватных теоретических моделей перехода от учения к труду с помощью системы форм организации активности студентов, новых и традиционных. Переход связан с преодолением ряда противоречий:

1) между абстрактным характером предмета учебной деятельности (информацией как знаковой системой) и реальным предметом предстоящей профессиональной деятельности;

2) между разбросанностью знаний по многим учебным дисциплинам и необходимостью их системного использования в трудовой деятельности;

3) между опорой в традиционном обучении главным образом на процессы восприятия, внимания и памяти и требованиями производства к личности специалиста, прежде всего к его профессиональному мышлению;

4) между индивидуальным характером учебной работы студента, развития обучающегося и коллективным характером профессиональной деятельности, предполагающей взаимодействие, общение специалистов, личный вклад в достижение целей коллектива, а через него и целей общества;

5) между исполнительской позицией студента в обучении (активен в ответ на управляющие воздействия педагога, делает по его заданиям, отвечает на вопросы) и инициативной позицией специалиста (в предметном и социальном отношении) в трудовой деятельности. Противоречиями во многом обусловлены такие недостатки, как формальность знаний, неспособность их применять на практике, отсутствие у выпускников профессиональной мотивации и профессиональной направленности, длительная (3-5 и более лет) адаптация молодых специалистов на производстве, трудности вхождения в коллектив работающих, принятия его норм и ценностей. Переход от учения к труду представляет самый сложный процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную, что связано с превращением знаний из предмета учебной деятельности в средство регуляции деятельности профессиональной, со сменой одного ведущего типа деятельности другим, с изменением социальной позиции человека. Из ученика, присваивающего знания, студент превращается в производителя материальных и духовных благ. Дефицит практики работы с полученными знаниями как со средством новой деятельности обуславливает длительный период предметной адаптации молодого специалиста, недостаток опыта социального взаимодействия и общения – еще и социальной адаптации. Содержанием предмет-



ной адаптации становится формирование профессионального мышления специалиста, а социальной – вхождение в коллектив производителей, овладение умением социального взаимодействия и общения, совместного принятия и реализации решений.

В процессе обучения информация должна становиться знанием, адекватным отражением действительности. Для этого студенту нужно перестроить прошлый опыт с учетом полученного нового содержания и сделать его средством разумного поведения в будущих ситуациях. Знание является подструктурой личности, включающей не только отражение объектов действительности, но и действенное отношение к ним, личностный смысл усвоенного. Переход от информации к ее применению опосредствуется мыслью, что делает эту информацию осмысленным знанием. Применение информации означает использование знаний в функции средства регуляции деятельности. Чтобы получить статус знания, осмысленного отражения действительности, информация должна как бы примериваться к действию, усваиваться в его контексте. Нужно, чтобы каждое вводимое преподавателем новое понятие или положение перестраивало структуру прошлого опыта, ориентировало на ситуации профессионального использования знаний.

Даже в привычной ситуации люди вынуждены пользоваться продуктами накопленного опыта каждый раз иначе – примеривать, прикидывать, видоизменять. Здесь появляются возможности подключения мышления, элемент творчества. В непривычной, нестандартной или новой ситуации приобретенные знания часто не годятся, требуется самому добывать новые. Создается ситуация порождения мышления, известная в психологии как проблемная ситуация. В этой ситуации неизвестное задает тот самый параметр или вектор будущего, которого лишено традиционное обучение. В отличие от «школы памяти», утверждается «школа мышления», поскольку мышление – обращение к будущему, к неизвестным ситуациям, нестандартным, непохожим на учебные задачи. Организация активности студентов в соответствии с закономерностями перехода от учебных текстов, знаковых систем как материальных носителей прошлого опы-

та к профессиональной деятельности, протекающей в изменяющихся условиях и имеющей совместный характер, составляет *сущность знаково-контекстного (контекстного) обучения*.

В *контекстном обучении* меняется точка отсчета: вместо ориентации на усвоение продуктов прошлого опыта реализуется установка на предстоящую профессиональную деятельность, детерминация будущим занимает место детерминации прошлым. Цель деятельности студента – формирование способностей к выполнению профессиональной деятельности. Информация занимает структурное место цели деятельности студента лишь до определенного момента, затем информация должна получить развитую практику своего применения в качестве средства регуляции деятельности, все более приобретающей черты профессиональной. Основной единицей работы студента и преподавателя в контекстном обучении становится не «порция информации», а ситуация во всей своей предметной и социальной неопределенности и противоречивости. Система проблемных ситуаций позволяет развернуть диалектически противоречивое содержание обучения в динамике и обеспечить объективные предпосылки формирования теоретического и практического профессионального мышления. Обуславливая диалогические отношения студентов, включенных в ситуацию, такое содержание способствует формированию их социальных качеств, поскольку любое предметное действие приобретает качество поступка, который характеризуется той или иной мерой личностной ответственности, направлен на других людей, подчиняется принятым нормам отношений и предполагает поступки других людей. В действиях обучающихся появляется социальный смысл, формируются социальные установки.

Учебный материал в *контекстном обучении* представляет собой знаковую систему, как в традиционном обучении. Она не просто «замещает» профессиональную реальность, а воссоздает ее с необходимой полнотой для достижения целей обучения и воспитания. Сохраняя основные преимущества «абстрактного метода школы» (понятийный характер знаний, короткий период овладения профессией) *контекстное обучение* позволяет устранить многие недостатки, разре-

шить противоречия. Содержанием *контекстного обучения* выступает *предметная сторона* будущей профессиональной деятельности, заданная с помощью системы учебных задач, моделей и ситуаций, и *социальная сторона*, воспроизводимая различными формами совместной деятельности и общения. Студент усваивает предметное содержание обучения (знания, умения, навыки, опыт профессиональной деятельности) и, занимая позицию в системе взаимодействия участников образовательного процесса, следует принятым нормам социальных отношений в той мере.

Содержание приобретает форму, которая в марксистской диалектике трактуется как способ существования и выражения содержания. Оно представляет собой динамическую, подвижную сторону целого, форма охватывает устойчивую систему связей предмета. Несоответствие содержания и формы, возникающее в ходе развития, разрешается в конечном счете отбрасыванием старой и возникновением новой формы, адекватной развившемуся содержанию. В традиционной дидактике форма организации обучения как бы оторвалась от содержания, поскольку определяется не в зависимости от его специфики, а по внешним по отношению к нему признакам: режиму занятий, составу учащихся, роли самостоятельной работы и т.п. Отсюда – произвольность выбора форм организации учебной деятельности, переоценка некоторых из них как ведущих (урок в школе, лекция в вузе), безуспешность попыток найти единое основание классификации этих форм. Содержание *знаково-контекстного обучения*, определяемое исходя из модели специалиста, выражается во множестве форм организации деятельности студентов — от лекции до подготовки и защиты дипломного проекта. В этих адекватных формах деятельности содержание воссоздается и усваивается.

Зная содержание и формы его воссоздания, легко выбрать соответствующие методы обучения, с помощью которых студенты включаются в совместную с преподавателем деятельность на уровне активности восприятия и памяти, мышления или социальной активности. Для разного содержания необходима разная «мощность» формы или метода обучения. В связи с этим понятие «ак-

*тивный метод обучения»* условно, поскольку все формы и методы, если они выбраны правильно, побуждают тот уровень активности, который достаточен для усвоения нового содержания. В сменяющих друг друга формах деятельности студентов в *контекстном обучении* воссоздается, вырисовывается содержание будущей профессиональной деятельности, осуществляется общее и профессиональное развитие личности специалиста. Проходя через эти формы, человек продвигается от учебной деятельности к профессиональной. Принципиально важно, что переход от одной формы организации деятельности к другой обусловлен не произволом или предпочтением преподавателя, привычкой или традицией, а логикой развертывания содержания обучения.

Выделено *три базовые формы* деятельности и множество переходных от одной базовой формы к другой. К *базовым формам* относятся: учебная деятельность академического типа, квазипрофессиональная деятельность, учебно-профессиональная деятельность. В *учебной деятельности* воспроизводится академическая форма обучения типа лекции или семинара. Но уже здесь, особенно на проблемной лекции или семинаре-дискуссии, намечается контекст профессиональной деятельности: моделируются, например, действия ученых, обсуждающих теоретические вопросы. Сущностью квазипрофессиональной деятельности студентов является воссоздание в аудиторных условиях и на языке соответствующих научных дисциплин условий и динамики производства, отношений и действий занятых в нем людей. Наиболее яркая форма квазипрофессиональной деятельности – деловая игра и другие игровые формы. Здесь удачно моделируется предметное и социальное содержание будущего труда, задается его контекст. В системе научно-исследовательской работы студентов (НИРС), на производственной практике и в дипломном проектировании реализуются формы учебно-профессиональной деятельности, в которой контекст содержания обучения сливается с профессиональной деятельностью. Участвуя в научных исследованиях, работая на производстве, студенты остаются в позиции обучающихся, реально создают духовные и материальные ценности, узнают новое и применяют полученные знания. В качестве переходных от одной базовой

формы к другой выступают все остальные формы: лабораторно-практические занятия, имитационное моделирование, разбор конкретных ситуаций, разыгрывание ролей, спецкурсы и спецсеминары, курсовое проектирование.

*Содержание контекстного обучения*, должно проектироваться как предмет учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности с учетом *следующих требований*: *семиотических* (организация знаковой информации); *психолого-дидактических* (легкость и адекватность ее усвоения информации); *требований со стороны науки* (в учебном предмете должен быть отражен ее фундамент); *требований со стороны профессиональной деятельности* (обуславливает содержательный контекст работы со знаковой информацией). Проектирование учебного предмета как предмета учебной деятельности с самого начала ставит студента в деятельностную позицию, обеспечивает содержательную реализацию принципа связи теории и практики. С переходом от одной базовой формы организации деятельности к другой и приближением к концу обучения студенты получают развитую практику применения усваиваемых знаний в функции средства регуляции собственной деятельности: учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной и, наконец, профессиональной. Знания усваиваются не ради самого усвоения, успешной сдачи экзаменов, но несут определенную смысловую функцию, обуславливающую комплекс познавательных и профессиональных мотивов и интересов обучающегося. В контекстном обучении переход от учебной деятельности к профессиональной обеспечивается трансформацией мотивов из учебных в профессиональные.

Термин «контекст» выбран не случайно для обозначения нового типа обучения, знаменующего собой интеграцию образования, науки и производства. *С. Л. Рубинштейн* писал – формирование психических функций и способностей человека, его сознания «фактически включено в контекст реального материального бытия, в контекст жизни и деятельности человека». По мнению *Дж. Брунера*, «...объяснение любого явления, будь то восприятие или что-нибудь другое, требует пристального изучения контекста, в котором это явление происхо-

дит, изучения внутренней природы самого явления». По *М. М. Бахтину*, понимание носит активно-диалогический характер, является соотнесением данного текста с другими текстами, его переосмыслением «в едином контексте предшествующего и предвосхищаемого». Здесь обозначено то единство процессов антиципации и рефлексии, которое является механизмом регуляции понимания, мышления, сознательной деятельности человека. Исследования антиципации, как и рефлексии, занимают большое место в психологии, но ведутся раздельно и не связываются в единый механизм регуляции. Эту связь позволяет увидеть категория «контекст». Антиципация прокладывает путь в будущее, а рефлексия сверяет правильность движения по пройденному пути, выступая эквивалентом обратной связи для творческих процессов. Настоящее приобретает для человека смысл только в контексте прошлого и будущего. Для каждого обучающегося нужно создавать свой контекст, обучение должно быть индивидуализировано, адекватность отражения и формирование знаний обусловлены главным фактором – контекстом.

Движение деятельности в *контекстном обучении* осуществляется как система переходов от учебной деятельности академического типа (лекция, семинар) через формы квазипрофессиональной деятельности (деловая игра) к учебно-профессиональной (НИРС), производственная практика, дипломный проект), от нее – к реальной профессиональной деятельности. Тем самым обеспечиваются психолого-дидактические условия интеграции учебной, научной и производственной деятельности студентов, условия для творческого развития индивидуальности каждого будущего специалиста. В знаково-контекстном обучении предметную реализацию получают принципы связи теории и практики, единства обучения и воспитания, обосновывается принцип последовательного моделирования целостного содержания профессиональной деятельности специалиста. Концепция контекстного обучения может служить подходом, способствующим эффективному решению задач перестройки высшего образования, ее психолого-педагогическому обеспечению.

## Специфика учебной деятельности студента вуза

(А. М. Матюшкин, В. Я. Ляудис, В. А. Якунин и др.):

### операционно-действенный, субъектный, мотивационный подходы

*Взгляды А. М. Матюшкина на особенности студенческой учебной деятельности (субъектный подход).* Главная идея – студент должен принимать активное участие в образовательном процессе, т.е. быть активным субъектом во время получения знаний, а не пассивным слушателем. Поступив в школу, ребенок в некоторых случаях разучивается думать, за него думает учитель. Так зачастую происходит в университетской среде. В результате такого обучения обучающиеся становятся *интеллектуально пассивными*, не умеющими самостоятельно выполнить ни одного шага. При организации процесса усвоения знаний необходимо создать условия, вызывающие познавательную потребность у обучающегося.

При этом условии процесс усвоения знаний будет происходить в соответствии с основной закономерностью усвоения – как удовлетворение возникшей познавательной потребности. Психическое развитие, особенно интеллектуальное развитие человека осуществляется только в условиях преодоления «препятствий», интеллектуальных трудностей. *Нужда, потребность – главный источник психического развития человека.* Чем характеризуется состояние потребности?

1) ощущением необходимости в каком-либо отсутствующем, но требуемом для организма объекте;

2) потребность вызывает активность организма, направленную на достижение этого отсутствующего объекта.

*Познавательная потребность* характеризуется тем, что человек испытывает необходимость в отсутствующих, неизвестных ему знаниях и способах действия. Познавательная потребность определяет ту интеллектуальную активность, которая обеспечивает открытие человеком этих знаний. *А. М. Матюшкин* связывал возникновение познавательной потребности с пониманием проблемной ситуации, особо отмечая, что познавательная потребность рождается всякий раз как потребность, не знающая предмета своего удовлетворения.

*А. М. Матюшкин* рассматривает действие как основной компонент связи человека с окружающим его миром. По структуре действие включает: а) цель действия; б) способ действия; в) условия действия.

*Целью действия* служит некоторое новое знание, отвечающее определенным требованиям. *Результат действия* – приобретение человеком сведений, выявление новой информации, доказательство некоторых положений и т.п. Способ действия составляет система операций, с помощью которых осуществляется преобразование предмета действия для достижения цели. Условия действия включают неспецифические особенности предмета действия. К ним относятся особенности предмета действия, непосредственно не связанные с достигаемой целью. *Цель и условия действия* выступают на начальном этапе выполнения действия как задание, которое ставится перед человеком или им самим. *Интеллектуальная деятельность человека* не только является специфической для него, но и соответствует достаточно высокому уровню развития человека, составляет основу теоретической деятельности человека, включающей использование сложных систем знаковых образований, предполагает высокий уровень абстракции от предметов деятельности.

Контроль и оценка правильности выполнения действий и достигаемых результатов могут осуществляться опосредствованно, с помощью других действий. На этапе усвоения нового действия обучающийся не может сам оценить правильность его выполнения, может это сделать только с помощью преподавателя или обучающего устройства. Различные типы внешних обратных связей представляют собой «костыли», с помощью которых обучающийся делает шаги на пути усвоения нового действия. Их содержание составляет содержание усваиваемых знаний. Механизм их – сопоставление произведенного интеллектуального действия с заданным образцом его, его эталоном.

Охарактеризуем субъектный подход *А. М. Матюшкина*. Студент в процессе усвоения знаний не должен терять потребность в получении их. Лишь в условиях активного участия в образовательном процессе можно получить положительный результат. Вспомогательными элементами в процессе обучения



будут служить опосредованный контроль, оценка (важно, чтобы не происходило сильного давления на объект обучения, но при этом присутствовал какой-то внешний контроль), различные типы внешних обратных связей (сопоставление осуществляемой деятельности с эталоном). Субъектный подход в образовательной среде осуществляется во взаимодействии с различными элементами и, не смотря на активное участие студента в процессе обучения, важным элементом являются мягкие внешние границы.

### **Взгляды В. Я. Ляудиса на особенности студенческой учебной деятельности (операционно-действенный подход)**

По критериям уровня мотивации и активности обучающегося и обучающего, к ведущему должен быть отнесен тот тип взаимодействия, который обеспечивает творческую продуктивную деятельность обучающегося с самого начального этапа освоения учебного материала и на всем протяжении обучения. Организация процесса усвоения в традиционной системе образования узаконила один тип учебного взаимодействия в качестве ведущего – взаимодействие, где резко разведены и поляризованы позиции обучающего и обучающегося. Активность последнего регламентируется в узких рамках имитации действий учителя, подражания задаваемым образцам. Учебное взаимодействие по типу имитации порождает и соответствующую форму усвоения опыта – репродуктивную, которая характерна для всех этапов обучения – от начального до конечного.

Подражание должно войти в контекст более широкой системы учебных взаимодействий, существенной характеристикой которой будет создание направленности учащихся на собственную продуктивную деятельность. При этом условии подражание станет эффективным средством самоорганизации личности (потребность учиться на лучших образцах явится закономерным следствием мотива достижения значимого продукта собственной деятельности, в этом случае акт репродуцирования образца уже выступит не как конечный результат обучения, но станет важным компонентом, необходимым условием продуктивной деятельности). Роль репродуцирования и подражания в системе взаимодей-

ствия учитель—ученик существенно изменится, поскольку эти акты будут включены в более широкую систему целей и мотивов учения.

*Общие принципы концепции В. Я. Ляудиса:*

1. В процессе становления учебной деятельности формируются не только познавательные действия, но и система взаимодействия отношений, общения;

2. Существенную роль в развитии познавательных действий, мотивов учения и личности учащегося играет такой тип учебных взаимодействий, при котором активизируется собственная продуктивная творческая деятельность обучающегося. Можно говорить о продуктивном учебном взаимодействии. Оно характеризуется тем, что ситуация сотрудничества студента и преподавателем и другими обучающимися обеспечивает реализацию межличностных отношений по мере того как обучающийся усваивает новое предметное содержание;

3. Совместные действия и возникающие на их основе межличностные отношения в системе преподаватель—студент являются средством продуктивной деятельности последнего, средством достижения полноценного продукта даже, когда студент не владеет системой познавательных и исполнительных действий, адекватных структуре формирующейся деятельности.

Операционно-действенный подход В. Я. Ляудиса основан на *положениях*:

- студенты включаются в процесс обучения с начала, а не в конце;
- сотрудничество преподавателя и студента не должно исключать механизмов саморегуляции и самоконтроля действий обучающегося;
- в процессе совместного решения продуктивных задач учащиеся осваивают прежде всего механизм смыслообразования и целеобразования.

### **Взгляды В. А. Якунина на особенности студенческой учебной деятельности (мотивационный подход)**

Учебная мотивация формируется на основе потребностей студентов. В. А. Якунин исходит из положения о том, что в основе учебной мотивации лежат потребности, по отношению к которым мотивы учения выполняют эксплицитную, репрезентирующую функцию: «Потребности осознаются человеком на

«языке мотивов», и только мотивы отвечают на вопрос, ради чего осуществляется та или иная деятельность». Имеется несколько видов основных потребностей человека, определяющих протекание и результат той или другой активности. К ним относятся *познавательные потребности, потребности достижения, аффилиации, доминирования, общения*. Мотивы, которые репрезентируют основные потребности, образуют следующий перечень: *профессиональные, познавательные, мотивы творческих достижений, широкие социальные мотивы, мотивы социально психологического плана, личного престижа*.

*В. А. Якунин* подчеркивается *неоднозначность связей познавательных потребностей и мотивов*. Познавательные потребности не сводятся к мотивам учения и познавательным мотивам, так как они могут найти свое удовлетворение в других мотивах (один студент говорит о том, что он старается заниматься лучше только потому, что всякое знание пригодится в будущей профессиональной деятельности, другой – для того, чтобы быть на хорошем счету у преподавателя или у коллектива своей учетной группы, то значит, что познавательные потребности нашли свое выражение в первом случае – в профессиональных мотивах, во втором – в мотивах престижа).

По психологическим особенностям развития *учебно-познавательной деятельности* студентов можно разделить весь период обучения на *три этапа*:

*1. Первый* (1 курс) характеризуется высокими показателями профессиональных и учебных ценностей, которые выступают в роли мотивов, управляющих учебной деятельностью студентов. Но профессиональные ценности и ценности учения несколько идеализированы, так как обусловлены скорее пониманием их общественного значения, чем личностным смыслом, т.е. значением этих ценностей для самих студентов, причем вся система мотивации еще не образует целостной иерархической структуры. Иллюстрацией дезинтегрированной структуры мотивации служит тот факт, что показатели отношения студентов к учебным дисциплинам не связаны с показателями отношения к профессии и учению. Учебная деятельность большинства первокурсников непосредствен-

но управляется только средним звеном мотивационно-целевой системы – учебными мотивами;

2. *Второй* (II и III курсы) – снижение интенсивности мотивационных компонентов, разрушение их иерархической системы. Профессиональные и познавательные мотивы перестают управлять учебной работой, что снижает их учебную активность, успешность, образует «синдром разочарования»;

3. *Третий* (IV и V курсы) – на фоне сниженных уровневых показателей растет степень осознания и интеграции различных форм мотивации обучения в единую целостную систему, структурированную по уровню их обобщенности.

### **Структура учебной деятельности: ее виды и функции**

*Виды учебной деятельности:*

- групповые задания: работа с терминами и понятиями;
- работа с текстом произведения: анализ на принадлежность к художественному методу или направлению, осмысление проблемных вопросов;
- приемы критического мышления через чтение текста произведения;
- устный ответ на проблемный вопрос.

*Функции учебной деятельности:*

- познавательная (познание окружающего мира, выражающееся в усвоении накопленного человечеством опыта);
- преобразующая (развитие ребенка через овладение им различными интеллектуальными и практическими умениями).

### **Этапы формирования учебной деятельности студента вуза; критерии ее сформированности**

Приоритетной идеей образовательной деятельности высшей школы является формирование системной организации образовательного процесса интеллектуально развитой личности, готовой к самореализации. Определяя приоритеты образовательной деятельности вуза, мы исходим из понимания *образовательного процесса как организованной совместной деятельности педагогов и*

*обучающихся, по достижению оптимальных для каждого студента результатов обучения, воспитания и развития.* Прогресс в образовательных и информационных технологиях позволяет говорить о необходимости применения инновационной системы преподавания в вузах, адаптированной к новым требованиям времени.

Главной чертой *новой парадигмы образования* становится переход от концепции приобретения знаний, умений и навыков, необходимых для деятельности в стандартных условиях, к концепции образования, развивающего личность. Необходимы основные знания о процессе обучения, навыки, которые помогут находить, анализировать, синтезировать новую информацию, самостоятельно решать проблемы и задачи. *Цель такого подхода к образованию* – «разбудить» в человеке творца, воспитать смелость мысли, уверенность в своих творческих силах, способность генерировать новые нестандартные идеи. Для достижения цели особенно актуальной становится проблема переноса акцента в обучении с деятельности преподавателя на деятельность студента.

Процесс приобретения жизненного опыта человеком, заключенном в знаниях, умениях и навыках, определяется понятиями *учебная деятельность, обучение, учение.* *Учебная деятельность представляет собой процесс, в результате которого субъект обучения приобретает или изменяет существующие у него знания, умения и навыки, совершенствует и развивает свои способности,* позволяет удовлетворять потребности интеллектуального роста, персонального развития. *Обучение как педагогический процесс является процессом двусторонним, процесс обучения в вузе не является исключением. С одной стороны* выступает педагог, который излагает материал и управляет процессом. *С другой стороны* процесса выступают студенты, для которых дидактический процесс принимает характер учения, т.е. овладения материалом. В единстве преподавания и учения заключается *сущностная дидактическая характеристика обучения.* Студент в системе дидактических отношений выступает как объект преподавания и как субъект учения, как субъект учебной деятельности. Формирование студента как субъекта учебной деятельности предполагает обучение уме-

нию планировать, организовывать деятельность, определять действия, необходимые для учебы и программу их выполнения на конкретном материале, четкую организацию упражнений по их формированию.

Существенным показателем студента как субъекта учебной деятельности является его умение выполнять все ее формы и виды. Можно предоставить студенту выбор способов, времени и темпов усвоения материала, но сложнее предоставить выбор содержания и учебного плана, критериев оценки результатов учебной деятельности. В современной высшей школе большие возможности для осознанного выбора студентом изучаемого материала и учебного плана предоставляет использование *модульно-рейтинговой системы*. Речь не идет о выборе образовательных маршрутов исключительно студентом. При составлении учебных модулей должны учитываться в равной степени следующие аспекты: *потребности студента, потребности преподавателя, требования программы высшей школы*. Аспекты должны быть учтены в равной степени. Учебную деятельность как один из основных видов деятельности человека, направленный на усвоение теоретических знаний и способов работы в процессе решения учебных задач представим через характеристику таких компонентов, как: саморегуляция, самооценка, целеполагание, планирование, принятие решения, самоконтроль, мотивация, успеваемость, контроль, коррекция. Практически все выделенные компоненты структуры учебной деятельности имеют тенденцию к росту от первого к пятому курсу, кроме коррекции и самоконтроля в общении. Существенные изменения динамики происходят на третьем курсе, на который приходится кризис перехода от учебно-академической к учебно-профессиональной деятельности, и четвертом курсе (послекризисный период в разворачивании учебной деятельности).

На академическую успеваемость студентов 1 курса влияние оказывает мотив «приобрести глубокие и прочные знания», на 2 курсе – «быть примером сокурсникам», на 3 курсе – «получить диплом», на 4 курсе – «быть постоянно готовым к очередным занятиям», на 5 курсе – «не запускать предметы учебного цикла». Формирование студента как *субъекта учебной деятельности* – процесс

не одномоментный, представляет собой длительную целенаправленную совместную деятельность преподавателя и студента. А. В. Белошицкий и И. Ф. Бережная выделяют несколько последовательных стадий процесса:

1. *Первая стадия* – стадия адаптации к условиям вуза. На этой стадии доминирует активное приспособление студентов к новым условиям, происходит освоение требований вуза, осознание своих прав и обязанностей;

2. *Вторая стадия* – идентификация с требованиями учебной и учебно-профессиональной деятельности, направлена на усвоение и квалифицированное выполнение студентом своей социальной роли; предполагает подготовку студента к предстоящей специализации, сознательное руководство собственной деятельностью и поведением на основе осознанных мотивов и целей;

3. *Третья стадия* – самореализация в образовательном процессе; заключается в целенаправленном формировании личностных качеств и профессиональных умений. Во всех видах деятельности обеспечивается взаимосвязь и соединение мотивов и целей, внутренних интенций с внешним педагогическим влиянием. На этой стадии возрастает самодетерминация и осознанная самореализация в различных видах деятельности;

4. *Четвертая стадия* – самопроектирование профессионального становления; состоит в проявлении субъектности студента, осуществляющего самостоятельное, целеустремлённое преобразование исходных способностей и личностных свойств в социально и профессионально значимые качества.

Остановимся на формах учебной деятельности вуза, в которых формируется студент как субъект учебной деятельности с учетом каждой стадии дидактического процесса:

1) слушание, осознание, усвоение: персонификация учебной информации на лекциях, семинарских, практических и других занятиях: студентам, особенно на первом курсе, трудно воспринимать речевую информацию (одни не умеют выделить главное, другие не успевают записывать). Для преподавателя важно чувствовать аудиторию и реагировать на затруднения студентов, изменять темп лекции, тембр и громкость речи, повторять и уточнять сказанное;

2) чтение, восприятие, переработка, усвоение письменной информации: важно обучиться рациональному чтению, обеспечивающему чтение и персонализацию максимального объема информации за короткое время с минимальными затратами;

3) конспектирование: осуществляется студентами при прослушивании лекции и при чтении литературы, существуют способы конспектирования;

4) выполнение упражнений, решение задач: цель такой формы работы – формирование умений при изучении конкретных дисциплин. Задачи и упражнения уместны по всем вузовским дисциплинам, необходимы для развития аналитического мышления студентов, развития их самостоятельности;

5) учебные исследования являются формой работы, формирующей студента как субъекта учебной деятельности (курсовые, дипломные работы, рефераты, проекты и др.). Выполнение учебных исследований требует высокой степени самостоятельности и познавательной активности, способствует развитию умений ведения научного поиска и формированию аналитического мышления, пробуждает и углубляет интерес к науке;

б) выполнение творческих учебных заданий обуславливают умение мыслить и действовать самостоятельно, что является залогом успешности формирования студента как субъекта учебной деятельности.

Особенностью сферы образования является то обстоятельство, что потребители образовательных услуг (обучающиеся) являются активными участниками процесса обучения, то есть субъектами учебной деятельности.

Квазипрофессиональная деятельность студентов в вузе включает аудиторные и внеаудиторные занятия, самостоятельную и учебно-исследовательскую работу студентов, учебные и производственные практики. Уровень развития учебной деятельности студентов рассматривается как важнейший познавательный ресурс обучающихся, во многом определяющий успешность освоения ими будущей профессии.



## Психологические особенности организации учебной деятельности студентов

Психология изучает отдельные психические процессы и те сочетания их, которые наблюдаются в сложной деятельности человека, также психологические свойства, характеризующие человеческую личность: интересы и склонности, способности, темперамент и характер. Не зная психологических особенностей студентов, преподаватель может допустить ошибки, которые приводят к негативным последствиям. Желая сформировать уверенность и смелость, можно способствовать проявлениям беспечности, небрежности и зазнайства. Формируя у студентов настойчивость и упорство, можно создать условия для развития у них упрямства и недисциплинированности.

В ходе занятий преподаватель встречается с трудностями: невыполнение заданий так, как требует программа; негативным отношением к предмету.

В психологии используются такие понятия характеристики человека, как *индивид* и *личность*. *Индивид* – это биосоциальное определение человека как представителя вида *Homo sapiens* (принадлежащего к человеческому роду). Индивидом можно назвать любого человека. *Личность* – категория социальная, характеризует человека как общественного индивида, субъекта и объекта социальных отношений. Понятие «индивид» указывает на связь человека с природой, понятие «личность» – на связь с обществом, которая зависит от социальных условий (экономических, политических, культурных). Психология познавательного воспитания понимает *личность* как совокупность индивидуальных свойств психики, управляющих мышлением обучаемых.

*Мотивация, способности и особенности личности* взаимосвязаны и взаимообусловлены. На практике преподаватель сталкивается с многообразием свойств личности студентов, определяющих их поведение. Студент может быть ответственным или безответственным, доверчивым или подозрительным, общительным или замкнутым, альтруистом или эгоистом, добрым или злобным; есть студенты динамичные, отличающиеся живостью, вспыльчивостью, страстностью или импульсивностью. Преобладающими качествами могут быть мед-

лительность, флегматичность, тревожность. Каждый студент характеризуется своеобразием проявления ума: сообразительностью, любознательностью, находчивостью, оригинальностью, наблюдательностью, дальновидностью и др. Т.е. каждый является носителем различных свойств.

Задача преподавателя – сформировать заданные и усовершенствовать имеющиеся качества на занятиях (решительность, собранность, настойчивость).

### **Управление и самоуправление учебной деятельностью**

*Управление учебной деятельностью обучающихся* становится одним из первостепенных условий эффективности педагогического процесса. Как правило, провозглашается сама идея, но не дается исчерпывающей характеристики данного феномена, а также особенностей ее реализации на уровне целостности. Проблему *управления учебной деятельностью* учащихся необходимо рассматривать в контексте управления педагогическим процессом в целом. При этом значение имеют теоретико-методологические аспекты ее решения. Специфика *управления учебной деятельностью* заключается в том, что она должна реализовываться как целостный процесс на основе разработанной модели управления учебной деятельностью учащихся; должны учитываться педагогические условия управления учебной деятельностью учащихся, необходимо использовать имеющийся электронный учебно-методический комплекс, способствующий развитию учебно-познавательной самостоятельности у учащихся в процессе обучения.

Существуют различные подходы к *управлению учебной деятельностью*, структуре, содержанию, технологиям разработки образовательной программы. Рассмотрим педагогические условия, обеспечивающие повышение эффективности *управления учебной деятельностью обучающихся*:

- обеспечение личной значимости обучения;
- реализация индивидуально-дифференцированного и личностно-ориентированного подхода;

- внедрение в учебный процесс современных моделей управления учебной деятельностью учащихся на занятиях;
- развитие метапредметных связей и компетентностей.

Технология реализации модели управления учебной деятельностью учащихся включает этапы:

- диагностический (сбор и обработка информации: установление исходного состояния управляемой системы (ученик));
- анализ полученной информации;
- организационно-планирующий (разработка программы воздействий, определяемые спецификой управляемого процесса, целью управления и исходным состоянием управляемой системы (ученик));
- деятельностный (реализация разработанной программы);
- контрольно-корректирующий (получение и анализ информации о результатах управления учебной деятельностью учащихся по каналам обратной связи, формулировка выводов, коррекция управленческих действий, постановка новой управленческой цели, нового цикла управления учебной деятельностью).

Использование разнообразных средств, форм, методов управления и способов деятельности учащихся с учетом их личностных особенностей позволяет организовать учебный процесс так, что в центре стоит личность учащегося, ее самобытность, индивидуальность. Обучающийся не только осваивает знания и способы их построения, но и сам создает новые. Реализация современных моделей *управления учебной деятельностью учащихся* способствует повышению эффективности занятий, уровня знаний, умений и навыков, развитие интереса к образовательному процессу, содействие подготовке гармонично развитой личности. Анализ состояния исследования проблемы управления учебной деятельностью учащихся в современных условиях показал, что наиболее конструктивным решением является создание таких педагогических условий, которые обеспечивают максимально комфортные условия для разностороннего развития обучающихся.

Формируется особая среда, предполагающая внимание к личности обучающегося, побуждающая его занять активную личностную позицию, в полной мере выразить себя как субъекта учебной деятельности. Позитивным изменениям в процессе обучения способствуют педагогические условия:

- обеспечение личной значимости обучения;
- реализация индивидуально-дифференцированного и личностно-ориентированного подхода;
- внедрение модели управления учебной деятельностью обучающихся в соответствии с современными образовательными стандартами.

### **Условия, обеспечивающие развитие у студентов готовности к самообучению и непрерывному самообразованию в течение жизни**

В процессе осознания места в обществе, в выборе жизненного пути и сферы профессиональной деятельности у студента возникает потребность в *самообразовании*, которое становится той деятельностью, которая способствует осуществлению поставленной цели. Уровень самообразовательной деятельности зависит от уровня владения студентами познавательными умениями. Чем выше уровень умений, тем успешнее будет проходить самостоятельное познание, тем целенаправленнее будет самообразовательная деятельность. С другой стороны, систематичность и целенаправленность протекания самообразования способствует повышению уровня познавательных умений. Формирование у студентов стремления к самообразованию рассматривается в педагогической литературе через наличие психологической и практической готовности. В психологическую готовность включается мотивационный компонент деятельности и личностно-волевой компонент.

Анализируя готовность к самообразованию студентов, Б. Ф. Райский выделил компоненты их готовности к этой деятельности:

1. Глубокие, прочные общеобразовательные, политехнические и профессиональные знания как фундамент самостоятельной познавательной деятельности;
2. Действенные мотивы, побуждающие личность к непрерывному образованию, убежденность, в общественной необходимости и осознания личной зна-

чимости постоянного пополнения знаний для профессионального совершенствования, расширения кругозора, повышение идейно-теоретического уровня, стойкие познавательные интересы, влечения, установки;

3. Развитие навыка самостоятельного овладения знаниями и умениями при использовании различных источников и в разных формах самообразования (чтение, слушание, наблюдение, экспериментирование и др.);

4. Формирование операций умственной деятельности (анализ, сравнение, выделение существенного, синтез, установление причинно-следственных связей, абстрагирование и др. выделение проблемы и пути ее решения;

5. Умение самоорганизации познавательной деятельности (выбор источника познаний и форм самообразования, планирование и организация рабочего места, саморегуляция, самоконтроля, самоотчеты).

Можно предположить, что формирование потребности самообразования обусловлено: сложной системой отношений в коллективе и дома, глубиной осознания общественной и личной значимости самообразования, объективной самооценкой этой деятельности, всесторонней активностью студента в процессе самообразования. Рассматривая вопрос о формировании потребности в самообразовании необходимо отметить, что широкая специальная подготовка к этой деятельности осуществляется в недостаточной мере. Одним из факторов мотивации к самообразованию является профессиональное самоопределение молодежи. Осознанный выбор молодым человеком сферы будущей профессиональной деятельности мотивирует к глубокому постижению профессии, получению профессиональных умений и навыков, формированию соответствующих компетенций. Глубокий интерес и желание стать профессионалом в выбранной профессии стимулирует человека к самообразованию на протяжении всей профессиональной деятельности. Под «профессиональным самоопределением» понимают самопознание и объективную оценку личностью собственных индивидуальных особенностей, сопоставление своих профессионально-важных качеств и возможностей с требованиями, необходимыми для овладения конкретной профессией. Это процесс принятия личностью решения о выборе будущей трудо-

вой деятельности (выбор профессии, профессионального учебного заведения, места работы). Ученые Ю. Р. Вишнеvский, Л. Н. Банникова, Я. В. Дидковская понимают «профессиональное самоопределение» как выбор профессионального пути (профессии, вуза, места работы и др.) и построение профессиональной карьеры.

Подлинное стремление студентов к овладению избранного профиля и направления обучения, на основе которого формируется потребность в самообразовании, есть стремление к познанию и усвоению содержания этой деятельности, овладения методикой этой работы. Если это не происходит, то степень неудовлетворенности результатами оказывается высокой. *Непрерывное образование* – это образование в течение всей жизни. Для становления студента как конкурентоспособного профессионала необходимы навыки самообразования, поэтому этот процесс следует понимать как жизненную необходимость, которая является одним из условий формирования профессионального самоопределения личности, продолжающегося в течение профессиональной деятельности человека. Самообразование является необходимым условием для успешного освоения учебных программ, формирования общекультурных и профессиональных компетенций будущего выпускника вуза, мобильного и способного к приобретению профессиональных знаний, умений и навыков. Для формирования готовности к развитию профессиональных потребностей, реализуемых в самообразовании, необходимо, в условиях учебно-воспитательного процесса, усилиями преподавательского коллектива создавать атмосферу активной помощи студентов в освоении специфики будущей деятельности. Это придает уверенность в овладении профессией, снимает отрицательные эмоции, которые снижают интерес к будущей деятельности.

Без помощи у студентов не может сформироваться стремление к достижению высоких результатов. Поощрение через анализ положительного опыта работы, умение увидеть, оценить удачу студентов, делать это достижением учебного коллектива – развивает интересы студентов к достижению высоких личностных и профессиональных результатов.

**Развитие творческого мышления обучающихся в учебной деятельности** позволяет достичь следующих результатов:

- совершенствуются аналитические способности, улучшаются логические процессы;
- создается основа для поиска новых решений старых задач;
- расширяется кругозор;
- уменьшается риск профессионального выгорания за счет использования разных подходов к решению поставленных задач;
- создается более комфортная обстановка в процессе обучения;
- предоставляется возможность удовлетворять потребности разного уровня;
- снимается психологическая напряженность и улучшается климат в учебном коллективе.

Для применения творческого мышления в учебном процессе в ходе занятий могут быть отведены отдельные задания, блоки, небольшие упражнения.

**Критерии творческого мышления:**

- творческой называется деятельность, которая приводит к получению нового результата, нового продукта;
- к критерию новизны продукта добавляют критерий новизны процесса (новый метод, прием, способ действия);
- процесс или результат мыслительного акта называют творческим в том случае, если он не мог быть получен в результате простого логического вывода или действия по алгоритму.

**Стимулирование творческой деятельности студентов**

Способы стимулирования творческой деятельности:

- обогащение окружающей среды предметами, объектами и стимулами, максимально усиливающими любознательность;
- поддержка и поощрение оригинальных идей;
- использование системы вопросов проблемного характера;
- использование личного примера творческого решения проблем;

– создание проблемно – поисковых ситуаций, побуждающих к активной познавательной деятельности.

### **Проектная деятельность как условие обучения обучающихся творчеству**

*Проектирование* как метод познания должно оказывать практическую помощь в осознании роли знаний в жизни и обучении. *Проектирование* направлено на психофизическое, нравственное и интеллектуальное развитие обучающихся, активизацию их задатков и способностей, сущностных сил и призвания, включение в успешную трудовую деятельность и систему общечеловеческих ценностей, формирование и удовлетворение их познавательных интересов и потребностей, создание условий для самоопределения, творческого самовыражения и непрерывного образования.

*Творческий проект* – это учебное задание, которое активизирует деятельность обучающихся, в результате которой ими создается продукт, обладающий субъективной, а иногда и объективной новизной.

Выполняя проекты, студенты опытным путем составляют представление о жизненном цикле изделий – от зарождения замысла до материальной реализации и использования на практике. Важной стороной проектирования является оптимизация предметного мира, соотнесение затрат и достигаемых результатов. При проектировании приобретает опыт использования знаний для решения некорректных задач, когда имеется дефицит или избыток данных, отсутствует эталон решения, т.е. предоставляется возможность приобретения опыта творчества, т.е. комбинирования и модернизации известных решений для достижения нового результата, диктуемого внешними изменяющимися условиями. Проектирование позволяет достигать повышения уровня коммуникабельности, расширения круга конструктивного и целенаправленного общения, актуализированного однотипностью деятельности.



## **Закономерности и принципы обучения как методологические и дидактические регулятивы преподавательской деятельности**

*Закономерности обучения* – объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения (выражение действия законов в конкретных условиях).

*Внешние закономерности* процесса обучения характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий:

- социально-экономической;
- политической ситуации;
- уровня культуры;
- потребностей общества в типе личности и уровне образования.

*Внутренние закономерности* процесса обучения – связи между его компонентами: целями, содержанием, методами, средствами, формами, т.е. это зависимость между преподаванием, учением и изучаемым материалом.

Рассмотрим эти закономерности.

*Обучающая деятельность преподавателя носит преимущественно воспитывающий характер.* Воспитательное воздействие может быть положительным или отрицательным, иметь большую или меньшую силу, зависит от условий обучения. Обучение не состоится, если нет взаимообусловленной деятельности участников процесса обучения, отсутствует единство. *Частное проявление закономерности* – между активностью обучающегося и результатами учения – чем интенсивнее, сознательнее учебно-познавательная деятельность обучающегося, тем выше качество обучения. Прочность усвоения учебного материала зависит от систематического прямого, отсроченного повторения изучаемого, включения его в пройденный и новый материал.

*Развитие умственных умений и навыков обучающихся зависит от применения поисковых методов, проблемного обучения и других активизирующих интеллектуальную деятельность приемов и средств.*

*Моделирование (воссоздание) в учебном процессе условий будущей профессиональной деятельности специалистов.* Формирование понятий в созна-

нии обучающихся состоится в случае организации познавательной деятельности по выделению существенных признаков, явлений, объектов, технологических операций по сопоставлению, разграничению понятий, установлению их содержания, объема и пр. Закономерности служат базой для выработки системы стратегических идей, которые составляют ядро современной педагогической концепции обучения:

- направленность обучения и воспитания на формирование личности, индивидуальности, обладающей духовным богатством, общечеловеческими ценностями, моралью, всесторонне и гармонично развитой, способной к подготовительной и продуктивной деятельности;

- единство организации учебно-познавательной, поисковой, творческой деятельности обучающегося как условия формирования личности;

- органическое единство обучения и воспитания требует рассматривать обучение как специфический способ воспитания и придавать ему развивающий и воспитывающий характер;

- оптимизация содержания, методов, средств; установка на отбор методов, приносящих максимальный эффект при малых затратах времени, труда.

Реализация рассмотренных законов и закономерностей в образовательной деятельности вуза позволяет рассматривать *педагогический процесс* как целостное явление, обеспечивающее качественную подготовку будущих специалистов. Выделяют следующие *требования к процессу обучения* в вузе:

- содержание программного материала должно отражать научную истину, соответствовать современному состоянию науки, связи с жизнью, а его изложение – уровню новейших достижений дидактики;

- систематически создавать проблемные ситуации, соблюдать логику познавательного процесса и обучать строгой доказательности суждений и умозаключений, что обуславливает развивающий характер процесса обучения;

- обязательное сочетание слова и наглядности, использование комплекса современных технических средств обучения, развитие воображения, технического мышления как основы творческой поисковой деятельности.

– обязательное сочетание обучения с воспитанием, примеры связи теории с практикой, жизнью, развитие мировоззренческих аспектов обучения;

– систематически вызывать интерес к учебе, формировать познавательные потребности и творческую активность. Эмоциональность преподавания – обязательна;

– обязательно учитывать индивидуальные и возрастные особенности студентов при проектировании каждого занятия.

– последовательность в обучении, необходимость опираться на прежние знания, умения и навыки, обеспечивая этим доступность обучения.

– формировать умения и навыки студентов в применении знаний на практике, обязательного выполнения лабораторных и практических работ.

– систематический и планомерный учет и контроль знаний, их качества и применения на практике, систематическая оценка работы каждого студента, непереносимое поощрение каждого успеха.

Теоретические представления вкупе с педагогической практикой соединяют *принципы обучения* – система исходных теоретических положений, руководящих идей и основных требований к проектированию целостного образовательного процесса, вытекающих из установленных психолого-педагогической наукой закономерностей и изучаемых в целях, содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и студентов. По своему происхождению *принципы обучения* (дидактические принципы) являются теоретическим обобщением педагогической практики, возникают из опыта практической деятельности, носят объективный характер. *Принципы обучения* отражают зависимости между объективными закономерностями учебного процесса и целями, которые стоят в обучении. Современная дидактика *принципы обучения* рассматривают как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей учебного процесса.

Выделяют следующие *общедидактические принципы обучения*:

– научность и доступность, посильная трудность;

- сознательная и творческая активность обучающихся при руководящей роли преподавателя;
- наглядность и развитие теоретического мышления;
- системность и систематичность обучения;
- переход от обучения к самообразованию;
- связь обучения с жизнью и практикой профессиональной деятельности;
- прочность результатов обучения и развитие познавательных способностей студентов;
- положительный эмоциональный фон обучения;
- коллективный характер обучения и учет индивидуальных способностей студентов;
- гуманизация и гуманитаризация обучения;
- компьютеризация обучения;
- интегративность обучения, учет межпредметных связей;
- инновационность обучения.

Высказываются идеи о выделении группы *принципов обучения в высшей школе*, которые синтезировали бы все существующие принципы:

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

## **Психолого-педагогические подходы в организации учебной деятельности и ее специфика в учреждении высшего образования**

Анализ деятельности предполагает вычленение и описание взаимосвязи *структурных компонентов: потребностей, мотивов, задач, действий, операций.*

*Согласно психологии, установлены закономерности формирования и функционирования различных видов деятельности:*

– существует процесс возникновения, формирования и распада любого конкретного вида деятельности (например, учебной);

– ее структурные компоненты постоянно меняют свои функции, превращаясь друг в друга (потребности конкретизируются в мотивах, действие может стать операцией и наоборот);

– различные виды деятельности взаимосвязаны друг с другом в едином потоке человеческого поведения (поэтому подлинное понимание учебной деятельности предполагает раскрытие ее взаимосвязи с игрой и трудом, спортом и общественно-организационными занятиями и т.д.);

– каждый тип деятельности первоначально возникает и складывается в своей внешней форме как сеть развернутых взаимоотношений между людьми, использующими различные материальные и материализованные средства организации своего общения и обмена опытом; лишь на этой основе формируются внутренние формы деятельности отдельного человека, свернутые в своей структуре и опирающиеся на образы и понятия.

Для формирования у обучающихся *учебной деятельности* необходимо, чтобы:

– они овладели указанными выше учебными действиями;

– деятельность становилась деятельностью по решению учебных задач и при этом они осознавали, что не выполняют задания обучающего (пишут, рисуют, считают), а решают очередную учебную задачу. Д. Б. Элбконин отмечал, что самое главное при формировании учебной деятельности, – это перевести ученика от ориентации на получение правильного результата при решении конкретной задачи к ориентации на правильность применения усвоенного общего

способа действий. Необходимо организовать учебный процесс так, чтобы элементы самообучения, самодеятельности, саморазвития, самовоспитания стали занимать в нем все большее место. Для этого следует строить учебный процесс на принципе ролевого участия обучающихся в его организации и проведении (постепенно многие функции учителя должны передаваться ученическому самоуправлению).

*Становление учебной деятельности* есть совершенствование каждого компонента учебной деятельности, их взаимосвязи и взаимопереходов; мотивационного и операционального аспектов учения; превращение обучающегося в субъекта осуществляемой им учебной деятельности; необходимость наличия развивающего и воспитывающего эффектов.

*Формирование учебной деятельности* – управление взрослым (учителем, родителем) процессом становления учебной деятельности обучающегося.

*Управление процессом учения* предполагает отработку каждого компонента учебной деятельности и их взаимосвязь; передачу отдельных компонентов обучающемуся для самостоятельного осуществления без помощи.

*Становление и формирование учебной деятельности* проходят несколько этапов, каждому соответствуют определенные ступени образования. При переходе от этапа к этапу видоизменяются её основные характеристики: содержание; формы организации взаимодействия между ее участниками; особенности общения; характер психологических новообразований.

*Особенности учебной деятельности высшей школы:*

- 1) самостоятельность, овладение методами обучения и самообучения;
- 2) преподаватель лишь помогает раскрыть потенциал, ставя задачи;
- 3) меньший контроль;
- 4) другие формы обучения (лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, коллоквиумы и т.д.).

Конечно, при любом способе обучения у некоторых обучающихся стихийно может сформироваться целенаправленная учебная деятельность. Но, как показывают исследования, лишь при обучении, построенном на принципах

*теории целенаправленной учебной деятельности*, формирование учебной деятельности принимает целенаправленный и плановый характер.

### **Психический аспект усвоения знаний**

Психологическое знание можно представить в виде определенной обобщенной структуры, которая не представляет собой какой-то научной данности, а является удобной для методических целей. Поэтому для полной (относительно) характеристики любого психологического явления необходимо осветить:

- систему понятий (тезаурус, определения, описания);
- функции психологического явления (назначение);
- виды (классификации);
- закономерности (законы, особенности, свойства);
- индивидуальные, возрастные и половые особенности;
- закономерности развития и формирования (в онтогенезе);
- нарушения;
- психологические теории;
- методы изучения.

### **Условия эффективного учения**

*Обучение эффективно при следующих условиях:*

- наличие четкой цели и мотивации к получению знаний;
- доброжелательное отношение сестры к обучающимся (пациентам и членам их семей);
- создание ассоциативной связи между новой информацией и прошлым опытом и знаниями;
- обязательная практическая обработка полученных знаний.

**Проблема мотивации студента в образовательном процессе.** *Мотивация студентов* – профессиональные, личного престижа, прагматические (получение диплома) и познавательные мотивы: профессиональный мотив лидирует на всех курсах, возрастает к старшим курсам; познавательный мотив снижается

от первого курса к четвертому/пятому, влияет на успешность; прагматичный снижается к старшим курсам, лидирует у слабоуспевающих.

**Виды мотивации, условия и приемы ее повышения.** Различные виды мотивации дополняют друг друга и работают в различных ситуациях, с разными людьми и в разные моменты времени, используются в различных дисциплинах.

**Работа с опытом личности.** Опыт личности – динамическая система устойчивых чувств, привычек, умений и знаний, возникающих в течение жизни. Будучи составной частью сознания личности, *опыт есть итоговая совокупность фиксированных внешних воздействий, преобразованных через призму потребностей*. Он формируется в ходе практических действий через познание действительности. *Формирование опыта и его реализация* – это социально-психологический процесс, состоящий из трех основных этапов:

- 1) превращение внешнего воздействия в факт сознания;
- 2) сохранение и аккумуляция внешнего воздействия в сознании;
- 3) превращение опыта личности в действие (экстериоризация опыта).

Каждый из трех этапов социально и психически обусловлен и имеет некоторые общие социально-психологические формы. Процесс превращения внешнего воздействия в факт сознания состоит из восприятия энергии внешнего раздражения и его психической переработки.

**Цикл обучения по Д. Колбу. Модель Колба.** Теория специалиста по психологии обучения взрослых *Дэвида Колба* посвящена поэтапному формированию умственных действий, широко применяется на интерактивных уроках. *Теория обучения Колба* содержит несколько *основных стилей обучения*, которые основаны на четырехэтапном учебном цикле («учебный цикл»). *Модель Колба* предлагает способ понимания различных стилей обучения людей, объяснение цикла эмпирического обучения, применимого для всех. *Д. Колб* включает этот «цикл обучения» в качестве центрального принципа своей теории, в которой «непосредственный или конкретный опыт» является основой для «наблюдений и размышлений» (но цикл Колба может начинаться с других циклов, например, с мыслительного наблюдения или теории).



«Наблюдения и размышления» ассимилируются и превращаются в «абстрактные концепции», обеспечивающие новый смысл действиям, которые можно «активно протестировать», что создает новый опыт. В идеальной ситуации процесс представляет собой цикл обучения или спираль, в рамках которой обучающийся «знакомится со всеми основами», т.е. цикл накопления личного опыта, обдумывания, размышления, действия. Непосредственный (конкретный) опыт приводит к наблюдениям и размышлениям. Размышления затем ассимилируются (воспринимаются и преобразовываются) в абстрактные понятия, имеющие значение для действий, которые человек может испробовать и испытать, что позволяет получать новый опыт.

*Модель Колба* работает на двух уровнях, и это – четырехэтапный цикл:

- 1) конкретный опыт (КО);
- 2) мыслительные наблюдения (МН);
- 3) абстрактная концептуализация (АК);

4) активное экспериментирование (АЭ) и определение стилей обучения на основе четырех типов (каждый представляет сочетание двух предпочитаемых стилей, а не матрицу «два–на–два» из четырехэтапного цикла стилей, как показано ниже), для которых Колб использовал термины: 1) отстранение (КО/МН); 2) ассимиляция (АК/МН); 3) конвергенция (АК/АЭ); 4) приспособление (КО/АЭ).

### **Стили обучения**

- 1) *визуальный*: используют картинки, изображения, диаграммы, цвета;
- 2) *кинестетический* (учись, действуя): рисуют схемы, используют окружающие объекты или участвуют в ролевых играх;
- 3) *аудиальный*: делают упор на слуховые ощущения, используют ритм, музыку, слушают записи;
- 4) *вербальный*: делают конспекты, проговаривают информацию вслух;
- 5) *логический*: используют логические приемы;
- 6) *социальный*: любят заимствовать в группах или парами, концентрируясь на взаимодействии с другими;

7) *уединенный*: учатся самостоятельно, часто занимаются самообучением.

### **Теория поэтапного формирования умственных действий, контекстное обучение в высшем образовании**

*Теория Гальперина* предполагает построение учебной деятельности, при котором на основании внешних предметных действий, организованных по определенным правилам, формируются знания, умения, навыки. В ходе практической деятельности у человека *формируется ООД (ориентировочная основа действия)*, т.е. система представлений о цели, плане и средствах осуществления предстоящего действия. Человек должен знать, что произойдет, и на чем нужно концентрировать внимание, чтобы выполнить действие безошибочно.

*Виды ориентировок:*

1. ООД – конкретный образец – демонстрация или описание действия без каких-либо указаний о методике его выполнения;
2. ООД содержит подробные указания о правильном выполнении действий;
3. ООД обучаемый создает самостоятельно на основе полученного знания.

*Типы ориентировок:*

1. Действия методом проб и ошибок;
2. Постановка задачи и разумное изучение сторон действия;
3. Составление и реализация ориентировочной основы нового действия.

Согласно *концепции Гальперина*, предметное действие и выражающая его мысль – это звенья единого процесса постепенного преобразования материального действия в идеальное. *Гальперин* выделяет *шесть этапов*:

1. Формирование мотивационной основы действия – предварительное ознакомление с целью обучения и создание внутренней мотивации;
2. Составление схемы ООД – разбирается в содержании действия, свойствах предмета, составе и порядке операций, образце;
3. Формирование действия в материальной форме – действие выполняется как внешне практическое с реальными предметами, преобразованным материалом (схем, чертежей);

4. Формирование действия в громкой речи – обучающийся, лишенный материальных опор действия, анализирует материал в плане громкой речи, обращенной к другому человеку;

5. Формирование действия во внешней речи (про себя) – обучающийся использует ту же речевую форму, но без проговаривания;

6. Формирование действия во внутренней речи – обучающийся сообщает только конечный ответ, сокращенное действие легко автоматизируется.

*Значение теории* – указывает обучающему, как надо строить обучение, чтобы эффективно формировать знания и действия.

*Плюсы теории:*

– сокращается время формирования навыков и умений за счет показа образцового выполнения действия;

– достигается высокая автоматизация выполняемых действий в связи с их алгоритмизацией;

– обеспечивается доступный контроль качества выполнения;

– возможна оперативная коррекция.

*Минусы теории:*

– значимо ограничены возможности усвоения теоретических знаний;

– сложна разработка методического обеспечения алгоритма операций;

– формируются стереотипное мышление и моторные действия в ущерб развитию творческого потенциала.

### **Формирование у студентов способов учебной деятельности в информационной среде**

Анализ понятия «педагогическая технология» позволяет выделить *условия формирования учебной деятельности:*

– диагностика сформированности учебной деятельности студентов;

– выбор целей деятельности преподавателя;

– структурирование деятельности преподавателя в процессе обучения в соответствии со структурой учебной деятельности студентов;

– конструирование средств формирования учебной деятельности;

– анализ процесса, результатов формирования учебной деятельности.

Прежде чем ставить цели, преподаватель должен выяснить состояние подготовленности обучающихся к учению, т.е. провести *диагностику сформированности учебной деятельности* (насколько сформированы ее компоненты, т.е. уровень развития мотивации учения; умеют ли студенты ставить цели, осознавать мотивы учения, цели отдельных занятий; понимают ли учебную задачу, различают ли учебную и практическую задачу; какими учебными навыками и умениями владеют; могут ли ставить вопросы, находить аргументы, иллюстративный материал; сформированность умения конспектировать, реферировать и т.п.; умеют ли контролировать учебные действия, оценивать свои действия и действия других. Диагностика учебной деятельности необходима для определения целей и задач в организации занятия, позволяет управлять учебной деятельностью, ее развитием.

От результатов диагностики зависят *определение целей и постановка задач* учебной деятельности.

### **Условия, обеспечивающие развитие у студентов готовности к самообучению и непрерывному самообразованию в течение жизни**

В условиях мобильного социума возрастают возможности для проявления инициативы и самостоятельности человека и требования со стороны общества. Чтобы быть на уровне современных требований, у студентов формируют потребность в самосовершенствовании, проявляющуюся в двух взаимосвязанных формах: *самовоспитании* и *самообразовании*. Формы взаимно дополняют друг друга, оказывая совокупное влияние на развитие личности.

**Механизмы развития критического и творческого мышления студентов.** С целью подготовки специалиста, способного составить конкуренцию на рынке труда, важно сформировать положительную мотивацию так, чтобы у него возникла позитивная установка на дальнейшее учение, самообразование, самосовершенствование. Эффективным способом мотивации познавательной самостоятельности является проблемное обучение, проблемные ситуации, которые

способствуют развитию мыслительной активности студентов. Способом стимулирования познавательной активности в ходе обучения, поддержания эмоционально-волевого настроения студентов является умение педагога убедить их в значимости самостоятельной познавательной деятельности, пробудить интерес, следить за ростом их самостоятельности, фиксировать их успехи, показывать достижения в этой деятельности.

Стремительные изменения в обществе требуют продуктивных подходов к подготовке квалифицированных работников. Развитие экономики создало ситуацию, когда получить образование на всю жизнь стало невозможным, поэтому педагоги испытывают потребность в образовательных технологиях, способных сделать образование гибким, комбинированным, проблемным, направленным на активизацию и повышение качества обучения. Сложность внедрения новых педагогических технологий заключается в их трудоемкости. Идея *развития критического мышления* является достаточно новой для дидактики. Возникла *целостная технология развития критического мышления* в середине 1990-х гг. Сторонников этой технологии много. *М. О. Чошанов*, разрабатывая технологию проблемно-модульного обучения, пришел к выводу, она продуктивна тогда, когда обучающиеся обладают критическим мышлением.

*Технология развития критического мышления* (ТРКМ) предложена авторами международного проекта («...чтение и письмо для развития критического мышления») *Ч. Темплом, К. Мередитом, Д. Стилл, С. Уолтером*, представляет собой систему, формирующую навыки работы с информацией. *Цель технологии* – развитие мыслительных навыков студентов, необходимых в учебе и жизни. Использовать технологию можно в рамках традиционного урока.

ТРКМ имеет научную концептуальную основу, которая важна при организации поиска информации, обработке информации дискретного потока – обучении чтению учебного и научного текста. Логико-информационный подход – один из элементов научной концептуальной основы ТРКМ. *Д. Халтерн* отмечает, что критическое мышление отличается логичностью и целенаправленностью. Законы логики лежат в основе некоторых приемов ТРКМ, направленных

на работу с информацией. Этапы (*три стадии ТРКМ – вызов, осмысление, рефлексия*) соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности личности. На стадии «*Вызова*» происходит актуализация опорных знаний. Группа разбивается на команды, которые отвечают на вопросы. Вопросы задаются последовательно каждой команде. Если команда не отвечает, возможность переходит к следующей команде. Всего вопросов должно быть около 30, чтобы дать команде возможность заработать как можно больше баллов, а преподавателю оценить уровень знаний. На стадии осмысления сохраняется интерес при непосредственной работе с новой информацией, постепенное продвижение от старого «знания» к «новому».

Студент слушает, читает, т.е. получает информацию, используя методы активного восприятия, ведет записи по мере осмысления новой информации. Творческая переработка, анализ, интерпретация изученной информации выражается в форме заполнения таблиц, кластеров, установлении причинно-следственных связей, организации «круглых столов», различных дискуссиях, написании творческих работ. Рефлексия при использовании ТРКМ способствует процессу присвоения знаний. *Д. Халперн* указывает, наряду с буквами на бумаге и звуками речи в схеме процесса осмысления, т.е. символизация полученных в данном случае представлений означает, по *Дж. Брунеру*, соответствие критерию познавательной деятельности человека – символизацию когнитивного опыта.

В схеме представление информации является последней стадией понимания, стадией формализации мысли, т.е. это та информация, которая предварительно воспринята, осмыслена и преобразована в мышление. ТРКМ предлагает четкую канву урока, организуя процесс обучения эффективнее. Технология способствует *умственной самостоятельности* студентов:

– наличие логически связанной системы предписаний, ведущей от целей к задачам и результатам, предоставляет студентам возможность переходить от освоения отдельных методов и приемов технологии обучения к восприятию их в целостной системе;

– усвоив ряд приемов, студенты начинают их самостоятельно использовать, модифицировать и находить новые.

Технология развития критического мышления дает преподавателю возможность использовать имеющиеся приемы и методы, самостоятельно их создавать. По технологии развития критического мышления можно проводить отдельные уроки, разрабатывать блоки уроков, объединенных одной темой.

## **ТЕМА 5. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦЕЛЕЙ, РЕЗУЛЬТАТОВ И СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ (2 ч.)**

### **Вопросы для изучения**

*Проектирование целей и содержания обучения студентов. Обусловленность целей, содержания и технологий высшего образования современным социально-государственным заказом на подготовку кадров. Компетентностный подход как методическая основа проектирования целей, результатов и содержания обучения студентов. Психологические особенности трансформации познавательных мотивов в профессиональные мотивы, потребности и интересы.*

*Блочно-модульный и компетентностный подходы в проектировании содержания высшего профессионального образования. Социально-гуманитарный, естественно-научный, общепрофессиональный и специальный блоки в содержании высшего образования и их роль в профессиональной подготовке специалиста.*

*Принципы обучения и их преломление в образовательном процессе университета. Принципы отбора содержания обучения, структура изложения учебного материала.*

*Учебные задачи компетентностного типа: особенности, структура, разработка и использование.*

*Проблемные и эвристические задания и задачи в системе высшего образования: характеристика, структура, этапы разработки.*

*Междисциплинарность в содержании высшего образования. Виды междисциплинарных связей и способы их реализации. Междисциплинарные задачи и проекты.*

*Понятие о специальности, специализации, квалификации и компетенции. Образовательные стандарты в области высшего образования, их структура и функции; учебно-планирующая документация, определяющая содержание образования (учебный план, учебные программы, учебники и учебные пособия).*

### **Проектирование целей и содержания обучения студентов**

Формулировки целей должны соответствовать требованиям диагностичности и инструментальности, т.е. быть легко проверяемы с помощью простых контрольных инструментов (в идеале – любым человеком, даже не имеющим отношения к курсу). Цели должны быть сформулированы в виде ожидаемых результатов – внешне опознаваемых действий студентов. Недопустимо формулировать цели так: «Цель курса состоит в изучении такого-то материала...» или «Цель курса – освоить то-то...», нельзя формулировать цели в терминах действий: «Цель курса – в изложении ... материала...».

Прежде следует определиться, на каком уровне должен быть усвоен материал. Теория обучения выделяет 5 уровней усвоения учебного материала:

I. *Репродуктивный или ознакомительный* (основные индикаторы – способность студента повторить материал, узнать объект, назвать без объяснений какие-то признаки, имена и т.д.);

II. *Понимание* (основные индикаторы – способность объяснить, преобразовать информацию, описать причинно-следственные связи и т.д.);

III. *Применение* (индикаторы – использование знаний в новых ситуациях, способность действовать по алгоритму и адаптировать ситуации);

IV. *Аналитический* (индикаторы – способность анализировать новые ситуации, классифицировать объекты, определять функциональные зависимости и т.д.);

V. *Творческий и оценочный* (индикаторы – способность к обобщению, вы-



работка критериев, оценка фактов и явлений, формулирование выводов).

В системе высшего профессионального образования для курсов социально-гуманитарного цикла и естественно-научного, как правило, требуются I или II уровни усвоения (кроме иностранного языка и информатики); для курсов общепрофессионального цикла – III или IV; для специальных курсов – IV или V.

В каждом курсе есть темы и разделы, требующие разного уровня освоения (материал справочного, фактологического, иллюстративного характера нет необходимости изучать на высших уровнях – достаточно ознакомления). Ориентиром для определения уровня служат стандарт и примерные типовые программы, рекомендации методистов учебно-методического отдела. В целях должен быть отражен требуемый уровень освоения и тот блок содержания курса, который подлежит усвоению на этом уровне. Цели можно разбить (условно) на 3 блока:

1. Представления (отражает I и частично II уровни);
2. Понимание (II уровень);
3. Умения, с творческим подблоком (III – V уровни).

В курсе должно быть сформулировано 5-6 целей, отражающих главные результаты его освоения. При формулировке целей следует учитывать место курса в системе подготовки и требования стандарта (например, курсы психологии для будущих экологов и будущих психологов будут сильно различаться; для первых цель будет соответствовать максимум второму уровню усвоения, для вторых – пятому).

**Обусловленность целей, содержания и технологий  
высшего образования современным социально-государственным  
заказом на подготовку кадров**

Целями реформирования системы высшего образования выступают:

- повышение качества высшего образования;

– формирование профессиональной мобильности специалистов, способствующей адаптации выпускников вуза к изменяющимся условиям профессиональной деятельности;

– воспитание духовной, интеллектуальной и физически развитой личности, способной активно участвовать в экономической и социально-культурной жизни общества.

Направлениями развития высшей школы являются разработка и внедрение в образовательный процесс вузов:

– *структурно-организационных изменений*;

– *содержательно-технологических инноваций*;

– создание *ресурсного обеспечения* подготовки специалистов.

*Структурно-организационные изменения* направлены на совершенствование структуры высшего образования, что предполагает:

– поэтапный переход к двухступенчатой системе профессиональной подготовки специалистов, включающей бакалавриат и магистратуру;

– диверсификацию типов высших учебных заведений: высший колледж – институт – академия – университет;

– интеграцию среднего специального и высшего образования (создание университетских комплексов: среднее-специальное учебное заведение (ССУЗ) – вуз).

*Содержательно-технологические инновации* связаны с обоснованием и внедрением нового содержания и технологий обучения, направленных на повышение качества подготовки специалистов в современных условиях.

Разработка нового содержания обучения предполагает:

– обновление или создание новых образовательных стандартов, учебных планов, программ двухступенчатой подготовки специалистов;

– качественное освоение студентами нового содержания обучения обеспечивается созданием использованием учебно-методических комплексов, включающих курсы лекций, учебники, учебно-методические пособия, сборники задач, практикумы, тестовые задания (на бумажных и электронных носителях).

Важным подходом в разработке учебно-методических комплексов выступает блочно-модульный, предполагающий реализацию *блоков учебных дисциплин* в соответствии с профилем и ступенями обучения: социально-гуманитарный, естественно-научный, общепрофессиональный, специальный.

Освоение учебных дисциплин по блокам усиливает межпредметные связи и создает образовательную среду, направленную на формирование:

- общей культуры;
- мировоззрения, основанном на гуманизме, демократии, плюрализме;
- системно-ситуационного, профессионального мышления, обеспечивающего успешную организацию профессиональной деятельности в постоянно изменяющихся условиях.

Разработка учебно-методического обеспечения на основе модульного подхода и освоение модулей выступают эффективным средством включения студентов в самостоятельную учебно-поисковую и исследовательскую работу по овладению учебным материалом и способами решения учебных задач.

Модуль одновременно представляет собой:

- 1) целевую программу учебных действий студента по освоению конкретного учебного предмета;
- 2) банк информации;
- 3) методический инструментарий для достижения образовательных целей и решения будущих профессиональных задач;
- 4) форму самоконтроля, самооценки, самокоррекции знаний и способов действий.

Процесс двухступенчатой подготовки студентов – процесс формирования умений и навыков *самообразования и саморазвития студентов*, способов профессионального мышления и деятельности. Процесс овладения профессией и основами профессионального мастерства происходит на личностном уровне, требует специальных личностно-ориентированных образовательных программ, предполагает гибкость организации учебного процесса. Это достигается созданием и внедрением наряду с традиционными *личностно-ориентированных*,

*развивающих технологий*, основанных на активных, проектно-исследовательских формах и методах обучения, которые направлены на организацию совместной рефлексивной учебно-поисковой деятельности, активизацию научно-исследовательской деятельности, увеличение объема самостоятельной работы, совершенствование системы мотивации к учению, контроля (самоконтроля), оценки (самооценки). Значимы активные формы обучения (проблемные лекции, семинары, «круглые столы», работа в микрогруппах (коллективная мыследеятельность), «мозговой штурм» и др.).

Большая роль в обновлении технологий принадлежит разработке и использованию информационных, компьютерных технологий, дистанционных форм обучения, обеспечивающих лекционную работу с большими потоками студентов, заочную форму обучения.

Направлением развития высшей школы является *создание ресурсного обеспечения* качественной подготовки специалистов, которое включает виды:

- 1) *нормативно-правовое;*
- 2) *кадровое;*
- 3) *материально-техническое;*
- 4) *финансовое.*

Реформирование системы высшего образования направлено на обеспечение качества подготовки специалистов при переходе к двухступенчатой системе. Это предполагает изменения структуры и содержания высшего образования:

*Таблица 4*

Ступень образования	Сроки подготовки	Содержание высшего образования по уровням подготовки	Статус вузы, обеспечивающего подготовку; степень специализации
I. Бакалавр	4 года	Общая социально-гуманитарная и естественнонаучная, общая профессиональная и специальная подготовка в соответствии со специальностью	Высший колледж, институт, академия, университет; широкий профиль профессиональной подготовки (специальность)

II. Специалист	5 лет	Методологическая, психолого-педагогическая, лингвистическая, дополнительная гуманитарная, научная, профессиональная подготовка в соответствии со специальностью и специализацией	Институт, академия, университет; (специальность, специализация)
III. Магистр	6 лет	Углубленная профессиональная, экономическая подготовка, фундаментальная научно-исследовательская и научно-педагогическая подготовка	Академия, университет; универсальность (специальность, специализация)

Процесс обновления структуры и содержания двухступенчатого высшего образования требует совершенствования системы трудоустройства выпускников вузов Республики Беларусь, что предполагает определение новых ролевых позиций и сфер трудовой деятельности молодого специалиста:

- *бакалавр* – исполнитель (самостоятельный работник) в рамках полученной специальности,
- *специалист* – самостоятельный работник (преподаватель, организатор, руководитель) по полученной специальности и специализации,
- *магистр* – исследователь/ преподаватель/ руководитель в рамках области науки, образования или сферы производства.

**Виды деятельности – первичные должности выпускников:**

- *бакалавр* – исполнительская деятельность – младший специалист,
- *специалист* – организационно-руководящая, проектно-конструкторская, инженерная и частично исследовательская деятельность – младший научный сотрудник, инженер, специалист,
- *магистр* – научно-исследовательская, научно-педагогическая – научный сотрудник, преподаватель, специалист II категории, управленческая деятельность.

**Компетентностный подход как методическая основа проектирования целей, результатов и содержания обучения студентов:**

– решение проблем, т.е. способность анализировать нестандартные ситуации, ставить цели, планировать результат деятельности;

– работа с информацией, т.е. умение осуществлять информационный поиск и извлекать информацию из любых источников на любых носителях, что позволяет самостоятельно осваивать знания и умения, необходимые для решения конкретных жизненных задач;

– коммуникации, т.е. готовность получать в диалоге информацию, работать в команде, выполнять разные социальные роли, представлять и отстаивать свою точку зрения, как в диалоге, так и публичном выступлении

### **Психологические особенности трансформации познавательных мотивов в профессиональные мотивы, потребности и интересы:**

1. *Полимотивированность*: наличие целого комплекса мотивов, регулирующих деятельность;

2. *Иерархическая соподчиненность*: одни мотивы занимают ведущее место, другие – подчиненное;

3. *Динамичность*: в процессе развития личности изменяется ее структура, происходит дифференциация. Интеграция мотивов, превращение одних в другие, усиление, ослабление;

4. *Взаимозаменяемость*: одни мотивы могут заменяться другими.

### **Блочно-модульный и компетентностный подходы в проектировании содержания высшего профессионального образования**

Рынок трудовых ресурсов предъявляет многофакторные требования к педагогам профессионального образования, реализующим образовательные программы в области управления персоналом в образовательных организациях.

Современная образовательная задача формулируется в проектировании образовательных результатов системы современного профессионального образования – в профессиональных компетенциях. В ходе изучения зарубежной и отечественной парадигмы профессионального образования одной из технологий, обеспечивающей успешность данной образовательной траектории, является

ся разрешение проблемы проектирования системы *модульно-компетентного образования*. Психолого-педагогическая литература по проблеме современного высшего профессионального образования (Л. П. Алексеева, А. Е. Айзензон, Н. И. Надток, А. Л. Пелевина, С. Н. Потемкин, Н. И. Стасюк и др.) определяет векторность изысканий на фундаментальность и профессиональную идентификацию профессионального образования современного мира, приоритетную реализацию системного подхода к анализу современных дисциплин профессионального и гуманитарного циклов в конкурентноспособном, современном профессиональном образовании. Особенностью учебного процесса в профессиональном образовании является *практико-ориентированная векторность* дисциплин. Профессиональная педагогика является собой фундамент дисциплин профессионального направления, связана с дисциплинами гуманитарного и экономического направлений (психология, менеджмент, управление персоналом и проектами, экономика, инновационные процессы в профессиональном образовании и др.).

*Компетентный подход* – ориентация субъектов и объектов образовательного процесса на идеальное описание результата деятельности, который формируется на основе потребностей общества в соответствии с определенным этапом его развития. Результатом *компетентного подхода* рассматривается не объем усвоенной информации, а способность действовать качественно и мобильно в различных профессиональных ситуациях.

*Модульно-компетентный подход* в профессиональном образовании характеризуется определенной моделью проектирования и организации современного образовательного пространства, в данной педагогической модели в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального обучения.

В профессиональной педагогике «модуль» (функционально-смысловой узел) есть целостная структурная единица информации, деятельности, процесса или организационно-методическая конструкция. Внутри модуля, как целевого

функционального смыслового узла, знанливое содержание и алгоритм овладения им объединены в комплексную систему приоритетного уровня целостности. Модульная структура основной образовательной программы состоит из системных компонентов, имеет «входы-выходы» в надсистемы и подсистемы.

В структуре методики профессионального обучения модуль как стержневая структурная единица занимает приоритетное место, поскольку критерии и показатели к итогам обучения характеризуются как перечень видов профессиональной деятельности, соответствующих определенным профессиональным компетенциям. Обучающийся должен приобрести практический опыт, который опирается на комплексно осваиваемые умения и знания. Каждый смысловой модуль может осваиваться автономно, их совокупность позволяет достичь итоговой компетентности в профессиональной сфере. В границах модулей реализуется комплексное, синхронизированное овладение теоретических и практических аспектов каждого вида профессиональной деятельности. Происходит не сокращение избыточных теоретических дисциплин, а пересмотр их содержания, «отсеивание» излишней теории и перераспределение объема в пользу действительно необходимых теоретических знаний, которые позволяют осваивать компетенции, упорядочивая и систематизируя их, что приводит к повышению мотивации.

Реорганизация системы профессионального образования на основе применения *модульного подхода* подразумевает:

– пропедевтическое глубокое метапредметное исследование содержания существующих образовательных программ с целью исключения дублирующих фрагментов из учебных дисциплин;

– проектирование необходимых образовательных траекторий в рамках профессионального определенного модуля;

– создание системы апробации профессиональных модулей, которая требует качественного обновления материально-технической, информационно-библиотечной базы образовательной организации;



– повышение квалификации педагогического коллектива в вопросах реализации модульного подхода к обучению;

– ведение административно-управленческой деятельности на новых принципах, отвечающих современной перестройке учебного процесса и др.

Для реализации *модульно-компетентностного подхода* в современный образовательный процесс профессиональных образовательных организаций необходим алгоритм, который подразумевает подготовку педагогических работников, проектирование предметных модулей, методического обеспечения, технологий и инструментов измерения качества эффективности модульного обучения как для студентов, так и педагогов.

*Теоретико-методологическим фундаментом* в реализации модульного обучения должны явиться следующие педагогические компоненты:

– психологическая готовность педагога профессионального обучения;

– педагогическое мастерство реализации данного подхода;

– методическое обеспечение;

– педагогический мониторинг.

Внедрение *модульно-компетентностного подхода* в процесс профессионального образования подразумевает проектирование следующих дидактических компонентов:

– структуры модуля, отражающей требования образовательного стандарта по дисциплинам учебного плана и планируемую профессиональную деятельность по специальности, определяемую работодателем;

– методического обеспечения образовательного процесса для студентов и преподавателей на основе структуры модуля и предполагаемого уровня компетентности;

– системы внутреннего и внешнего контроля оценки качества модульного обучения.

## **Социально-гуманитарный, естественно-научный, общепрофессиональный, специальный блоки в содержании высшего образования и их роль в профессиональной подготовке специалиста**

Содержание профессионального образования включает профессиональную и общеобразовательную подготовку, представленные разными блоками. Блоки профессиональной педагогики:

1. *Общетехнический блок* содержит учебный материал, отражающий научные основы техники и технологии межотраслевого назначения, характерный для группы отраслей (подотраслей, производств). Материал может быть профилирован по конкретной отрасли (подотрасли, производству, виду деятельности), к которой относится профессия, главным образом это касается выполнения практических заданий. Отраслевой блок включает материал, содержащий: а) общетехнические, общетехнологические и экономические основы производства и отрасли; б) место профессии в системе разделения труда, сложившейся в отрасли (на производстве); в) краткое знакомство с ведущими трудовыми функциями других профессий отрасли; г) сведения об охране труда на производстве, экологии производства и пр.;

2. *Общепрофессиональный блок* включает теоретический и практический учебный материал, служащий интеграционной основой для группы родственных профессий, выделенных в рамках отрасли (производства) или на межотраслевом уровне. Это могут быть технико-технологические или деятельностные основы профессий, входящих в группу. Если для этих профессий не выделялся отраслевой блок (при межотраслевой группировке), то элементы, присущие отраслевому блоку, например, экономического характера, могут включаться в общепрофессиональный блок. Профессиональный блок является основным в обучении. Это касается как его объема, так и значения. В рамках профессионального блока дается учебный материал, лежащий в основе освоения соответствующих видов профессиональной деятельности на требуемом уровне. В большинстве случаев профессиональное образование ориентируется на подготовку рабочих широкого профиля, предусматривающую ряд специализаций по профес-

сии. В этом случае профессиональный блок охватывает только то содержание обучения, которое является основой для интеграции специальностей в профессию, а содержание, специфичное для отдельных специальностей, описывается специальными блоками;

3. *Специальный блок* содержит теоретический и практический учебный материал, необходимый для освоения специальности, относящейся к профессии, с выходом на требуемый заказчиком уровень квалификации или на средний уровень квалификации в соответствии с квалификационными характеристиками (когда подготовка ведется не для конкретного потребителя, а для рынка труда в целом). Разновидностью специального блока является *общеспециальный блок*. *Общеспециальный блок* выделяется, если профессия включает разветвленную сеть специальностей, охватывающих широкое технико-технологическое поле и различающихся по содержанию труда. Для нескольких специальностей профессии можно выделить общее содержание обучения, которое оформляется в виде *общеспециального блока*;

4. *Блоки перепрофилирования* позволяют получить новую профессию, часто с переходом в другую сферу экономики, поэтому они важны для системы обучения безработных граждан, незанятого населения и высвобождаемых работников. Блоки перепрофилирования разрабатываются с учетом прогнозов динамики рынка труда, выделения наиболее целесообразных, коротких и эффективных направлений переподготовки и базируются на специально разработанной для этих целей системе обучения;

5. *Блок повышенного профессионального образования* (среднего профессионального или высшего профессионального) связан с двухступенчатой системой подготовки кадров, когда на второй ступени ставится задача – довести уровень общетехнической и отраслевой подготовки (теоретического характера) до уровня среднего (или неполного высшего) профессионального образования, что позволяет выпускникам наряду с дипломом профессионального училища получить диплом техника (или младшего инженера);

6. *Бизнес-блоки* по своему содержательному наполнению должны обеспечивать подготовку к участию в деловой жизни – экономической, правовой, финансовой, управленческой, психологической и маркетинговой;

7. *Блок опережающей профессиональной подготовки* включает сведения о достижениях современной техники и технологии в рамках данной профессии, отличающихся от среднего уровня по стране. Может служить основой для подготовки профессионально мобильных рабочих и специалистов, способных освоить работу в новейшей технико-технологической среде.

### **Факторы, определяющие содержание профессионального образования. Научно-методические основы отбора и анализа содержания профессионального образования**

*Принципы построения содержания образования:*

– соответствие на всех уровнях его конструирования общим целям современного образования – гуманистической и личностной ориентации как отражения опыта творческой деятельности;

– структурное единство на разных уровнях его формирования и определение межпредметных связей.

*Содержание образования* устанавливается образовательными стандартами и направлено на формирование достаточного минимума знаний, умений и навыков основ наук. Личностно-ориентированное образование с конструктивно-деятельностным подходом ориентирует на всестороннее развитие, проблемное обучение, внимание к философскому, методологическому и теоретическому развитию педагогической науки и практики. Сюда относится культурологический подход (педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, т.е. тождественный по структуре человеческой культуре во всей его структурной полноте). Содержание, помимо готовых знаний и опыта осуществления деятельности по образцу, включает и опыт творческой деятельности, и опыт эмоционально-деятельностных отношений.

Построение содержания образования осуществляется на основании общих целей образования, выраженных в терминах философии и социологии. Затем эти цели конкретизируются в психологических представлениях о тех качествах личности, которыми должен обладать образованный человек.

### **Принципы обучения и их преломление в образовательном процессе университета:**

1. *Принцип природосообразности и научности* исходит из существующих причинно-следственных зависимостей между действиями субъектов учебного процесса и закономерностями человеческого познания. Правила реализации:

– *понимание закономерностей познавательной деятельности обучающихся и построение обучения на нем;*

– *научный отбор содержания и методов;*

– *достижение целей обучения при обязательной оптимизации системных зависимостей* – внутриличностных, социально-педагогических, межличностных, личностно-групповых и средовых, ибо познание – не обособленный от всего процесс, а системно обусловленный;

– *психолого-педагогическая предусмотрительность* – предвидения, тщательного проектирования и исключения возможных негатив;

2. *Принцип соответствия содержания, форм, методов и условий обучения ее целям.* Принципу присущи правила:

– *целеустремленность* – подчинение всегда и всего в обучении достижению результатов, полностью отвечающих его цели и задачам;

– *целостность педагогического процесса обучения* – обеспечение согласованности всех элементов педагогической системы обучения, обучения с развитием, воспитанием и образованием;

– *создание благоприятных педагогических условий* – будучи системным, само обучение является частью более крупных систем, особенности которых выступают его условиями и должны максимально оптимизироваться;

– *связь теории с жизнью* – материал для запоминания, не связанный с пониманием и умением его применять – мертвый груз для памяти;

– *современность* – связь изучаемого с условиями и проблемами жизни, понимания их на этой основе и формирования правильного отношения;

3. *Принцип плановости, систематичности, последовательности, преемственности и согласованности обучения.* Его правила:

– *плановость* – продуманности, определенность намечаемых мер, их сроков, затрат времени;

– *структурность* – определение структуры содержания изучаемого материала, взаимосвязей его частей, логики раскрытия. При сложной структуре используются графические схемы, создающие целостный образ изучаемого и его частей. Могут использоваться с начала занятия и последовательно раскрываться по ходу, в конце для обобщения изложенного;

– *систематичность и последовательность* – построение обучения по познавательной логике – от известного к неизвестному, от простого к сложному, от близкого к далекому с систематичным наращиванием, расширением и упорядочиванием накапливаемых у обучающихся знаний, навыков и умений превращение их в систему, научную картину действительности;

– *опора на усвоенное* – по словам *Я. А. Коменского*, все сегодняшнее должно закреплять вчерашнее и предлагать дорогу в завтрашнее; переходить к последующему после усвоения предыдущего;

– *согласованность* действий всех педагогов по достижению общей цели обучения, его содержания и применяемых методов;

– *комплексирование дисциплин в учебном процессе* – необходимость исходить из связей между ними и научной картиной мира, практикой, профессионализмом. Решение практических задач не должно быть односторонним, опираться на знания одной учебной дисциплины или науки. Оно эффективно, когда в памяти профессионала всплывает комплекс знаний (специальных, социальных, нравственных, экономических, финансовых, правовых, психологических, управленческих и др.), который примеряется к данной ситуации, вспоминаются рекоменда-

ции, аналогичные случаи из практики, возникают разные ходы мысли, соображения, взвешивание «за» и «против». Практику безразлично, к какой учебной дисциплине относятся те или иные знание, мысль, умозаключение, аргумент, аспект, норма. Что приходит на ум, зависит от решаемой задачи и того, как знания переплетены в его сознании;

4. *Принцип интереса, активности, сознательности и самостоятельности* связан с пониманием закономерной зависимости результатов обучения не только от добросовестности и активности педагога, но и адекватной активности обучающихся. Здесь существуют правила:

– *мотивации* – надо постоянно помнить, что успехи обучения зависят не только от работы ума обучающихся, но и их добросовестной учебы и усилий в преодолении трудностей; будить мысль и память, но оставлять спящими чувства и совесть – значит действовать педагогически примитивно, формально;

– *интереса* – пробуждение, усиление, поддержка и развитие интереса обучающихся как важнейшего психологического активатора и катализатора учения; это связано с выбором нужного обучающимся, потому и интересного содержания обучения, интересной его подачи;

– *активности* – нужна целостная активность обучающегося – познавательная, нравственная (ответственности, добросовестности, совестливости, порядочности, честности, трудолюбия, самокритичности и др.), воля (целеустремленность, организованность, упорство, настойчивость, работоспособность и др.). Повышение активности достигается использованием соответствующего содержания, форм, методов и технологий;

– *сознательность* – сознательное отношение обучающегося к учебе, понимание изучаемого, его личностного смысла; при допущении ошибок понимание их причины, своей задачи, способов устранения и профилактики;

– *самостоятельность* заключается в необходимости заниматься самостоятельно, достигать глубокого понимания при самостоятельной подготовке, поэтому необходимо побуждать к ней, направлять ее содержание, помогать в ее проведении, контролировать оценивать и требовать результатов;

5. *Принцип доступности, наглядности и посильности* означает ориентацию обучения на обучающихся, их интересы и потребности, на то, чтобы изучаемое стало их достоянием, приобрело «нового хозяина». Правила:

– *доступной* для обучающихся трудности содержания, его изложения, восприятия, усвоения и запоминания;

– *доступности* учебного материала по объему и темпам изучения;

– *построения обучения в полном соответствии с возрастными особенностями обучающихся;*

– *полного учета имеющейся у обучающихся просвещенности, имеющегося опыта, знаний, развитости, воспитанности;*

– *наглядности* – мышление человека имеет словесно-образную природу, для понимания слов нужен соответствующий образ объекта или явления. *Я. А. Коменский* называл наглядность «золотым правилом» дидактики: о чем рассказываешь, – показывай, что показываешь, – поясняй; чем больше органов чувств затронуто при обучении, тем легче и прочнее запоминается учебный материал; чем он абстрактнее, чем труднее показать то, о чем идет речь, и большее значение приобретает наглядность. Используются предметный, изобразительный, словесно-образный и виртуальный виды наглядности;

– *оптимально повышенные трудности учения и их наращивание* при обязательной доступности их обучающимся: умеренная напряженность закономерно повышает результаты учения, несет развивающие и воспитывающие влияния. Отсутствие трудностей расслабляет, делает учебу скучной, чрезмерные трудности ведут к перегрузкам, срывам, к нанесению вреда психическому и физическому здоровью обучающихся;

– *«не навреди»* – правило, требующее предусмотрительности, продуманности действий педагога, недопущения вреда здоровью, травм, возникновения дидактогений и более сложных личностных деформаций;

6. *Принцип прочности* подчеркивает необходимость достигать не только восприятия и понимания материала, но и запоминания. Его правила:

– *ориентированность обучения на осмысленность и прочность усвоения;*



– *практичность обучения* как проявление и связи обучения с жизнью, прочности его результатов (*А. Н. Несмеянов* говорил, что повторение не мать, а мачеха учения; мать учения – применение). То знание отлично от нуля и не требует безнадежных усилий для удержания в памяти, которое применялось;

– *воспроизведение* словесное, громкое (запоминаемого);

– *повторение* – полезное для запоминания и обязательное при формировании навыков, умений и развитии качеств;

– *предотвращение забывания* – активной опоры на имеющиеся знания, навыки и умения при изучении нового, использования поддерживающего и итогового повторения;

– *приучение обучающихся к пользованию справочными материалами и компьютерной техникой*;

7. *Принцип сочетания групповой и индивидуальной работы:*

– *преимущественное проведение занятий с группами обучающихся; группах как к испытывающим трудности обучающимся, так и успешным*;

– *дифференцированный подход* – особый подход к группам и обучающимся, различающимся по составу и успеваемости;

– *формирование группы как коллектива и использования отношений в нем для дружной совместной учебы и взаимопомощи учащихся друг другу*;

8. *Принцип связи обучения с воспитанием, развитием, с фундаментальным просвещением, образованием:*

– *воспитывающее обучение* – формирование мировоззренчески значимых знаний, превращения важнейших знаний в жизненные и профессиональные убеждения, мотивирующие факторы, ценностные ориентации, цели, задачи и планы жизнедеятельности, нормы поведения и привычки, дисциплинирование, ответственное отношение и др.;

– *развивающее обучение* – использование возможностей для развития разных качеств и способностей (интеллектуальных, творческих, деловых, волевых, профессиональных и др.); процесс обучения обладает богатыми возможностями, чтобы приучать обучаемых думать, быть внимательными, добиваться тре-

буемого и нужного, обоснованно решать, планировать и контролировать действия, поступать самостоятельно и взвешенно, организованно, развивать пытливость, качества мышления и т.п.;

– *всемерная активизация действий и психологической активности* лежат в основе развиваемых качеств и способностей. Внимание можно развить поддержанием его, память – запоминанием, мышление – решением интеллектуальных задач, смелость – преодолением робости и страха и пр.;

– *связи с жизнью, практикой* – чем больше таких связей, тем эффективнее процесс личностного и профессионального становления;

– *активизация адекватных самооценок* приучением к постоянной самооценке, оценке по делам и успехам, по мнениям окружающих о себе, пониманию своих сильных и слабых индивидуальных особенностей.

### **Принципы отбора содержания обучения, структура изложения учебного материала. Основные принципы отбора учебного материала**

В основе процесса много принципов, но *В. В. Краевский* свел все к трем:

– соответствие содержания образования современному уровню развития науки, производства и гражданского общества;

– единство процессуальной и содержательной сторон, выражающееся в представлении основных видов человеческой деятельности во взаимосвязи;

– структурная целостность содержания на разных уровнях с учетом индивидуальности развития (материал должен быть пропорциональным, уравновешенным, гармоничным в отношении компонентов).

**Критерии и принципы отбора содержания образования.** Следуя перечисленным принципам, сформулированы следующие критерии отбора:

– целостность отображения основных частей социального опыта, перспектив развития общества, стремление к разностороннему развитию личности ученика. Критерий обуславливает включение в содержание образования знаний о природе, обществе, культуре, человеке, технике, возможности усвоить навыки работы по образцу, изучить творческую деятельность народа, заложить основы

формирования ценностного отношения, имеющего важное значение для перехода знания в убеждение;

- выделение главного, наиболее существенного во всем многообразии учебного материала, маркировка особенно значимых частей изучаемого, наиболее нужных и универсальных познавательных компонентов;

- соответствие возрастным и психологическим особенностям;

- соотнесенность с выделяемым на изучение предмета временем;

- необходимость учета отечественного и иностранного опыта в построении учебной программы;

- соответствие содержания уровню обеспеченности школы материальными и учебно-методическими средствами.

**Учебные задачи компетентностного типа: особенности, структура, разработка и использование.**

Основными принципами реформирования системы образования выступают информатизация, усиление связи с реальной жизнедеятельностью обучающихся, практическая ориентированность. Методологическую основу составляет компетентностный подход, под которым понимают процесс и результат формирования у обучающихся различных компетенций, трактуемых как совокупность знаний, умений, ценностных установок, необходимых для эффективного решения личностных и социально значимых проблем в определенных сферах деятельности. При внедрении *компетентностного подхода* меняется характер учебно-познавательной деятельности обучающихся, результат образования описывают не традиционная система знаний, умений и навыков, а система компетенций. Реализация *компетентностного подхода* требует обновления цели, результата, содержания образования, методов, форм, технологий и средств обучения и воспитания.

Одной из новаций в школьном образовании, обусловленных внедрением компетентностного подхода, становятся *компетентностно-ориентированные задания* (далее – КОЗ). Их объем в учебных пособиях нового поколения (*компетентностно-ориентированные учебники*) по разным оценкам составляет до

70% от общего числа заданий. Это относительно новое средство обучения, основной целью которого является организация деятельности обучающегося, а не воспроизведение им информации или отдельных действий.

Отличительными признаками КОЗ, согласно исследованиям российских ученых *А. В. Хуторского, Н. Ф. Ефремовой* и др., выступают:

– имитация жизненной ситуации, адаптированной к возрасту и уровню знаний учащихся;

– деятельностная составляющая задания (в формулировке основную нагрузку несет глагол, а также содержится инструкция, определяющая последовательность действий учащегося при выполнении КОЗ);

– междисциплинарность – для выполнения КОЗ обучающийся должен применить не только предметные, но и междисциплинарные знания и умения;

– наличие большего, по сравнению с обычными учебными задачами, набора данных, среди которых могут быть лишние, недостающие – предполагается, что обучающиеся должны сами найти в справочной литературе.

В учебном процессе КОЗ выполняют ряд *функций*:

– *мотивационную* (формулируют реальную жизненную ситуацию, за счет чего активизируется внутренняя мотивация обучающихся);

– *организационную* (отличительной особенностью является инструктивность, которая дает возможность правильно построить деятельность по выполнению предложенного задания);

– *оценочную* (КОЗ рассматривается в научной литературе как инструмент для выявления уровня сформированности предметных и универсальных, в т.ч. образовательных компетенций);

– *мировоззренческую* (КОЗ моделирует реальную жизненную ситуацию, не расчленяя ее на предметные зоны, как это происходит в традиционной образовательной парадигме, ведущей чертой которой выступает предметоцентризм);

– *личностную* (правильно сконструированное и технологически целесообразно использованное КОЗ содействует созданию ситуации успеха и формированию положительной Я-концепции у обучающегося).

По содержанию деятельности обучающихся при выполнении КОЗ и ее основному результату выделены следующие типы КОЗ:

1. *Задание-интерпретация* (текстовой, графической, символической информации) ориентировано на распознавание объекта изучения среди других (раскрытие значений), на рассмотрение объекта в плане разных понятий (раскрытие смысла) через «развертывание» информации об изучаемом объекте, его связях и отношениях с другими объектами. В результате интерпретации обнаруживаются новые связи и отношения между изучаемыми объектами;

2. *Задание-сравнение* (качественное и количественное) предполагает использование приема сравнения для выделения сходных и различных свойств у рассматриваемых объектов;

3. *Задание-аналогия* направлено на получение новой информации об объекте через установление сходства некоторого малоизученного объекта с хорошо известным объектом;

4. *Задание-модель* (знаково-символическая, образная) подразумевает применение приема моделирования для получения информации об изучаемом объекте. Характерно преобразование информации с помощью определенных знаков, условных обозначений, формул, схем, рисунков, таблиц, графиков;

5. *Задание-поиск прообраза* предполагает поиск реального объекта или явления, иллюстрирующего свойство или отношение с другими объектами;

6. *Задание-структурирование* (линейное, иерархическое, таблица) ориентировано на преобразование информации по структуре для получения новой информации об объекте изучения;

7. *Задание-возможность* направлено на оценивание достоверности информации, представляет собой установление истинности/ложности утверждений и определение существования или не существования объектов;

8. *Задание на избыточность/недостаточность* предполагает оценивание информации на полноту, в результате происходит сокращение учебного текста за счет исключения лишней информации ил дополнение недостающей.

КОЗ любого типа и уровня имеет, согласно Н. Ф. Ефремовой, *пятикомпонентную структуру*: *стимул* (введение в проблему), *собственно формулировку задания*, *указание на источник информации*, *бланк для выполнения задания*, *инструментарий для его проверки*. Каждый из компонентов выполняет свою функцию и отвечает определенным требованиям:

1. *Введение в проблему (стимул)* погружает в контекст задания и мотивирует на его выполнение. Он должен быть кратким (не более 3 предложений), не отвлекать обучающегося от выполнения задания;

2. *Задачная формулировка задания* указывает на деятельность, необходимую для выполнения задания, поэтому текст должен начинаться с глагола; в формулировке задания четко указано, *что* делать и *как* делать;

3. *Источник информации* содержит информацию, необходимую для успешной деятельности учащегося по выполнению задания (отсылки к страницам в интернет, номера глав, список произведений/авторов, страницы текста в учебнике или другой литературе);

4. Важно продумать *форму предъявления результатов*, т.е. что должно получиться в итоге: таблица, схема, бланк, сочинение, диаграмма и т.д. В соответствии с этим создается *бланк для выполнения задания*, который отражает структуру предъявления обучающимся результата своей деятельности;

5. Отдельно выделяется проблема оценивания результатов выполнения КОЗ. Считается, что такие задания могут применяться не только для работы на уроке, но и во внеурочной деятельности, для самоконтроля и самопроверки, то и каждое КОЗ должно иметь *инструмент проверки*. *Выделяют четыре вида*:

– *модельный (эталонный) ответ* – перечень верных и частично верных ответов для задания открытого типа с заданной структурой ответа;

– *ключ* – эталон результата выполнения задания закрытого типа;

– *аналитическая шкала* – набор параметров с указанием баллов, за правильное выполнение. Может предлагаться перечень критериев, по которым теляются баллы при оценке выполненного задания;

– *наблюдение* – способ детализации критериев оценки деятельности учащегося по выполнению задания (выполнил задание самостоятельно, использовал печатные справочные издания, обратился к Интернет-ресурсам; предложил обычный линейный текст или текст с иллюстрациями/схемами, составил таблицу, разные виды плана и т. д.).

### **Проблемные и эвристические задания и задачи в системе высшего образования: характеристика, структура, этапы разработки**

Современная педагогика становится более гибкой и позволяет родителям и учителям использовать разнообразные методики обучения. Выбрать можно любую – лишь бы была эффективна и не вредила ребенку. Популярная инновационная методика обучения – *эвристическое обучение* (с греч. *heurisko* – «открываю», «отыскиваю», «нахожу»). Речь идет о нахождении знаний, ответов на поставленные вопросы. Истоки эвристического обучения следует искать в Древней Греции, в *методе античного философа Сократа*. Он называл используемый им метод обучения *майевтикой* (буквально с греч. – «повивальное искусство»). Сократ задавал ученикам вопросы, побуждал их к рассуждению; так в беседе рождалось знание. Современное эвристическое обучение основано на сократовской майевтике. *Эвристическое обучение* есть обучение, ставящее целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, процесса его организации, диагностики и осознания (А. В. Хуторской). Эвристическое обучение – непрерывное открытие нового.

*Цель эвристического обучения:* не передача опыта прошлого, а создание личного опыта и продукции, ориентированной на конструирование будущего в сопоставлении с известными культурно-историческими аналогами, помочь ученику сконструировать собственный смысл, цели и содержание образования, процесс его организации, диагностики и осознания.

Понятие *эвристического обучения* в педагогике стало использоваться недавно. Отсюда отсутствие единой трактовки: *эвристическое обучение* может

подразумевать *форму обучения* (эвристическая беседа), *метод обучения* (мозговой штурм) или *технология творческого развития учеников*.

Эвристическое обучение сочетает в себе творческую и познавательную деятельность. Учитель не дает готовые знания; но предоставляет объект, знаниями о котором должен овладеть обучающийся. Объектом может выступать историческое событие, природное явление, литературное произведение, материал для конструирования и т.п. На его основе обучающийся создает продукт деятельности – гипотезу, текст, схему, изделие. Результат творческой деятельности может быть непредсказуемым, зависит от личности ученика. После этого ученик с помощью учителя сопоставляет результат с известными достижениями (культурно-историческими аналогами), переосмысливает его.

Цель эвристического обучения – не получение конкретных знаний, а *творческая самореализация*. Оцениваются не усвоение ребенком определенных знаний по конкретному предмету, а его творческие достижения в этой сфере.

**Эвристическое обучение базируется на определенных принципах:**

- личностное целеполагание ученика;
- выбор индивидуальной образовательной траектории;
- метапредметные основы содержания образования;
- продуктивность обучения;
- первичность образовательной продукции учащегося;
- ситуативность обучения;
- образовательная рефлексия.

*Путают эвристическое обучение с проблемным*. Но между этими методами есть различия. У познавательной задачи – проблемы, которую учитель ставит в проблемном обучении, есть конкретное решение или направление решения. А открытое задание в эвристическом обучении не имеет правильного решения, и результат никогда не известен заранее ни ученику, ни учителю. *Задача проблемного обучения* – передача опыта нестандартным способом (путем постановки познавательной проблемы). А эвристическое обучение подразумевает создание учеником личного опыта. *Проблемное обучение часто выступает*



*подготовительным этапом для эвристического: прежде чем создавать собственный продукт, следует усвоить способы его создания. В этом помогает решение познавательных проблем. Эвристическое обучение можно использовать при обучении практически любому школьному предмету, главное – придумать хорошее открытое задание.*

### **Междисциплинарность в содержании высшего образования**

В системе высшего образования формирование профессиональных компетенций обеспечивается *междисциплинарными образовательными программами*, их *признак* – широкопрофильная подготовка. *Междисциплинарность* основывается на интегрированных научных направлениях. В современных социально-экономических условиях задачей является подготовка универсальных специалистов – обладающих эффективной методологией научно-исследовательской и производственной деятельности. Перспективным направлением развития системы профессиональной подготовки является *расширение междисциплинарных образовательных программ*. *Проектирование междисциплинарных образовательных программ* должно основываться на принципах интеграции содержания образования в различных предметных областях, профилях, направлениях подготовки. Основой для интеграции являются образовательные программы системы высшего и последиplomного образования. *Интегрированные междисциплинарные образовательные программы* реализуются по интегрированным учебным планам. Различные инструменты интеграции образовательных программ обусловили их отличие.

Интеграция может быть в пределах образовательных программ одного образовательно-квалификационного уровня, которые относятся к различным предметным областям знаний или в пределах нескольких образовательно-квалификационных уровней. Интегрированные программы строятся на принципах интеграции предметной области, согласованности содержания, формы и сроков обучения. Целью таких программ является расширение фундаментальной подготовки выпускников вузов, формирования дополнительных компетен-

ций, необходимых для решения комплексных фундаментальных и прикладных задач на грани смежных отраслей знаний.

Таблица 5

### Виды междисциплинарных связей и способы их реализации

Виды связей			
Предшествующие	Фактологические	По способам операционно-практической деятельности	По общим мировоззренческим идеям
Сопутствующие	Понятийные	По познавательным способам добывания новых знаний	По общим экологическим идеям
Перспективные	Теоретические	По языку наук	Ценностно-ориентированные

### Междисциплинарные задачи и проекты

Междисциплинарный проект является способом подчеркнуть принцип целостности образования и взаимозависимости дисциплин, помогает понять, что многие проблемы можно решить, если рассматривать их с точки зрения разных дисциплин, осознать, что знания и навыки, приобретенные и сформированные при изучении одной дисциплины, могут облегчить изучение другой. Студент приходит к более глубокому пониманию проблемы, иногда даже конструирует новое понимание, к которому невозможно было бы прийти без участия нескольких предметов.

Такой подход объединяет преподавателей разных дисциплин в работе над общей проблемой, требует совместного планирования и размышления.

Целью проектного обучения является развитие творческого потенциала студента, создание условий, при которых обучающиеся:

- самостоятельно приобретают недостающие знания из разных источников;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретают коммуникативные умения, работая в группах;

– развивают исследовательские умения (выявление проблем, сбор информации, наблюдение, проведение эксперимента, анализ, построение гипотез, обобщение);

– развивают системное мышление.

### **Понятие о специальности, специализации, квалификации и компетенции**

*Профессиональная педагогика* исследует проблемы профессионального образования: педагогика начальных и средних профессиональных учебных заведений; высшей школы; педагогика труда. *Профессия* – самостоятельный и официально признанный род трудовой деятельности или занятий человека, требующий соответствующего образования и использующийся как источник существования. *Специальность* – вид трудовой деятельности, который осуществляется на основе существующей профилированной теоретической и практической подготовки. *Специализация* – совокупность трудовых функций в рамках конкретной профессии или специальности. *Квалификация* – мера (уровень) овладения работником той или иной профессией. *Профессиограмма* – официальный документ, который отражает полную квалификационную характеристику специалиста с позиции требований, которые предъявляются к его знаниям, умениям и навыкам, личности, уровню подготовки, *состоит из 3 разделов:*

1. *Характеристика деятельности* – перечень того, чем должен профессионально владеть рабочий.

2. *Психологическая характеристика рабочего* – перечень социально значимых и профессионально важных качеств личности.

3. *Санитарно-гигиенические требования к деятельности и личности* – определяют режим труда, допустимую нервно-психическую напряженность, сенсомоторную и перцептивную сферы рабочего.

*Компетентность* – оценочный термин, характеризующий меру соответствия знаний и умений реальному уровню сложностей выполняемых задач и разрешаемых проблем. *Профессиональная компетенция* – интегральная характеристика, определяет способность решать профессиональные проблемы и ти-

пичные задачи, возникающие в реальных ситуациях деятельности, с использованием знаний, опыта, ценностей, наклонностей.

**Образовательные стандарты в области высшего образования, их структура и функции; учебно-планирующая документация, определяющая содержание образования (учебный план, учебные программы, учебники и учебные пособия).** *Содержание образования определяется образовательными стандартами, учебными планами и программами, учебниками и учебными пособиями. Стандарт образования является государственным нормативным документом, определяющим: минимум содержания основных образовательных программ; максимальный объем учебной нагрузки; требования к уровню подготовки. Принципы введения государственных образовательных стандартов:*

- сохранение единого образовательного пространства Республики Беларусь с учетом региональных особенностей развития;
- обеспечение и повышение качества образования, соответствующего международному уровню и социально-экономическим задачам страны;
- защита прав обучающихся на бесплатное полноценное образование;
- гарантирование налогоплательщикам соответствующего учебно-технического обеспечения образовательного процесса;
- защита здоровья обучающихся от перегрузок.

## **ТЕМА 6. МЕТОДЫ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (2 ч.)**

### **Вопросы для изучения**

*Понятие и сущность методов и приемов обучения в высшем образовании. Интерпретация понятия «метод обучения» в трудах современных исследователей (Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, И. Ф. Харламов и др.). Классификации методов обучения. Традиционные и активные методы обучения в высшей школе. Методы контекстного обучения в вузе.*

*Условия, определяющие выбор и сочетание методов обучения.*

*Технологизация образовательного процесса вуза как средство повышения эффективности и качества профессиональной подготовки студентов. Понятие о педагогической (или образовательной) технологии. Классификации современных педагогических технологий. Критерии эффективности педагогических технологий.*

*Педагогические технологии эффективного формирования профессиональных компетенций. Технологии проблемного, модульного обучения, технология обучения как учебного исследования, коммуникативные технологии («мозговой штурм»), групповая дискуссия, пресс-конференция, учебные дебаты и др.), игровые технологии (деловые, ролевые, имитационные игры), проектные технологии, технология анализа социально-производственной ситуации (кейс-технология) и др.*

*Понятие о средствах обучения. Классификации средств обучения. Дидактические функции средств обучения. Педагогические требования, предъявляемые к средствам обучения в высшей школе. Компьютерные и телекоммуникационные средства в учебном процессе вуза, их дидактические возможности. Электронные учебные курсы и электронные учебники; педагогические принципы и технологии их разработки.*

*Понятие учебно-методического комплекса как средства обучения и его составные компоненты: учебные программы, учебники, учебно-методические пособия, практикумы и сборники задач, справочная и хрестоматийная литература, наглядные пособия, методы (технологии) обучения и др. Электронный учебно-методический комплекс.*

**Понятие и сущность методов и приемов обучения в высшем образовании.** *Методы обучения – это способы совместной деятельности педагога и обучающихся, направленные на достижение ими образовательных целей. Несмотря на различные дефиниции, даваемые понятию «метод», общим является то, что большинство авторов считают метод обучения способом совместной работы педагога и обучающихся по организации учебной деятельности. Если речь идет о деятельности педагога, то уместно говорить о методах преподава-*

ния, о деятельности учащихся – о *методах учения*. Отражая двуединый характер обучения, методы являются одним из механизмов, способов осуществления взаимодействия преподавателя и обучающихся.

Сущность *методов обучения рассматривается как целостная система способов*, обеспечивающая педагогически целесообразную организацию учебно-познавательной деятельности обучающихся. Понятие метода обучения отражает способы, специфику обучающей работы преподавателя и учебной деятельности обучающихся по достижению целей обучения.

*Прием обучения – составная часть или отдельная сторона метода обучения*, т.е. частное понятие по отношению к общему понятию «метод». Границы между понятиями «метод» и «прием» очень подвижны и изменчивы. Каждый метод обучения складывается из отдельных элементов (частей, приемов). С помощью приема не решается педагогическая или учебная задача, а лишь только ее этап, какая-то ее часть. Методы обучения и методические приемы могут меняться местами, заменять друг друга. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных преподавателей может включать различные приемы.

В одних ситуациях метод выступает как самостоятельный путь решения задачи, в других – как прием, имеющий частное назначение (если преподаватель сообщает знания словесным методом, демонстрирует наглядные пособия, то демонстрация их выступает как прием; если наглядное пособие – объект изучения, знания обучающиеся получают на основе его рассмотрения, то словесные пояснения – прием, а демонстрация – метод обучения).

**Интерпретация понятия «метод обучения» в трудах современных исследователей (Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, И. Ф. Харламов и др.)**

*И. Ф. Харламов*: «под методами обучения следует понимать способы обучающей работы обучающего и организации учебно-познавательной деятельности обучающихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом». *Ю. К. Бабанский* – «методом обучения

называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования». *Т. А. Ильина*: метод обучения есть «способ организации познавательной деятельности учащихся».

*И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин* по степени активности и самостоятельности обучающихся выделили пять методов обучения:

1. *Объяснительно-иллюстративный метод* – знания транслируются на лекции, из учебной или методической литературы, через экранное пособие в «готовом» виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, студенты остаются в рамках репродуктивного мышления. В высшем образовании метод находит широкое применение для передачи большого массива информации.

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

3. *Метод проблемного изложения*. Используя различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Студенты становятся свидетелями и соучастниками научного поиска. И в прошлом, и в настоящем такой подход широко используется.

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

5. *Исследовательский метод*. После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования.

### **Классификации методов обучения**

*Классификация методов обучения по уровню активности учащихся (Голант Е. Я.)* – одна из ранних классификаций. Согласно классификации методы обучения делятся на пассивные и активные в зависимости от степени включенности обучающегося в учебную деятельность. К *пассивным* относятся методы, при которых только слушают и смотрят (рассказ, лекция, объяснение, экскурсия, демонстрация, наблюдение), к *активным* – методы, организующие самостоятельную работу обучающихся (лабораторный метод, практический метод, работа с книгой).

*Классификация методов обучения по источнику получения знаний (Н. М. Верзилин, Е. И. Перовский, Д. О. Лордкипанидзе)*. Есть три источника знаний: слово, наглядность, практика. Соответственно выделяют *словесные методы* (источником знания является устное или печатное слово); *наглядные методы* (источниками знания являются наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия); *практические методы* (знания и умения формируются в процессе выполнения практических действий). Словесные методы занимают центральное место в системе методов обучения. К ним относятся *рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой*. Вторую группу по этой классификации составляют наглядные методы обучения, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых наглядных пособий, схем, таблиц, рисунков, моделей, приборов, технических средств. *Наглядные методы* условно подразделяются на две группы: *метод демонстраций* и *метод иллюстраций*. *Практические методы* обучения основаны



на практической деятельности обучающихся, их назначение – формирование практических умений и навыков. К практическим методам относятся *упражнения, практические, лабораторные работы*.

*Классификация методов обучения по дидактической цели* (М. А. Данилов, Б. П. Есипов) выделяет следующие методы обучения:

- *приобретения новых знаний;*
- *формирования умений и навыков;*
- *применения знаний;*
- *закрепления и проверки знаний, умений, навыков.*

В качестве критерия подразделения методов на группы по этой классификации выступают цели обучения. Такой критерий больше отражает деятельность преподавателя по достижению обучающей цели. При такой классификации методов устраняется разрыв между отдельными их группами; деятельность преподавателя направляется на решение дидактических задач.

*Классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся* (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин). Методы обучения подразделяются в зависимости от характера познавательной деятельности обучающихся при усвоении изучаемого материала (характер познавательной деятельности – это уровень мыслительной активности обучающихся):

– *объяснительно-иллюстративные (информационно-рецептивные)*. Преподаватель сообщает готовую информацию, обучающиеся ее воспринимают, осознают, фиксируют в памяти; сообщение информации осуществляется с помощью устного слова (рассказ, беседа, объяснение, лекция), печатного слова (учебник, пособия), наглядных средств (таблицы, схемы, картины, кино, диафильмы), практического показа способов деятельности (показ опыта, работы на станке, способа решения задачи и т. п.);

– *репродуктивные*. Познавательная деятельность обучающихся сводится к запоминанию (может быть и неосознанным) готовых знаний, имеет место достаточно низкий уровень мыслительной активности. Преподаватель сообщает, объясняет знания в готовом виде, а обучающиеся усваивают их и могут вос-

произвести, повторить способ деятельности по заданию преподавателя. Критерий усвоения – правильное воспроизведение (репродукция) знаний. Преимущество метода, как и объяснительно-иллюстративного метода, – экономичность, обеспечивает возможность передачи значительного объема знаний, умений за минимально время и с небольшими затратами усилий. Прочность знаний благодаря возможности их многократного повторения может быть значительной. Оба метода характеризуются тем, что обогащают знания, умения, формируют особые мыслительные операции, но не гарантируют развития творческих способностей учащихся;

– *проблемного изложения*. Является переходным от исполнительской к творческой деятельности. Суть метода заключается в том, что преподаватель ставит проблему и сам ее решает, показывая тем самым ход мысли в процессе познания. Обучающиеся следят за логикой изложения, усваивая этапы решения целостных проблем, не только воспринимают, осознают и запоминают готовые знания, выводы, но и следят за логикой доказательств, движением мысли преподавателя или заменяющего его средства (кино, телевидение, книги). При таком методе обучения обучающиеся не участники, а всего лишь наблюдатели хода размышлений, но они учатся разрешению познавательных затруднений;

– *частично-поисковые (эвристические)*. Более высокий уровень познавательной деятельности, получил название частично поискового потому, что обучающиеся самостоятельно решают сложную учебную проблему не от начала и до конца, а частично. Преподаватель привлекает обучающихся к выполнению отдельных шагов поиска. Часть знаний сообщает преподаватель, часть обучающиеся добывают самостоятельно, отвечая на вопросы или разрешая проблемные задания. Деятельность развивается по схеме: преподаватель – обучающиеся – преподаватель – обучающиеся и т.д. Сущность частично поискового метода обучения – не все знания предлагаются в готовом виде, их частично нужно добывать самостоятельно, деятельность педагога заключается в оперативном управлении процессом решения проблемных задач. Модификацией данного метода является эвристическая беседа;

*Исследовательские.* Предусматривает творческое усвоение знаний:

- преподаватель вместе с обучающимися формулирует проблему;
- обучающиеся самостоятельно ее разрешают;
- преподаватель оказывает помощь при возникновении затруднений в

решении проблемы.

*Исследовательский метод* используется для обобщения знаний, обучения приобретению знаний, исследования предмета или явления, обучения умению делать выводы и применять добытые знания и навыки в жизни. Сущность – в организации поисковой, творческой деятельности по решению новых для них проблем. Недостаток – требует значительных временных затрат и высокого уровня педагогической квалификации преподавателя.

*Классификация методов обучения на основе целостного подхода к процессу обучения* (Ю.К. Бабанский) делит методы на три группы:

1) *методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;*

2) *методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;*

3) *методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.*

*Первая группа* включает следующие методы:

– перцептивные (передача и восприятие учебной информации посредством чувств);

– словесные (лекция, рассказ, беседа и др.);

– наглядные (демонстрация, иллюстрация);

– практические (опыты, упражнения, выполнение заданий);

– логические, т.е. организация и осуществление логических операций (индуктивные, дедуктивные, аналогии и др.);

– гностические (исследовательские, проблемно-поисковые, репродуктивные);

– самоуправление учебными действиями (самостоятельная работа с книгой, приборами и пр.).

*Ко второй группе* методов относятся:

– методы формирования интереса к учению (познавательные игры, учебные дискуссии, создание проблемных ситуаций и др.);

– методы формирования долга и ответственности в учении (поощрение, одобрение, порицание и др.).

*К третьей группе* отнесены различные методы устной, письменной и машинной проверки знаний, умений и навыков, также методы самоконтроля за эффективностью собственной учебно-познавательной деятельности.

*Бинарная классификация методов обучения, основанная на сочетании способов деятельности преподавателя и обучающихся (Махмутов М. И.).* В основу бинарных и полинарных классификаций методов обучения положены два или более общих признака. *Бинарная классификация методов обучения Махмутова М. И.* включает две группы методов:

1) *методы преподавания* (информационно-сообщающие; объяснительные; инструктивно-практические; объяснительно-побуждающие; побуждающие);

2) *методы учения* (исполнительные; репродуктивные; продуктивно-практические; частично-поисковые; поисковые).

*Классификация, основанная на четырех признаках (логико-содержательном, источниковом, процессуальном и организационно-управленческом)* С.Г. Шаповаленко.

### **Традиционные и активные методы обучения в высшей школе**

*Активные методы* обучения побуждают к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом, предлагают погрузиться обучающимся в контролируемое общение, включиться в реальные события. При этом создаются условия, в которых обучающиеся вынуждены оперировать понятиями разного масштаба, включаться в решение проблем информационного уровня. Активные методы помогают создать образовательную среду, в которой возможно достижение понимания проблемы.

**Методы контекстного обучения в вузе.** *Контекстное обучение* – обучение, в котором динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда, тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста (А.А. Вербицкий). *Основное противоречие профессионального обучения* в том, что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной – учебной деятельности. Противоречие преодолевается в *контекстном обучении*, представляющем собой реализацию динамической модели движения деятельности студентов: от собственно учебной деятельности (в форме лекции) через квазипрофессиональную (игровые формы) и учебно-профессиональную (научно-исследовательская работа студентов, производственная практика и др.) к собственно профессиональной деятельности с помощью, соответственно, семиотической, имитационной и социальной обучающих моделей.

### **Противоречия вузовского обучения**

*Первое противоречие.* В процесс обучения студент или обучающийся ПТУ усваивает лишь что-то о технике и технологии производства, т.е. познает профессиональную деятельность как часть. Проблема заключается в том, что выпускнику на производстве сложнее всего освоить именно тот социальный контекст, в котором он будет работать, те производственные отношения в коллективе, которые учат не предметным действиям, а социальным поступкам.

*Второе противоречие* – между общественной формой существования культуры и индивидуальной формой ее присвоения. Студент получает тексты, знания, которые оторваны от смыслообразующих контекстов его будущей профессии (например, студенты-строители не понимают, зачем им изучать интегралы, а сварщики не видят проку в эстетике).

*Третье противоречие* – между способом существования культуры как динамического явления и способом ее представления в учебных текстах в форме статических знаковых систем. Мы учим как бы с опозданием, отстаем от дина-

мики в развитии профессии. Обучение тогда ценно, когда детерминировано будущим, когда учит с опережением, готовит специалиста к завтрашнему дню.

*Четвертое противоречие* – между целями и задачами обучения и между содержанием обучения и содержанием образования. В психологии задачей называют то, что требует решения, то, что субъект принял бы как «свою» цель. В педагогике же это «чья-то» цель – общества, учителя, то есть она внеличностна. Цели ученика заданы ему учителем, теряется смысл учения, поскольку выполнять чьи-то задачи неинтересно и несправедливо.

**Условия, определяющие выбор и сочетание методов обучения.** В педагогической науке на основе изучения и обобщения практического опыта педагогов сложились определенные подходы к выбору методов обучения в зависимости от различного сочетания конкретных обстоятельств и условий протекания образовательного процесса. *Выбор методов обучения* зависит:

- от общих целей образования, воспитания и развития обучающихся и ведущих установок современной дидактики;
- от особенностей содержания изучаемого предмета, темы;
- от особенностей методики преподавания учебной дисциплины и определяемых ее спецификой требований к отбору дидактических методов;
- от цели, задач и содержания материала конкретного урока;
- от времени, отведенного на изучение того или иного материала;
- от возрастных особенностей обучающихся;
- от уровня их реальных познавательных возможностей;
- от уровня подготовленности (образованности, воспитанности, развития);
- от материальной оснащенности учебного заведения, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств;
- от возможностей и особенностей учителя, уровня теоретической и практической подготовленности, методического мастерства, личных качеств.

При использовании комплекса обстоятельств и условий обучающий принимает ряд решений: о выборе словесных, наглядных или практических мето-

дов, репродуктивных или поисковых методов управления самостоятельной работой, методов контроля и самоконтроля.

В зависимости от дидактической цели, когда на передний план выдвигается задача приобретения новых знаний, педагог решает вопрос, будет ли он сам излагать знания, организует ли он их приобретение обучающимися путем организации самостоятельной работы и т.п. В первом случае может понадобиться подготовка обучающихся к слушанию изложения обучающего, тогда он дает задание или на проведение определенных предварительных наблюдений, или на предварительное чтение нужного материала. В ходе изложения обучающий может воспользоваться либо информационным изложением-сообщением, либо проблемным изложением (рассуждающее, диалогическое). Излагая новый материал, педагог систематически обращается к тому материалу, который обучающиеся получили в своей предварительной самостоятельной работе. Изложение педагога сопровождается демонстрацией натуральных объектов, их изображений, опытами, экспериментами и т.п. Обучающиеся делают те или иные записи, графики, схемы и др. Совокупность этих промежуточных решений и составляет одно целостное решение о выборе определенного сочетания методов обучения.

**Технологизация образовательного процесса вуза как средство повышения эффективности и качества профессиональной подготовки студентов.** Подготовить личность с интеллектуальными, информационными, коммуникативными, организаторскими компетенциями в учреждениях общего среднего образования, а затем с профессиональными компетенциями в учреждениях профессионально-технического, среднего специального и высшего образования невозможно при традиционном подходе к образованию в рамках знаниевой парадигмы. Решить задачи можно при условии перехода к образовательной парадигме, ведущей к изменению позиций обучающегося и педагога. Педагог, учебная литература перестают быть основными источниками знаний. Педагог выступает в роли организатора самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, компетентного консультанта, помощника. *Компетентностный*

*подход* выступает теоретической основой построения компетентностно-ориентированного содержания образования путем усиления практического, прикладного, профессионально-ориентированного аспектов, преобладания ценностно-смысловых и деятельностных знаний.

Происходит переориентация содержания учебных дисциплин: «от «декларативных» знаний (знать «что») к процедурным (знать «как») и ценностно-смысловым (знать «зачем и почему»). В структуре содержания высшего образования, спроектированного на основе компетентностного подхода, знаниевый компонент выполняет не главную, а ориентировочную роль, что позволяет перейти от воспроизведения знаний к организации и применению знаний для решения профессиональных, социальных и личностных проблем. *Технологический подход* в высшем образовании характеризует процессуальный аспект компетентностного подхода, определяя педагогические технологии, обеспечивающие формирование необходимых (в соответствии с государственным образовательным стандартом) профессиональных компетенций. Без *технологического подхода* в профессиональном образовании невозможно сформировать:

- научное знание на уровне понимания и применения;
- профессиональный опыт и его составляющие (когнитивный, методологический, исследовательский, ценностно-смысловой, проектный, «компетентностный» и др.);
- субъектность выпускника, в том числе его мотивированность на непрерывное самообразование.

*Технологический подход* – условие и средство обеспечения качества профессионального образования, «законосообразности» и наукоемкости образовательного процесса вуза, так как обеспечивает его прогнозирование, проектирование, оптимальное ресурсное и информационное сопровождение. Выбор педагогических технологий, способствующих формированию начальной профессиональной компетентности в вузе, подчиняется *дидактическому принципу*, сформулированному *И. Я. Лернером*: *каждый элемент содержания образования связан со своими специфическими методами.*



Принцип отражает закономерность педагогической деятельности – *связь содержательной и процессуальной сторон (В. В. Краевский)*. Применительно к рассматриваемой проблеме, принцип предписывает каждому виду опыта, включаемого в содержание образования, сопоставить соответствующие способы и технологии его освоения (например, для освоения знаниевого опыта, сущность которого составляют понимание и воспроизведение теоретических идей и понятий, будут востребованы объяснительно-иллюстративные или знаниево-ориентированные технологии; опыта известных способов деятельности – инструктирующие и тренинговые технологии; опыта творческой (проектной, исследовательской, конструкторской) деятельности – проблемные, исследовательские, интерактивные технологии; личного опыта – контекстные, диалогические, создания ситуаций свободного выбора, исполнения различных социальных ролей; «компетентностного» опыта – имитационно-моделирующие, проектные технологии).

Специфика *компетентностного содержания образования* или *компетентностного опыта* состоит в том, что он «приобретается в ситуациях реальной жизни или в ситуациях, достаточно полно моделирующих ее, при решении реальных проблем». *Профессиональная компетентность* является результатом собственного опыта студента по решению профессиональных проблем, его активности в этом направлении, инициируемой образовательным процессом вуза, в частности преподавателем педагогических дисциплин. В качестве основных стратегий овладения профессионально-педагогическими компетенциями можно определить задачный, проблемный, контекстный, имитационно-игровой, личностный, ситуационный, проектный, текстуально-диалогический подходы (рассмотрены нами ранее). Реализация указанных подходов обеспечит деятельностный тип содержания профессионального образования, условиями обеспечения которого являются требования:

– усиление поисковой или проблемно-исследовательской направленности образовательного процесса;

– активизация аудиторной и внеаудиторной, в том числе управляемой, самостоятельной учебно-познавательной работы;

– организация самостоятельной учебно-познавательной работы в контексте будущей профессиональной деятельности, например, путем моделирования в процессе изучения учебных дисциплин предметного и социального содержания этой деятельности;

– вовлечение в социально-значимую работу на основе принципа самоуправления.

В соответствии с логикой компетентностного подхода в настоящее время востребованы образовательные технологии (проблемно-модульные, личностно ориентированные, развития критического мышления, педагогических мастерских, проектные, обучения в малых группах, в парах сменного состава, обучения в сотрудничестве, коллективной мыследеятельности, игровые, интерактивного взаимодействия, кейс-технология, учебно-профессиональное портфолио и др.). Технологизация образовательного процесса в вузах является объективным явлением в образовании, которое позволяет решать проблемы обучения и воспитания на качественно новом уровне.

### **Понятие о педагогической (или образовательной) технологии**

*Технология* – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве (толковый словарь).

*Педагогическая технология* – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; есть организационно-методический *инструментарий* педагогического процесса (Б. Т. Лихачев).

*Педагогическая технология* – продуманная во всех деталях *модель* совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В. М. Монахов).

*Педагогическая технология* – *системный метод* создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом техниче-

ских и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

*Педагогическая технология* означает *системную совокупность и порядок функционирования* личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин).

*Педагогическая технология* является *содержательным обобщением*, вбирающим в себя смыслы всех определений. Понятие «*педагогическая технология*» может быть представлено тремя аспектами:

1) *научным*: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

2) *процессуально-описательным*: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

3) *процессуально-действенным*: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

*Педагогическая технология* функционирует и в качестве науки, исследующей рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения. Понятие «*педагогическая технология*» в образовательной практике употребляется на трех иерархически соподчиненных уровнях:

1) *общепедагогический (общедидактический) уровень*: *общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология* характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения. Педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса;

2) *частнометодический (предметный) уровень*: *частнопредметная педагогическая технология* употребляется в значении «частная методика», т.е. как

совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, учителя (методика преподавания предметов, методика компенсирующего обучения, методика работы учителя, воспитателя);

3) локальный (модульный) уровень: *локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирования понятий, воспитание отдельных личностных качеств, технология урока, усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.)*. Различают *технологические микроструктуры*: приемы, звенья, элементы и др. Выстраиваясь в логическую технологическую цепочку, они образуют целостную педагогическую технологию (технологический процесс). *Технологическая схема* – условное изображение технологии процесса, разделение на отдельные функциональные элементы и обозначение логических связей между ними. *Технологическая карта* – описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий (часто в графической форме) с указанием применяемых средств.

*Терминологические нюансы.* В литературе и практике работы учреждений образования термин «*педагогическая технология*» часто применяется как синоним понятия «*педагогическая система*». Понятие системы шире, чем технологии, и включает, в отличие от последней, и субъектов, и объектов деятельности. Понятие педагогической технологии частнопредметного и локального уровней почти полностью перекрывается понятием методик обучения; разница между ними заключается в расстановке акцентов. В технологиях представлена процессуальная, количественная и расчетная компоненты, в методиках – целевая, содержательная, качественная и вариативно-ориентировочная стороны. Технология отличается от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих «если» (если талантливый учитель, если способные дети, хорошие родители). Смещение технологий и методик приводит к тому,

что иногда методики входят в состав технологий, иногда те или иные технологии – в состав методик обучения. Встречается применение терминов-ярлыков, не совсем научно корректное, утвердившееся за некоторыми технологиями (коллективный способ обучения, метод Шаталова, система Палтышева, вальдорфская педагогика и др.). К сожалению, избежать терминологических неточностей, затрудняющих понимание, не всегда удается.

**Классификации современных педагогических технологий** (Г. К. Селевко). В теории и практике работы учреждений образования существует много вариантов образовательного процесса. Каждый автор и исполнитель привносит в педагогический процесс свое, индивидуальное, поэтому говорят, что конкретная технология является авторской. С этим мнением можно согласиться. Но многие технологии по целям, содержанию, применяемым методам и средствам имеют достаточно много сходства и по этим общим признакам могут быть классифицированы в несколько обобщенных групп.

*По уровню применения* выделяются общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные) технологии.

*По философской основе:* материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные (сциентистские) и религиозные, гуманистические и антигуманные, антропософские и теософские, прагматические и экзистенциалистские, свободного воспитания и принуждения.

*По ведущему фактору психического развития:* биогенные, социогенные, психогенные и идеалистические технологии. Общепринято, что личность есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов, но конкретная технология может учитывать или делать ставку на какой-либо из них, считать его основным.

*По научной концепции усвоения опыта* выделяются: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальттехнологии, развивающие.

*По ориентации на личностные структуры:* информационные технологии (формирование школьных знаний, умений, навыков по предметам – ЗУН); операционные (формирование способов умственных действий – СУД); эмоцио-

нально-художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений – СЭН), технологии саморазвития (формирование самоуправляющихся механизмов личности – СУМ); эвристические (развитие творческих способностей) и прикладные (формирование действенно-практической сферы – СДП).

*По характеру содержания и структуры* называются технологии, обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, различные отраслевые, частнопредметные, а также монотехнологии, комплексные (политехнологии) и проникающие технологии. В монотехнологиях образовательный процесс строится на одной приоритетной, доминирующей идее, принципе, концепции, в комплексных – комбинируется из элементов различных монотехнологий. Технологии, элементы которых наиболее часто включаются в другие технологии и играют для них роль катализаторов, активизаторов, называются проникающими.

*По типу организации и управления познавательной деятельностью.*

*В. П. Беспалько* предложена такая классификация педагогических систем (технологий) – взаимодействие учителя с учеником (управление) может быть разомкнутым (неконтролируемая и некорректируемая деятельность учащихся), цикличным (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), рассеянным (фронтальным) или направленным (индивидуальным) и, наконец, ручным (вербальным) или автоматизированным (с помощью учебных средств).

Сочетание этих признаков определяет виды технологий (по *В. П. Беспалько* – дидактических систем):

- 1) классическое лекционное обучение (управление – разомкнутое, рассеянное, ручное);
- 2) обучение с помощью аудиовизуальных технических средств (разомкнутое, рассеянное, автоматизированное);
- 3) система «консультант» (разомкнутое, направленное, ручное);

4) обучение с помощью учебной книги (разомкнутое, направленное, автоматизированное) – самостоятельная работа;

5) система «малых групп» (цикличное, рассеянное, ручное) – групповые, дифференцированные способы обучения;

6) компьютерное обучение (цикличное, рассеянное, автоматизированное);

7) система «репетитор» (цикличное, направленное, ручное) – индивидуальное обучение;

8) «программное обучение» (цикличное, направленное, автоматизированное), для которого имеется заранее составленная программа.

В практике выступают различные комбинации этих «монодидактических» систем, самыми распространенными из которых являются:

– традиционная классическая классно-урочная система *Я. А. Коменского*, представляющая комбинацию лекционного способа изложения и самостоятельной работы с книгой (дидахография);

– современное традиционное обучение, использующее дидахографию в сочетании с техническими средствами;

– групповые и дифференцированные способы обучения, когда педагог имеет возможность обмениваться информацией со всей группой, а также уделять внимание отдельным учащимся в качестве репетитора;

– программированное обучение, основывающееся на адаптивном программном управлении с частичным использованием всех остальных видов.

Принципиально важной стороной в педагогической технологии является *позиция ребенка* в образовательном процессе, отношение к ребенку со стороны взрослых. Здесь выделяется несколько *типов технологий*:

а) авторитарные, в которых педагог является единоличным субъектом учебно-воспитательного процесса, а ученик – «объект», «винтик». Отличаются жесткой организацией школьной жизни, подавлением инициативы и самостоятельности учащихся, применением требований и принуждения;

б) невниманием к личности ребенка отличаются дидактоцентрические технологии; в которых господствуют субъект-объектные отношения педагога и

обучающегося, приоритет обучения над воспитанием. Главные факторы формирования личности – дидактические средства. Дидактоцентрические технологии ряд источников называет технократическими; но этот термин более относится к характеру содержания, а не к стилю педагогических отношений;

в) личностно-ориентированные – в центре образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Личность ребенка в этой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (что имеет место в авторитарных технологиях). Такие технологии называют еще антропоцентрическими.

*Личностно-ориентированные технологии* характеризуются антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие ребенка. В рамках *личностно-ориентированных технологий* самостоятельными направлениями выделяются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания;

г) гуманно-личностные технологии отличаются гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей. Они «исповедают» идеи всестороннего уважения и любви к ребенку, оптимистическую веру в его творческие силы, отвергая принуждение;

д) технологии сотрудничества реализуют демократизм, равенство, партнерство в субъект-субъектных отношениях педагога и ребенка. Обучающий и обучающиеся совместно вырабатывают цели, содержание, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества;

е) технологии свободного воспитания акцентируют свободы выбора и самостоятельности ребенка – осуществляя выбор, реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия;

ж) эзотерические технологии основаны на учении об эзотерическом («неосознаваемом», подсознательном) знании – Истине и путях, ведущих к ней. Пе-



дагогический процесс – это не сообщение, не общение, а приобщение к Истине. В эзотерической парадигме сам человек (ребенок) становится центром информационного взаимодействия со Вселенной.

*Способ, метод, средство* обучения определяют суть многих технологий: догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, программированного, проблемного, развивающего саморазвивающего обучения, диалогические, коммуникативные, игровые, творческие и др.

*По категории обучающихся* важными и оригинальными являются:

– массовая (традиционная) школьная технология, рассчитанная на усредненного ученика;

– технологии продвинутого уровня (углубленного изучения предметов, гимназического, лицейского, специального образования и др.);

– технологии компенсирующего обучения (педагогической коррекции, поддержки, выравнивания и т.п.);

– различные викариологические технологии (сурдо-, орто-, тифло-, олигофренопедагогика);

– технологии работы с отклоняющимися (трудными и одаренными) детьми в рамках массовой школы.

*По содержанию модернизаций и модификаций*, которым подвергается существующая традиционная система. *Монодидактические технологии* применяются редко. Обычно учебный процесс строится так, что конструируется некоторая *полидидактическая технология*, которая объединяет, интегрирует ряд элементов различных *монотехнологий* на основе какой-либо приоритетной оригинальной авторской идеи. Существенно, что комбинированная дидактическая технология может обладать качествами, превосходящими качества каждой из входящих в нее технологий. *Комбинированную технологию* называют идее (*монотехнологии*), которая характеризует модернизацию, делает наибольший вклад в достижение целей обучения.

*По направлению модернизации* традиционной системы есть технологии:

а) педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений – технологии с процессуальной ориентацией, приоритетом личностных отношений, индивидуального подхода, нежестким демократическим управлением, гуманистической направленностью (гуманно-личностная технология *Ш. А. Амонашвили*, система преподавания литературы как предмета, формирующего человека *Е. Н. Ильина*, педагогика сотрудничества);

б) педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (игровые технологии, проблемное обучение, технология обучения на основе конспектов опорных сигналов *В.Ф. Шаталова*, коммуникативное обучение *Е. И. Пассова* и др.;

в) педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения (программированное обучение, технологии дифференцированного обучения (*В. В. Фирсов, Н. П. Гузик*), технологии индивидуализации обучения (*Инге Унт, В. Д. Шадриков*), перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении (*С. Н. Лысенкова*), групповые и коллективные способы обучения (*И. Д. Первин, В. К. Дьяченко*), компьютерные (информационные) технологии);

г) педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала: укрупнение дидактических единиц (УДЕ) *П. М. Эрдниева*, технология «Диалог культур» *В. С. Библера* и *С. Ю. Курганова*, система «Экология и диалектика» *Л. В. Тарашва*, технология реализации теории поэтапного формирования умственных действий *М. Б. Воловича* и др.;

д) природосообразные – используют методы народной педагогики, опирающиеся на естественные процессы развития (обучение по *Л. Н. Толстому*, воспитание грамотности по *А. Кушниру*, технология *М. Монтессори* и др.;

е) альтернативные: вальдорфская педагогика *Р. Штейнера*, технология свободного труда *С. Френе*, вероятностного образования *А. М. Лобка*;

ж) комплексные политехнологии («Школа самоопределения» *А. Н. Тубельского*, «Русская школа» *И. Ф. Гончарова*, «Школа для всех» *Е. А. Ямбурга*, «Школа-парк» *М. Балабана* и др.).

**Критерии эффективности педагогических технологий.** При выборе технологий преподаватели обращают внимание на эффективность, результативность технологии. В поисках условий, позволяющих повысить эффективность методик обучения, педагоги пришли к выводу, что некоторые из методик можно довести до уровня педагогических технологий. В качестве примера современных эффективных образовательных технологий выступают – технология коллективного способа обучения (по *А. Г. Ривину* и *В. К. Дьяченко*), технология индивидуализированного обучения математике (по *Р. Г. Хазанкину*), адаптивная система обучения (по *А. С. Границкой*) и др.

Для эффективности педагогических технологий необходимо их тщательное изучение. Проблемой педагогических технологий как составляющей педагогической системы занимались и занимаются многие педагоги и психологи. *В. П. Беспалько*, *М. В. Кларин* изучают определение педагогических технологий, *Б. П. Лихачев* акцент в своих работах делает на задачи педагогической технологии, *Г. И. Щукина* и *М. Н. Скаткин* – деятельностный подход в обучении. Но актуальным остаётся аспект практической реализации современных педагогических технологий на занятии. Цель педагогических технологий – повысить эффективность образовательного процесса, гарантировать достижение запланированных результатов обучения.

Эффективным является процесс обучения, который обуславливает:

- увеличение объема знаний, умений, навыков у учащихся;
- углубление и упрочение знаний, новый уровень обученности;
- новый уровень познавательных потребностей учения;
- новый уровень сформированности познавательной самостоятельности и творческих способностей.

*Критерии оценки на этапе проектирования новых технологий:*

- критерий технологической последовательности – расчленение процесса на внутренние этапы, фазы, операции, процедуры;
- алгоритмичность (показатели: однозначность выполнения включенных в технологию процедур и операций, функциональная полнота);
- частный критерий управления процессом обучения, позволяющий оценить спроектированную технологию обучения с точки зрения возможностей контроля и коррекции реально осуществляемого процесса обучения.

**Педагогические технологии эффективного формирования профессиональных компетенции:**

- работа в методических объединениях, творческих группах;
- исследовательская деятельность;
- инновационная деятельность, освоение педагогических технологий;
- различные формы педагогической поддержки;
- активное участие в педагогических конкурсах и фестивалях;
- трансляция собственного педагогического опыта.

**Технологии проблемного, модульного обучения, технология обучения как учебного исследования, коммуникативные технологии («мозговой штурм», групповая дискуссия, пресс-конференция, учебные дебаты и др.), игровые технологии (деловые, ролевые, имитационные игры), проектные технологии, технология анализа социально-производственной ситуации (кейс-технология) и др.**

*Технология проблемного обучения. Ее* теоретическую основу разработал *Дж. Дьюи*. Основываясь на результатах деятельности в опытной школе Чикаго (США), в 1909 г. в книге «Как мы мыслим» заявил об эффективности обучения, где организована активная деятельность по самостоятельному решению учебных проблем. Отвергая догматическое обучение, *Дж. Дьюи* обосновал психологические механизмы способности ребёнка решать проблемы. Идеи проблемного обучения актуальны со второй половины 1950-х гг., в 1960-е гг. в научной и

методической литературе обосновывается потенциал решения учебных проблем и выявляются способы организации *проблемного обучения*.

*Проблемное обучение* является современным уровнем развития практической педагогики и дидактики. В работах *М. И. Махмутова проблемное обучение* – вид развивающего обучения, сочетающий самостоятельную систематическую, поисковую деятельность обучающихся с усвоением готовых знаний, структура методов выстроена на основе целеполагания и принципа проблемности. *В. Оконь* утверждает, что *проблемное обучение* есть создание проблемных ситуаций, формулирование задач, контролирование учеников при решении задач, проверка решений, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний. По *И. Я. Лернеру* суть проблемного обучения в том, что ученики под руководством педагога принимают участие в поиске решения новых познавательных и практических задач.

Определения отражают основные признаки *проблемного обучения*:

– особым образом организованная деятельность обучающихся, предполагающая стимулирование самостоятельности и творчества в познании;

– специфическая организация содержания обучения, при которой учебный материал не преподносится «в готовом виде», а требует самостоятельного поиска, «домысливания», «дистраивания» содержания учебного материала до целостной системы знаний и умений;

– деятельность педагога, выстроенная на основе принципа проблемности (создание для обучающихся ситуаций затруднения, найти выход из которых для них по силам, но требует отступить от готовых решений, по-новому применить имеющиеся знания и умения). На практике организация *технологии проблемного обучения* имеет определенные сложности. *М. И. Махмутов* связывал трудности внедрения проблемного обучения с недостаточной разработкой способов организации и сложностью переработки учебного материала, представления в виде проблемных познавательных задач.

Перед планированием проблемного изучения темы следует установить возможности обучающихся и целесообразность. Необходимо учитывать содер-

жание материала, уровень сложности, специфику содержащейся информации. Важно определить «внутренние условия мышления» обучающихся: уровень знаний в конкретной теме и интеллектуальные данные. В зависимости от определенного уровня «внутренних условий мышления» обучающихся формируется система конкретных заданий. К таким заданиям относятся вопросы, требующие объяснения того или иного явления, задания на сопоставление и др. Вместе с тем, при организации проблемного обучения не следует отказываться от традиционных методов обучения: репродуктивного и объяснительно-иллюстративного. Проблемное обучение, как все педагогические технологии, имеет функции и отличительные признаки. В описании основных функций за основу взята точка зрения *М. И. Махмутова*, которая получила наиболее широкое распространение.

В структуре функций проблемного обучения выделяются *общие и специальные функции*. К *общим функциям* проблемного обучения относятся:

- усвоение обучающимися целостной системы знаний и способов деятельности, способствующей применению новых знаний на практике;
- развитие интеллектуальных способностей обучающихся, их познавательной самостоятельности;
- формирование диалектико-материалистического мышления учеников, т.е. мышления, основанного на выявлении и сопоставлении фактов в их взаимосвязи;
- создание условий для всестороннего развития личности.

*Специальные функции* проблемного обучения:

- формирование умений творческого усвоения знаний, применения системы логических приемов, отдельных способов творческой деятельности;
- формировании умений творческого применения знаний, т.е. применение усвоенных знаний в новой ситуации;
- накопление опыта творческой деятельности, овладение исследовательскими методами, приобретение способности решать практические проблемы;

– формирование мотивов, потребностей учения, т.е. создание потребностей, как социальных, нравственных, познавательных.

*Особенности проблемного обучения по М. И. Махмутову*

1. Специфическая интеллектуальная деятельность обучающихся по самостоятельному усвоению знаний путем решения учебных проблем. Примером является дача заданий для самостоятельного решения. На основе имеющихся знаний обучающиеся решают задачи, приобретая новые знания.

2. Проблемное обучение – наиболее актуальное средство формирования мировоззрения. Эффективность проблемного обучения в том, что при решении заданий формируется критическое, творческое, диалектическое мышление.

3. Закономерная взаимосвязь между практическими и теоретическими проблемами. Связь с практикой и применением жизненного опыта в технологии выступает не как иллюстрация теоретических выводов, а как источник знаний, сфера приложения усвоенных способов решения проблем в практике.

4. Периодическое применение педагогом эффективного сочетания различных типов и видов самостоятельных работ обучающихся. Учитель проводит выполнение самостоятельной работы, которая требует актуализации имеющихся знаний и приобретение, усвоение новых.

5. Индивидуальный подход, который характеризуется наличием заданий разной сложности. Примером признака является разработка индивидуальных учебных проблем, которые каждым обучающимся воспринимаются по-разному.

6. Высокая эмоциональная активность учеников. Самостоятельная мыслительная деятельность поискового характера вызывает личное переживание школьников, формирует личностное, равнодушное отношение к учебному материалу и процессу учения.

В *проблемном обучении*, в зависимости от степени активности ученика, выделяются следующие уровни (от низшего к высшему):

- 1) обычная активность;
- 2) полусамостоятельная активность;
- 3) самостоятельная (продуктивная) активность;

#### 4) творческая активность.

*Уровень обычной активности* представляет собой восприятие обучающимися объяснений педагога, решение самостоятельных заданий репродуктивного характера. *Уровень полусамостоятельной активности* – использование имеющихся знаний в новой ситуации, участие в совместном с педагогом решении конкретного задания. *Уровень самостоятельной активности* – выполнение самостоятельных заданий репродуктивно-поискового типа. *Уровень творческой активности* – выполнение самостоятельных заданий, для решения которых необходимо творческое воображение, логический анализ, самостоятельные доказательства. Каждый из указанных уровней имеет разные варианты организации, которые зависят от различных факторов психолого-педагогического характера.

Основное звено проблемного обучения – *проблемная ситуация*, представляет элемент проблемного обучения, пробуждающий у обучающихся мысль, познавательную потребность. Звено проблемного обучения разработано *А. М. Матюшкиным*, выделившим в проблемной ситуации компоненты:

- неизвестное достижение знаний;
- познавательная потребность, побуждающая человека к интеллектуальной деятельности;
- интеллектуальные данные человека, творческие способности и опыт.

Проблемная ситуация может быть создана при организации практической деятельности обучающихся, формулировании гипотезы, в исследовательских заданиях и т.д. Различается четыре основных *типа проблемных ситуаций*:

- 1) ситуация нехватки знаний (обучающиеся не могут решить задачу, ответить на вопрос из-за отсутствия необходимых знаний);
- 2) ситуация новых условий (необходимые знания у детей, но предстоит придумать, как применить имеющиеся знания и умения в новых условиях);
- 3) ситуация противоречия между теоретической возможностью и практической осуществимостью (надо выбрать из нескольких известных способов решения самый рациональный);



4) ситуация противоречия между полученным практическим результатом и отсутствием знаний для объяснения как, почему получен такой результат.

Наряду с *проблемной ситуацией*, используемыми в технологии *проблемного обучения* терминами являются *проблемный вопрос* и *проблемная задача*. *Проблемный вопрос* – самостоятельная форма мысли и проблематизированное высказывание, предположение, обращение, требующее ответа или объяснения. Перед обучающимися необходимо ставить вопрос, который требует творческого поиска ответа, выбора верного способа решения, стимулирование самостоятельности в оценивании изучаемой темы. *Проблемный вопрос* побуждает обучающегося к многоступенчатой познавательной деятельности. При традиционном обучении подавляющее большинство вопросов, задаваемых учителем, требует ответа по памяти. Особенность проблемного вопроса – на него нет «готового», выученного ответа. Такие вопросы требуют размышления, исследования. *Проблемная задача* – задача творческого характера, требует большой инициативности в суждениях, поиска не испытанных ранее путей решения, является средством создания проблемной ситуации, представляет собой не просто описание ситуации, состоящее из характеристики данных, составляющих условие задачи и указание на неизвестное, которое должно быть раскрыто на основании этих условий. (Примеры *проблемной задачи* – задачи на установление причинно-следственных связей, определение преобладания между фактами, выявление степени прогрессивности явления и т.д.). Чтобы *проблемное обучение* было эффективным, необходимо реализовать ключевые условия:

- интерес обучающихся к содержанию проблемы;
- посильность решения проблемы (возраст, уровень подготовленности);
- значимость информации, получаемой при решении проблемы;
- диалогическое доброжелательное общение педагога, тактичность, поощрение педагогом мыслей, гипотез, высказанных обучающимися.

*Модульная технология*. Начало модульного обучения исходит из зарубежной концепции единиц содержания обучения, разработкой которой занимались М. Л. Гольдшмид, С. Н. Посилвэйт и др.; суть в том, что определенную

часть учебного материала брали как отдельную тему и курс обучения строили из этих самых отдельных тем. Впоследствии части-темы учебного курса стали называть модулями. Модуль определяется как коэффициент, величина, мера, часть. В *дидактике модуль* – относительно автономная часть учебного материала. Модуль – очевидный признак и основная составляющая модульного обучения. *Учебный модуль* включает следующие компоненты:

- чётко изложенную учебную цель (целевая программа);
- блок информации (учебный материал в виде программы обучения);
- пособие, помогающее достичь цели (каким образом это сделать);
- применение на практике полученных знаний (контрольные задания, соответствующие поставленным целям).

Учебный курс в *модульном обучении* – система взаимосвязанных модулей, традиционная учебная программа заменяется модульной. Цель технологии модульного обучения – развитие самостоятельности, умения работать, учитывая способы проработанного учебного материала. Суть в том, что обучающийся самостоятельно либо с помощью учителя достигает поставленных целей, работая с модулем. Технология ориентирована на индивидуализацию обучения. Это выражается в содержании обучения, темпе усвоения материала, уровне самостоятельности, методах и способах контроля и самоконтроля. По мнению *П. А. Юцявичене*, в модульном обучении должны соблюдаться требования:

- 1) модульность (необходимо строить обучение по модулям);
- 2) каждый модуль далее делится на отдельные части;
- 3) динамичность (гарантирует изменение содержания модулей с учетом изменения учебной программы);
- 4) наличие в модуле ясного метода деятельности;
- 5) гибкость, возможность адаптировать модуль к меняющимся условиям;
- 6) осознанная перспектива (принцип осознания перспектив учения);
- 7) разносторонность методического консультирования;
- 8) паритетность, равноправие учеников в самостоятельной работе (равные права на самостоятельный выбор заданий, на помощь учителя и т.д.).

*Достоинства технологии:*

– формирует самостоятельность (у каждого обучающегося индивидуальное задание, с которым он работает самостоятельно, а учитель контролирует процесс и подсказывает направление работы);

– обучающиеся приобретают умение формулировать задачи, работать с информацией, ориентироваться в отведенном для решения задачи времени;

– у детей улучшаются умения работать самостоятельно на начальных этапах приобретения знаний, на этапах использования полученных знаний, умений и навыков, их структурирования и обобщения;

– обучающиеся учатся сами определять уровень знаний, умений, навыков;

– даёт возможность реализовать индивидуальный подход, учитывая субъективный опыт, уровень обучаемости и обученности обучающегося.

*Кейс-технология: Кейс* – пример, взятый из жизни и представляющий собой правдоподобное отображение реальной ситуации, единый информационный комплекс, с помощью которого анализируется ситуация. *Т.Б. Устинова* отмечает, что кейсы строятся на фактическом материале или максимально близки к реальной ситуации. *Кейс* имеет *три части*:

- 1) описание конкретной ситуации;
- 2) вспомогательная информация, которая нужна для изучения кейса;
- 3) задания к кейсу.

Для эффективного обучения *кейсы* должны отвечать следующим требованиям:

- провоцировать дискуссию;
- соответствовать четко поставленной цели создания;
- развивать аналитическое мышление;
- отображать несколько аспектов жизни;
- иметь определенный уровень трудности;
- иллюстрировать типичные ситуации;
- иметь несколько вариантов решений;
- быть актуальным на день применения.

*Кейс-метод* (англ. case method, case-study – кейс-метод, кейс-стади) – способ обучения, основанный на анализе ситуаций, в котором используются описания реальных, проявляющихся в конкретной ситуации, «взятой из жизни». Обучающиеся должны исследовать ситуацию, проанализировать суть проблемы, предложить пути решения и выбрать подходящие. *Кейс-метод* исходит из идеи, что не существует только одного правильного решения. Обучающиеся предлагают варианты решения, опираясь на имеющиеся знания, практический опыт и интуицию. Важно, что для одного одна и та же деталь будет играть важную роль, а для другого незначительную. *Кейс-метод* можно использовать на различных этапах учебного процесса. Набирает популярность использование *кейс-метода* при проверке результатов обучения (на экзаменах). Обучающиеся получают *кейсы* перед итоговым занятием, чтобы у них была возможность проработать *кейс*, после этого студенты приносят отчет с решением вопросов, поставленных в кейсе. Можно проводить работу с кейсом непосредственно на итоговом занятии, но тогда нужно выбрать простой и короткий кейс, чтобы была возможность уложиться в ограниченные временные рамки.

*Кейс-технология* – организация учебного процесса на основе *кейс-метода*, предполагает использование комплекса кейсов, охватывающих все содержание образования по учебной дисциплине. *Кейс-технологии* имеет отличительные признаки (по О. Г. Смоляниновой):

- 1) контролируемое педагогом эмоциональное напряжение обучающихся;
- 2) наличие модели социальной (социально-экономической) системы, состояние которой подлежит рассмотрению в определенный момент времени;
- 3) присутствие единой цели при поиске решений;
- 4) осуществление и возможность коллективной выработки решений;
- 5) наличие множества способов решений;
- 6) принципиальное отсутствие единственного решения;
- 7) использование системы группового оценивания деятельности.

В начале обучения формируется индивидуальный план, т.е. обучающийся получает так называемый кейс, в котором может содержаться учебная литера-

тура, мультимедийный видеокурс, виртуальная лаборатория, обучающие программы, электронная рабочая тетрадь (поучение по курсу, содержит пожелания по работе с учебным материалом, творческие и практические задания, тесты, контрольные вопросы для самопроверки). При изучении материалов у обучающегося есть возможность запрашивать помощь у преподавателя (в том числе дистанционно по электронной почте, отправлять результаты выполнения лабораторных работ, практических заданий). При такой организации педагогического взаимодействия ученик сам распоряжается своим временем, выбирает более удобные режим обучения и приемы познания.

**Понятие о средствах обучения.** *Средства обучения* – составная часть метода обучения, обеспечивают реализацию принципа наглядности и содействуют повышению эффективности учебного процесса, дают материал в форме наблюдений и впечатлений для осуществления учебного познания и мыслительной деятельности на всех этапах обучения. В педагогике нет однозначного определения понятия «*средства обучения*».

*Средства обучения* – различные объекты, используемые учителем и учениками в процессе обучения. *Под средствами обучения следует понимать* разнообразнейшие материалы и средства для учебного процесса, благодаря которым успешно достигаются цели обучения. *Дидактическое назначение средств* – ускорить процесс усвоения учебного материала. *Выбор средств обучения* определяется:

- задачами урока или занятия;
- содержанием учебного материала;
- применяемыми методами обучения и предпочтениями учителя.

### **Функции средств обучения**

1. Познавательная функция состоит в том, что средства обучения служат непосредственному познанию действительности; обеспечивают передачу более точной и полной информации об изучаемом объекте и явлении, позволяют наблюдать объекты и явления, недоступные или труднодоступные непосред-

венному наблюдению с помощью органов чувств (например, школьный микроскоп позволяет увидеть объекты, недоступные невооруженному глазу).

2. Формирующая функция заключается в том, что средства обучения формируют познавательные способности, чувства и волю учащихся, их эмоциональную сферу. 3. Дидактическая функция состоит в том, что средства обучения являются важным источником знаний и умений, облегчают проверку и закрепление учебного материала, активизируют познавательную активность. Все функции выступают в учебном процессе в единстве, дополняя друг друга

#### **Классификации средств обучения:**

1. *По характеру воздействия на обучаемых:* визуальные: предметы, макеты, карты, диафильмы, слайды, ИКТ–презентации; аудиальные: музыкальный центр, радио; аудиовизуальные: телевидение, кинофильмы.

2. *По степени сложности:* простые: учебники, печатные пособия, картины, модели; сложные: механические визуальные средства, лингафонные кабинеты, компьютеры.

3. *По происхождению:* натуральные природные средства (предметы, непосредственно взятые из самой действительности: коллекция камней, растений, шишек, желудей, семечек); символические (представляют действительность с помощью символов, знаков: рисунки, схемы, карты; технические: визуальные, аудиальные, аудиовизуальные средства.

**Дидактические функции средств обучения.** Выбор средств обучения зависит от целей и задач, содержания обучения, закономерностей учебного процесса, познавательных способностей студентов, используемых организационных форм и методов обучения, дидактических возможностей.

*Учебно-наглядные пособия* дают конкретное целостное представление об объектах (Преподаватель демонстрирует коробку передач станка. Но принцип действия при помощи этого объекта трудно объяснить, поэтому необходимо после общего предъявления натурального объекта при помощи чертежей и схем объяснить, как конкретно работает коробка передач).

*Макеты и технические модели* позволяют познакомиться с реальным объектом. Их конструируют так, чтобы компоненты конструкции или принцип действия можно было бы наглядно представить. *Макеты* меньше натуральных объектов, их удобнее использовать в учебном процессе. На *фотографиях и рисунках* реальные объекты представлены в одной плоскости. В обучении более продуктивными оказываются рисунки, т.к. они имеют значительные преимущества: с помощью рисунка можно показать свойства предмета отдельно от целого, отделить существенное от несущественного, показать наиболее типичные черты. На рисунках объект изображают схематически, упрощенно, подчеркивая то, что важно для познаний. Фотографии и рисунки используют, если натуральные объекты отсутствуют, имеют большие размеры или очень сложны (большие машины, агрегаты и т.д.), если объемный объект очень трудно изучить (например, работа двигателя). В зависимости от условий учебного процесса фотографии и рисунки, предлагаемые студентам, могут быть взяты из книг; их функции могут выполнять таблицы, диапозитивы, диафильмы. По фотографиям и рисункам можно составлять описания, делать выводы, анализировать производственные ситуации. *Перечисленные средства обучения* имеют достаточно низкий уровень абстракции, поэтому наиболее доступны для восприятия. Вместе с тем перегружены второстепенным для учебного познания материалом, который отвлекает внимание студентов от сути. При использовании *образных пособий* задача преподавателя заключается в акцентировании внимания на значимых деталях наглядного материала.

*Технический чертёж* передает точно существенные пространственные признаки объекта (размеры, внешний вид и т.д.). *Чертёж* является условным изображением. Объект показывают в разных проекциях, в разрезе для создания в сознании студентов образа объекта со всеми пространственными свойствами. Но студентам необходимо иметь высокий уровень пространственных представлений. Чертежи можно читать, имея специальные знания и умения.

*Графики и диаграммы* применяют для наглядного показа количественных и временных зависимостей. При помощи графиков можно представить суц-

ность и характер изучаемого явления, в сжатой, конкретной и понятной форме указать абстрактные взаимосвязи (функциональные зависимости). *Диаграммы* используют для сравнения одинакового признака нескольких объектов. *Схемы* показывают главное в объекте, внешнее сходство с ним отсутствует или сведено к минимуму, имеют особое значение для усвоения учебного материала. *Схема* представляет собой единое целое, в ней не должно быть лишнего, поэтому при восприятии схем в памяти актуализируется самое существенное. *Схемы* помогают конкретизировать абстрактные понятия и явления, разнообразить методы и приемы передачи учебной информации. Это облегчает анализ взаимосвязей между явлениями. В отдельных случаях обучающиеся могут составлять схемы самостоятельно.

Для схематического изображения того или иного учебного материала служат *таблицы*, которые дают возможность увидеть в четкой и компактной форме его структуру, запомнить и воспроизвести увиденное в памяти. *Таблицы, схемы, графики, чертежи* преподаватель использует при объяснении учебного материала и при его закреплении. Эти наглядные пособия могут быть представлены в двух вариантах: один (полный) служит для объяснения, а другой (с пропусками, незаполненными местами) – для проверки усвоенного; в последнем случае учащийся должен восстановить пропущенное.

*Классная доска* – давно применяемое и испытанное средство обучения, сохраняющее свое значение в настоящее время. Ценность в том, что записи, чертежи, зарисовки можно делать на ней последовательно в процессе работы преподавателя и студентов, создавать условия для установления внутренних логических связей и зависимостей, ошибки легко устранять, способы решения познавательной задачи варьировать. Доска используется для объяснения нового материала, организации самостоятельной работы студентов, оформления индивидуальных ответов при проверке знаний и умений. Для полного использования возможностей классной доски применяют доски с увеличенной поверхностью (за счет верхней, нижней или боковых створок), магнитные, переносные доски, держатели плакатов и таблиц на доске.



**Педагогические требования, предъявляемые к средствам обучения в высшей школе.** В требованиях к средствам обучения должны отражаться качества, признаки средств, достигающих педагогического эффекта. Выделяют следующие группы требований к средствам обучения:

1) *эргономические* – средства обучения должны быть: максимально приспособлены к особенностям деятельности обучающихся и обучающего; учитывать их функциональные возможности; удобны в обращении (минимальное количество операций при подготовке к работе, уровень шума, удобство осмотра, ремонта, транспортировки и пр.); отвечать требованиям гигиены труда и техники безопасности;

2) *эстетические* – средства обучения в целом, их элементы, узлы и общая конструкция должны отвечать законам красоты, которые проявляются в гармонии формы, целостности композиции, их товарном виде, что позволяет воспитывать у учащихся хороший вкус;

3) *экономические* – средства обучения должны иметь низкую себестоимость и отпускную цену при высоком качестве и долговечности;

4) *методические* исходят из рациональной методики преподавания, методов и форм обучения, организации деятельности на занятии;

5) *дидактические*:

– *соответствие средств целям обучения и воспитания*, закрепленным в нормативных документах, должны стимулировать познавательную активность, развивать мышление, содействовать изучению сложных тем программы и т.д.;

– *соответствие средств обучения дидактическим принципам* – соответствие информации современным научным воззрениям, доступность;

– *согласованность с учебными программами и учебниками*;

– *соответствие средств обучения психофизиологическим закономерностям обучения* – соблюдение меры и пропорций в использовании. Отсутствие или недостаточное количество средств наглядности снижает качество знаний, большое количество создает отвлекающее настроение. Оптимальное количество средств обучения при – 4-5 на урок;

– соответствие возможностей средств обучения формам и методам обучения, которые согласуются с современными требованиями;

– четкое определение педагогических задач, для решения которых средство применяется, так как педагог из средств обучения должен выбрать то, которое даст наибольший педагогический эффект.

Из приведенных выше требований следует, что фонд средств обучения должен постоянно обновляться. Основные *этапы разработки средств обучения* включают подготовку научно-технической документации: исходных требований, технических заданий и условий, макетного, опытного и серийного образцов. Стадии разработки, производства и внедрения средств обучения в практику учебных заведений регламентируются.

**Компьютерные и телекоммуникационные средства в учебном процессе вуза, их дидактические возможности.** *Телекоммуникации* (от греч. tele – вдале, далеко и лат. *communication* – общение) – передача произвольной информации на расстояние с помощью технических средств (телефона, телеграфа, радио, телевидения, компьютера и т.п.). *Телекоммуникационными системами* объединяются самые разные устройства: ЭВМ, телефаксы, телексы, видеомониторы, роботы, телекамеры и т.п. *Компьютерные телекоммуникации* – телекоммуникации, устройствами которых являются компьютеры.

В учебной практике, говоря о телекоммуникациях, чаще имеют в виду передачу, прием, обработку и хранение информации *компьютерными средствами* (с помощью модема), либо по традиционным телефонным линиям, либо с помощью спутниковой связи. Это *компьютерные телекоммуникации* (КТК). Передача и прием информации в КТК могут быть прямыми – с компьютера на компьютер (синхронная связь) и через промежуточную ЭВМ (асинхронная связь), которая позволяет накапливать сообщения и передавать ее на персональные компьютеры по мере запроса пользователями.

*Компьютерные телекоммуникации* интенсивно внедряются в образование. В высшей школе их используют для координации научных исследований, оперативного обмена информацией между участниками проектов, обучения на

расстоянии, проведения консультаций. В системе общего, профессионального и специального образования – для повышения эффективности самостоятельной деятельности обучающихся, связанной с разнообразными видами творческих работ, включая и учебную деятельность, на основе широкого использования исследовательских методов, свободного доступа к базам данных, обмена информацией с партнерами.

*Телекоммуникационные технологии* предоставляют неограниченные возможности, чтобы решить проблемы дистанционного обучения для малокомплектных сельских школ, для больных детей, детей-инвалидов.

*Интернет (Internet)* – самая известная и наиболее емкая телекоммуникационная сеть, международная сеть сетей, в которой работают пользователи из университетов и исследовательских организаций, государственных учреждений и частных фирм и т.п. Сети, входящие в Интернет, могут беспрепятственно обмениваться информацией и с другими сетями мира через специальные «шлюзы» – компьютеры, конвертирующие всю проходящую по сети информацию в нужные форматы в соответствии с системой протоколов, существующих в этих сетях.

Интернет был создан в США как экспериментальная сеть, объединившая телекоммуникационную сеть ARPAnet, радиовещательную и спутниковую сети, связанные с деятельностью Министерства обороны США. Сеть позволяет пересылать пакеты данных с одного подключенного к Интернету компьютера на любой другой, независимо от того, соединены они между собой или нет.

*Дидактические возможности компьютерных телекоммуникаций.* Компьютерные телекоммуникации являются исключительно своевременными и перспективными для использования в сфере образования. В современном интегрированном сообществе нельзя учиться изолированно, ограничиваясь традиционным достаточно замкнутым социумом: учитель, друзья, семья. *Телекоммуникации* (электронная почта, телеконференции) распахивают окна в мир, позволяют обучающимся формировать взгляд на происходящие в мире события, осознавать многие явления и исследовать их с разных точек зрения, понять, что некоторые из проблем могут быть решены только совместными усилиями (эле-

менты глобального мышления). Огромное море информации в Интернете открывает возможность подбора необходимого материала в дополнение к имеющимся в учебнике, в справочниках.

*Электронная почта* (e-mail, сокращ. от англ. *electronic mail*) – быстрый способ доставки писем и других видов сообщений. Время доставки состоит из двух периодов: времени, которое требуется для пересылки сообщения с вашего компьютера на компьютер получателя сообщения, и времени, через которое ваш коллега обратится к своему «почтовому ящику» и прочтет пришедшую ему почту. Если первый период времени зависит от технических особенностей сети (а обычно письмо пересылается от нескольких секунд до одного дня в любую точку планеты), то второй период времени полностью зависит от получателя.

*Телеконференция* – обмен мнениями с помощью электронных писем с привлечением одного или нескольких средств телекоммуникации (телефона, телевидения, видеотелефона, компьютерной телекоммуникации и т.п.).

Существует два вида электронных *интернет-конференций*:

– «реальные» конференции – пользователи общаются друг с другом непосредственно;

– отсроченные во времени дискуссии, которые чаще всего и называются электронными конференциями, или телеконференциями.

*Электронные конференции* – разновидность электронной доски объявлений, на которой заинтересовавшиеся определенной темой обсуждения могут читать сообщения, отправленные другим пользователям, отвечать на них. Конференция имеет несколько «сюжетных линий», объединенных одной темой.

*Конференции бывают «открытыми»* – доступными для любого пользователя сети, и «закрытыми», доступ к которым осуществляется только под строгим контролем ведущего конференции (модератора) и лишь для избранного количества участников.

Электронные конференции используются для того, чтобы:

- а) задавать вопросы;
- б) отвечать на вопросы других;

в) участвовать в дискуссии (многие конференции напоминают диспуты, в которых каждый имеет право выступить и высказать свое мнение);

г) читать сообщения, пришедшие на конференцию;

д) рассылать информационные сообщения, которые сразу же попадают в поле зрения всех заинтересованных пользователей;

е) для учебных целей (для самообразования и для работы с учащимися);

ж) для целей общественных связей – принимая активное участие в работе конференции, можно рассказать о себе, своих разработках, идеях, открытиях.

Существуют специальные устройства для передачи на расстояние статичных изображений как партнера, фотоизображений, рисунков, графиков и пр., называемые люмофонами. Они могут быть включены в телеконференцию – люмофонная телеконференция, обеспечиваемая телефонными линиями.

Обучающиеся получают доступ к информационным ресурсам сетей и возможность работать совместно над проектом с обучающимися из других стран (в рамках телеконференций обсуждать проблемы практически со всем миром). Такая перспектива сотрудничества и кооперации создает мотивацию для самостоятельной познавательной деятельности в группах и индивидуально. Совместная работа стимулирует к ознакомлению с разными точками зрения на проблему, поиску дополнительной информации, оценке получаемых результатов. Обучающий становится руководителем, координатором, консультантом, к нему обращаются как к авторитетному источнику информации, как к эксперту. Обсуждение промежуточных результатов в классе, дискуссии, «мозговые атаки», доклады, рефераты обретают иное качество, поскольку содержат не только материал учебников и официальных справочников, но и точки зрения партнеров по проекту из других регионов мира, полученные ими данные, их интерпретацию фактов, явлений.

*Дидактические функции телекоммуникаций* (дидактические функции – внешнее проявление свойств средств обучения, используемых в учебно-воспитательном процессе с определенными целями):

– организовывать различные совместные исследовательские работы обучающихся, учителей, студентов, научных работников, научных и учебных центров одного либо разных регионов или даже разных стран;

– обеспечивать оперативную консультационную помощь широкому кругу обучаемых из научно-методических центров;

– оперативно обмениваться информацией, идеями, планами по интересующим участников вопросам, темам совместных проектов, расширяя свой кругозор, повышая свой культурный уровень;

– возможность передачи и приема (обмена) информацией между пользователями, объединенными телекоммуникациями по различным каналам связи при различных схемах связи («каждый с каждым», «один со всеми»);

– применения программных продуктов учебного назначения.

Педагогическое взаимодействие средствами *телекоммуникационных технологий* есть процесс совместной деятельности, в котором использование участниками образовательного процесса электронных сетевых образовательных ресурсов и технологий взаимодействия в телекоммуникационной среде становится нормой общения, имеющего педагогическую цель, опирающегося на установленные ценности, следствием которого – изменение понимания и отношения к электронной *сетевой телекоммуникационной среде* как части информационного образовательного пространства.

*Системообразующие элементы информационно-образовательной среды* – электронные библиотеки учебных материалов, программные комплексы, обеспечивающие возможность накопления, актуализации, предоставления пользователям информационных ресурсов учебно-методического, справочного назначения со своей системой документирования и безопасности.

**Особенности применения компьютерных телекоммуникаций в образовании.** Передаваемый по сети текст становится автономным объектом, с которым работает сам обучающийся, вносит изменения в полученный материал. Современные средства представления информации позволяют повысить степень учета эргономических требований к распространяемым в сетях учебным

материалам: можно выбрать размер и тип шрифта, разместить в тексте не только рисунки, но и звуковые фрагменты, видеоклипы. Обучающийся может по своему усмотрению иллюстрировать изучаемый текст, сделав его более личностным, а также самостоятельно пересоздавать любой текст, полученный из сети, иллюстрируя его по своему усмотрению, отбирая нужные аргументы, выстраивая их в определенную логику доказательности, отражающую его собственную точку зрения, образ его мысли.

*Мультимедийные учебники* позволяют поставить вопрос о *соотношении дистанционного и традиционного обучения*. Дистанционное обучение рассматривается как автономный вид обучения, противопоставляемый традиционному. Информационная технология предполагает унификацию способов работы с разнообразными программами, программы для работы в сетях увязываются с остальными стандартными прикладными программами (офисными приложениями) в плане унификации (графического) интерфейса пользователя. В результате учебные курсы, созданные для автоматизации традиционного обучения, легко переносятся на дистанционное обучение.

*Мультимедийность* создает психологические моменты, способствующие восприятию и запоминанию материала с использованием подсознательных реакций (подведение итогов или выдача задания могут в дистанционном курсе предваряться определенным звуком или мелодией, настраивающей обучающегося на определенный вид работы), это обеспечивается заранее, в процессе подготовки курса, не требует сосредоточения внимания учителя.

**Электронные учебные курсы и электронные учебники; педагогические принципы и технологии их разработки.** При разработке структуры и содержания электронного учебного издания необходимо ориентироваться на следующие принципы и технологические особенности:

1. *Принцип приоритетности педагогического подхода*: реализуется через постановку образовательной цели и разработку содержания образовательной деятельности на основе одного или комбинации нескольких дидактических подходов: системного, синергетического, проблемного, алгоритмического, про-

граммированного, проектного, эвристического, компетентностного. Системный подход – целесообразно разрабатывать комплексные пособия, включающие лекционный материал, семинарские занятия, комбинированные уроки (практики для гуманитарных и общеспециальных дисциплин).

2. *Принцип модуля*: разбивка материала на разделы, состоящие из модулей, минимальных по объему, но замкнутых по содержанию.

3. *Принцип полноты*: модуль должен иметь компоненты: теоретическое ядро, контрольные вопросы по теории, примеры, задачи и упражнения для самостоятельного решения, контрольные вопросы по модулю с ответами, контрольные тесты курсу, контекстную справку, исторический комментарий.

4. *Принцип наглядности* – в основе принципа создания электронных средств обучения (ЭСО) лежит теория мультисенсорного обучения. Каждый модуль должен состоять из коллекции кадров с минимумом текста и визуализацией, облегчающей понимание и запоминание новых понятий, утверждений и методов.

**Понятие учебно-методического комплекса как средства обучения и его составные компоненты: учебные программы, учебники, учебно-методические пособия, практикумы и сборники задач, справочная и хрестоматийная литература, наглядные пособия, методы (технологии) обучения и др.**

*УМК (учебно-методический комплекс)* – система, все части которой взаимосвязаны и взаимозависимы. Они образуют единое целое, которое позволяет достичь основной цели образовательной программы. В *УМК* выделяют *четыре основных компонента*:

*Ведущий документ* – образовательная программа, на ее основе разрабатывается весь комплекс.

*Учебные систематизированные руководства для обучающихся и педагога* – основные и факультативные программы не могут быть реализованы без дополнительных комплектов материалов информационного, вспомогательного и справочного характера, различных предметных руководств, кратких записей за-



нятий, дополнительной литературы научной и методической направленности, системы творческих заданий, шаблонных решений и т.д.

*Система образовательных методов* – этот компонент образуют различные пособия, целью которых является помощь в освоении содержания образовательной программы.

Методы обучения можно с большой долей условности разделить на *современные и традиционные*:

– *традиционные методы* – все виды печатных пособий (фото, таблицы, плакаты, картины, раздаточный материал, диафильмы, звукозаписи).

– *современные методы* – видеофильмы, мультимедийные материалы, образовательные программы, приложения.

*Система средств*, предназначенных для научной организации труда обучающихся и обучающихся, может быть представлена в виде:

– *материалов по обеспечению индивидуального подхода к ученикам* (методики психологической и педагогической диагностики личности, памятки и карточки для детей и родителей);

– *материалов для эффективной работы с детскими коллективами* (методики педагогической диагностики, игровые техники, сценарии проведения общих игр и мероприятий).

## **ТЕМА 7. ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА (2 ч.)**

### **Вопросы для изучения**

*Влияние информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на изменение подходов к разработке учебных материалов и совершенствование методик и технологий обучения и контроля. Новые возможности для интерактивного взаимодействия студентов, совместной работы, визуализации, моделирования и др., предоставляемые ИКТ. Формирование практических умений и навыков и осуществление контроля результатов обучения с использованием ИКТ.*

*Информатизация образовательного процесса вуза. Информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе, основанные на применении компьютерных и мультимедийных средств. Электронное обучение, его преимущества и ограничения. Дидактические требования к разработке и использованию средств компьютерного обучения: электронный учебный курс (на модульной основе), электронный учебник, аудио-, видеоситуации профессиональной направленности, электронные консультации, компьютерное тестирование и др. Разработка мультимедийного сопровождения учебного процесса.*

*Дистанционное обучение в вузе. Перевернутое обучение. Массовые открытые онлайн-курсы в образовательной практике. Системы управления обучением: назначение и возможности.*

*Сетевые образовательные платформы и дидактические условия их эффективного применения в учебном процессе. Использование интернет-ресурсов в учебном процессе. Интерактивное обучение с оперативной обратной связью (интернет-форум и др.).*

**Влияние информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на изменение подходов к разработке учебных материалов и совершенствование методик и технологий обучения и контроля.** Приоритетное направление процесса информатизации современного общества – *информатизация образования* – процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных, *новых информационных технологий (НИТ)*, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания:

– совершенствование механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов, коммуникационных сетей;

– совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения, воспитания, соответствующих задачам развития личности обучаемого в условиях информатизации общества;

– создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации;

– создание и использование компьютерных тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки уровня результатов обучения.

Внедрение ИКТ в образовательную сферу позволяет создавать, хранить, перерабатывать информацию и обеспечивать эффективные способы ее представления обучающимся. Специфика системы образования состоит в том, что она является и потребителем, и активным производителем информационных технологий. Технологии, рожденные в системе образования, используются далеко за ее пределами.

С использованием ИТ в обучении связаны надежды повысить эффективность учебного процесса, уменьшить разрыв между требованиями, которые общество предъявляет, и тем, что дает школа. Эффективность применения ИТ для решения задач обусловлена следующими факторами:

- разнообразием форм представления информации;
- высокой степенью наглядности;
- возможностью моделирования разнообразных процессов;
- освобождением от рутинной работы, отвлекающей от усвоения основного содержания;
- хорошей приспособленностью для организации коллективной исследовательской работы;
- возможностью дифференцированного подхода в зависимости от уровня подготовки, познавательных интересов обучающихся;
- организацией оперативного контроля и помощи со стороны педагога.

Регулярное использование ИКТ в образовательном процессе позволяет не только по-новому представлять текстовую, звуковую, графическую и видеoinформацию, но и обогащать методические возможности педагога, придавать ма-

териалу современный уровень, активизировать творческий потенциал обучающихся и способствовать воспитанию интереса к предмету.

Информационные технологии являются инструментом, без которого решение целого ряда задач было бы затруднительным. Средства ИКТ являются эффективным средством индивидуализации обучения, интенсификации самостоятельной работы обучающихся, повышению мотивации и познавательной активности. У обучающихся развивается умение осуществлять поиск в образовательной сети Интернет, классифицировать информацию, критически подходить к ней, сопоставлять, что способствует повышению информационной культуры и является необходимым качеством современного человека, прививает навыки самообразования, помогает «превращать учебу в радость открытия». А если есть интерес, то есть и прогресс, который в дальнейшем влияет на качество образования.

**Новые возможности для интерактивного взаимодействия студентов, совместной работы, визуализации, моделирования и др., предоставляемые ИКТ.** Вместе с новыми методами и технологиями интернет-обучение привносит в теоретическую педагогику и образовательную практику новые понятия и термины, к которым в первую очередь относятся:

- виртуальный класс (группа),
- поддержка обучения (поддержка студентов),
- учебные телекоммуникационные проекты,
- обратная связь,
- диалоговая технология,
- компьютерная связь,
- телеконференция,
- координатор,
- модератор,
- тьютор телекоммуникационного проекта.

При интернет-обучении субъектами в интерактивном взаимодействии выступают преподаватели и студенты, средствами осуществления подобного

взаимодействия – электронная почта, телеконференции, диалоги в режиме реального времени, тесты он-лайн (т.е. в реальном времени) и т.д. Применение интерактивных методов обучения должно разрабатываться и совершенствоваться в зависимости от особенностей конкретных учебных ситуаций, целевых аудиторий, что является ключевым элементом в реализации идеи непрерывного обучения, управления накоплением и развитием навыков и знаний индивидов для активной самореализации.

**Формирование практических умений и навыков и осуществление контроля результатов обучения с использованием ИКТ.** *Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)* затронули все сферы человеческой деятельности, внесли качественные изменения, новые реалии в жизнь мирового сообщества. *Информатизация современной жизни* сопоставима по значимости с созданием алфавита. Именно владение *ИКТ* сделало более применимым к нынешней цивилизации определение «информационное общество», которое потеснило термин «постиндустриальное общество», доминировавшее ещё недавно в научной литературе. Умение применять ИКТ стало равносильно умению читать и писать в индустриальном обществе и провело социально-психологический раздел между владеющими и не владеющими ими людьми. Для современного общества характерно лавинообразное накопление знаний (информационный бум), поэтому естественным стало появление новой концепции образования – «образования на протяжении всей жизни», которая предполагает выработку умения принимать самостоятельные решения и умения общаться. Образовательная всеохватность предполагает выход за границы национальных государств в единое пространство, являющегося одновременно экономическим, информационным и образовательным. Такая среда требует максимально эффективных международных коммуникаций. *Информационные технологии* выступают как оптимизирующий фактор в развитии необходимых навыков межкультурного общения. Глобальные сети и Интернет помимо практически безграничной коммуникации дают возможность неограниченного доступа к

информации. Научиться использовать этот ресурс, отбирать ценное и нужное для обучения – важный аспект, требующий внимания и изучения.

**Информатизация образовательного процесса вуза.** Возрастает роль информационно-социальных технологий в образовании, которые обеспечивают компьютеризацию на уровне, позволяющем решать *три основные задачи*:

– обеспечение выхода в сеть Интернет каждого участника учебного процесса, причем, желательно, в любое время и из различных мест пребывания;

– развитие единого информационного пространства образовательных индустрий и присутствие в нем в различное время и независимо друг от друга всех участников образовательного и творческого процесса;

– создание, развитие и эффективное использование управляемых информационных образовательных ресурсов, личных пользовательских баз и банков данных, знаний обучающихся и педагогов с возможностью повсеместного доступа для работы с ними.

Традиционная схема получения образования морально устарела, нуждается в замене непрерывным образованием и обучением в течение всей жизни. Для новых форм образования характерны интерактивность и сотрудничество в процессе обучения, новые теории обучения (конструктивизм, образование, ориентированное на студента, обучение без временных и пространственных границ). Для повышения качества образования предполагается интенсивно использовать *новые образовательные технологии*. Различные подходы к определению образовательной технологии можно суммировать как совокупность способов реализации учебных планов и учебных программ, представляющую собой систему форм, методов, средств обучения, обеспечивающую достижение образовательных целей.

*Информационные образовательные технологии* возникают при использовании средств информационно-вычислительной техники. Образовательную среду с применением образовательных информационных технологий определяют следующие компоненты:

– технический (вид компьютерной техники и средств связи);

– программно-технический (программные средства поддержки реализуемой технологии обучения);

– организационно-методический (инструкции обучающимся и преподавателям, организация учебного процесса).

Под образовательными технологиями в высшей школе понимается система научных и инженерных знаний, методов и средств, которые используются для создания, сбора, передачи, хранения, обработки информации в предметной области высшей школы, что определяет формирование прямой зависимости между эффективностью выполнения учебных программ и степенью интеграции соответствующих *информационно-коммуникационных технологий*. Сверхзадача понимания и реализации проблемы *информатизации высшего образования* состоит в том, что в результате должна быть достигнута глобальная рационализация интеллектуальной деятельности в обществе за счет использования новых ИТ с целью повышения эффективности и качества подготовки специалистов до уровня информационной культуры, достигнутого в развитых странах. Должна быть обеспечена подготовка кадров с новым типом мышления, соответствующим требованиям постиндустриального общества. Необходимо рассматривать информационные, коммуникационные, аудиовизуальные технологии в совокупности, как подчиненные решению задачи – созданию образовательной среды, где информационные, коммуникационные и аудиовизуальные технологии органично включаются в учебный процесс для реализации новых образовательных моделей.

*Информационная образовательная среда* формулирует ее понимание как информационную систему, объединяющую посредством сетевых технологий программные и технические средства, организационное, методическое и математическое обеспечение, предназначенное для повышения эффективности и доступности образовательного процесса подготовки специалистов. Характерной чертой образовательной среды является возможность студентов и преподавателей обращаться к структурированным учебно-методическим материалам, обучающим мультимедийным комплексам университета в любое время и в любой точке пространства. Помимо доступности учебного материала, возмож-

ность связи с преподавателем, получение консультации в онлайн или офлайн режимах, возможность получения индивидуальной «навигации» в освоении того или иного предмета. Разработчики *дистанционного образования* (ДО) конкретизируют индивидуализацию образовательного поведения – в ДО ярко проявляются черты личностно-ориентированного способа обучения:

*Гибкость* – обучающийся волен самостоятельно планировать время, место и продолжительность занятий.

*Модульность* – материалы для изучения предлагаются в виде модулей, что позволяет обучаемому генерировать траекторию обучения в соответствии со своими запросами и потенциальными возможностями.

*Доступность* – независимость от географического и временного положения обучающегося и образовательного учреждения позволяет не ограничивать в образовательных потребностях население страны.

*Рентабельность* – экономическая эффективность проявляется за счет уменьшения затрат на содержание образовательных учреждений, экономии временных, материальных ресурсов (печать, размножение материалов).

*Мобильность* – эффективная реализация обратной связи между преподавателем и обучаемым является одним из основных требований и оснований успешности процесса ДО.

*Охват* – одновременное обращение ко многим источникам учебной информации (электронным библиотекам, банкам данных, базам знаний и пр.) большого количества обучающихся.

*Технологичность* – использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий.

*Социальное равенство* – равные возможности независимо от места проживания, здоровья, элитарности, материальной обеспеченности.

*Интернациональность* – экспорт и импорт мировых достижений на рынке образовательных услуг.

Информационные технологии приносят возможность и необходимость изменения самой модели учебного процесса: переход от *репродуктивного обу-*



чения к *креативной модели* (в учебной аудитории с помощью нового технологического и технического обеспечения моделируется жизненная ситуация или процесс, студенты под руководством преподавателя применяют свои знания, проявляют творческие способности для анализа моделируемой ситуации и вырабатывают решения на поставленные задачи). Развитие традиционных и новых технологий должно идти по принципу дополнительности и взаимокоррелирования, что позволяет говорить о принципиально новом измерении образовательной среды – глобальном, измерении, существующем в реальном времени и ассоциирующем в себе всю совокупность образовательных технологий.

**Структура информационно-образовательной среды.** Анализ достоинств и недостатков, существующих информационных образовательных сред (ИОС), современного состояния информационных технологий и средств телекоммуникаций позволяет сформулировать принципы, на которых должны строиться проектируемые информационно-образовательные среды:

*многокомпонентность* – информационно-образовательная среда представляет собой многокомпонентную среду, включающую в учебно-методические материалы, наукоемкое программное обеспечение, тренинговые системы, системы контроля знаний, технические средства, базы данных и информационно-справочные системы, хранилища информации любого вида, включая графику, видео и пр., взаимосвязанные между собой;

*интегральность* – информационная компонента ИОС должна включать совокупность базовых знаний в областях науки и техники с выходом на мировые ресурсы, определяемых профилями подготовки специалистов, учитывать междисциплинарные связи, информационно-справочную базу дополнительных материалов, детализирующих и углубляющих знания;

*распределенность* – информационная компонента ИОС оптимально распределена по хранилищам информации (серверам) с учетом требований и ограничений технических средств, экономической эффективности;

*адаптивность* – информационно-образовательная среда должна не отторгаться существующей системой образования, не нарушать ее структуру и прин-

ципы построения, должна позволить гибко модифицировать информационное ядро ИОС, адекватно отражая потребности общества.

Направления *информатизации образования*:

– реализация виртуальной информационно-образовательной среды на уровне учебного заведения, предусматривающая выполнение комплекса работ по созданию и обеспечению технологии его функционирования;

– интеграция информационных технологий, поддерживающих обучение, научные исследования, организационное управление;

– построение и развитие единого образовательного пространства.

Речь идет о решении проблемы качественного изменения состояния всей информационной среды системы образования, о представлении новых возможностей для опережающего, развивающего образования каждой личности, для роста совокупного общественного интеллекта. Важным и эффективным условием прогресса общества являлось и является создание и расширение единого интерактивного информационного пространства.

*Единые информационные пространства* исторически способствовали ускорению развития человечества, являлись решающим фактором совершенствования цивилизации во всех сферах (духовной, профессиональной, телесной, культурной и других). Обмен знаниями, объединение усилий по дальнейшему познанию природы, развитию науки, техники, культуры способствует эффективному повышению материального уровня. Создание единого *интерактивного информационного пространства* – стратегическая цель внедрения современных и перспективных информационных технологий во все сферы человеческой деятельности. Цели построения *единого информационного пространства* связаны с предоставлением новых возможностей для познавательной творческой деятельности, что может быть достигнуто благодаря информационному и техническому оснащению основных видов деятельности в образовании: учебной, педагогической, научно-исследовательской, организационно-управленческой, экспертной и др.

Построение *единого информационного пространства* позволит достичь:

- повышения эффективности и качества процесса обучения;
- интенсификации процесса научных исследований в образовательных учреждениях;
- сокращения времени и улучшения условий для дополнительного образования и образования взрослых;
- повышения оперативности и эффективности управления отдельными образовательными учреждениями и системой образования в целом;
- интеграции национальных информационных образовательных систем в мировую сеть, что облегчит доступ к международным информационным ресурсам в области образования, науки, культуры и др.

### **Информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе, основанные на применении компьютерных и мультимедийных средств**

Обучение, воспитание и развитие осуществляется в условиях информационно насыщенной среды. Информационные технологии диктуют новые требования к профессионально-педагогическим качествам учителя, методическим и организационным аспектам использования в обучении *информационно-коммуникационных технологий*. У любого преподавателя имеются в распоряжении многочисленные возможности применения в процессе обучения средств ИКТ – информация из сети Интернет, электронные учебники, словари и справочники, презентации, программы, различные виды коммуникации (чаты, форумы, блоги, электронная почта, телеконференции, вебинары) и др. Благодаря этому актуализируется содержание обучения, происходит обмен информацией между участниками образовательного процесса. Учитель не только образовывает, развивает и воспитывает ребенка, но с внедрением новых технологий получает мощный стимул для самообразования, профессионального роста и творческого развития.

Использование ИКТ в обучении помогает решить дидактические задачи:

- формирование устойчивой мотивации;
- активизацию мыслительных способностей учащихся;

- привлечение к работе пассивных учеников;
- повышение интенсивности учебного процесса;
- обеспечение общения с представителями других стран и культур;
- обеспечение учебного процесса современными материалами;
- приобщение обучающихся к самостоятельной работе с различными источниками информации;
- реализацию личностно-ориентированного и дифференцированного подходов к обучению;
- активизацию процесса обучения, возможность привлечения обучающихся к исследовательской деятельности;
- обеспечение гибкости процесса обучения.

В педагогической практике предлагается *двухуровневая модель информационно-коммуникационной компетентности педагога*:

1) *уровень функциональной грамотности* (подготовленность к деятельности):

- владение компьютерными программами обработки текстовой, числовой, графической, звуковой, видеоинформации;
- умение работать в сети Интернет, пользоваться ее сервисами;
- умение использовать такое оборудование, как сканер, принтер и т.д.

2) *деятельностный уровень* (реализованная деятельность) – эффективное и систематическое использование функциональной грамотности в сфере ИКТ в образовательной деятельности для достижения высоких результатов.

*Деятельностный уровень* можно разделить на подуровни:

- *внедренческий* – включение в образовательную деятельность специализированных медиаресурсов, разработанных в соответствии с требованиями к содержанию и методике того или иного учебного предмета;
- *творческий* – разработка собственных электронных средств учебного назначения.

*Деятельностный уровень* (реализованная деятельность) может привести к качественным изменениям результатов системы образования. Как вывести пе-

дагога с уровня функциональной грамотности на деятельностный? Повышение информационно-коммуникационной компетентности педагогов необходимо реализовывать в рамках отдельно взятого учебного заведения (проекты, курсы повышения квалификации). Важно методическое сопровождение использования ИКТ, обобщение и распространение педагогического опыта (семинары, мастер-классы, вебинары и т.д.).

Условием эффективного использования функциональной грамотности в сфере ИКТ в образовательной деятельности для достижения высоких результатов являются внутренняя мотивация, потребность и готовность педагога к проведению занятий с использованием ИКТ, осознанное перенесение полученных теоретических знаний и практических навыков в практическую деятельность, использование готовых мультимедийных программ, образовательных ресурсов сети Интернет, общение в сетевых сообществах, пользование социальными сервисами, создание и использование собственных простейших и имеющихся программных продуктов, образовательных сайтов.

Использование современных средств *ИКТ* в обучении может привести к ряду *негативных последствий*, в их числе ряд негативных факторов психолого-педагогического характера и спектр факторов негативного влияния средств *ИКТ* на физиологическое состояние и здоровье обучающегося.

*Одним из преимуществ* обучения с использованием средств ИКТ называют индивидуализацию обучения. Но наряду с преимуществами здесь есть и крупные недостатки, связанные с тотальной индивидуализацией. Индивидуализация свертывает и так дефицитное в учебном процессе живое диалогическое общение участников образовательного процесса между собой и предлагает им суррогат общения в виде «диалога с компьютером».

Современному обучающемуся приходится сталкиваться с огромным количеством разнообразной учебной информации, наступает информационная перегрузка и эмоциональное возбуждение, что опасно для психического и физического здоровья. Использование информационных ресурсов, опубликованных в сети Интернет, приводит порой к отрицательным последствиям. При использо-

вании средств ИКТ срabатывает принцип экономии сил: заимствованные из сети Интернет готовые проекты, рефераты, доклады и решения задач стали привычным фактом, не способствующим повышению эффективности обучения и воспитания. Длительная работа за компьютером отрицательно сказывается на организме (высшей нервной деятельности, эндокринной и иммунной системах, на зрении и костно-мышечном аппарате человека). От работы за компьютером появляются побочные эффекты:

– обучающиеся перестают фантазировать, становятся неспособными создавать образы, с трудом обобщают и анализируют информацию;

– компьютер может стать причиной долговременных нарушений в области психического и интеллектуального развития детей, может снизить функционирование некоторых видов памяти, способствовать росту эмоциональной незрелости, безответственности;

– психическое напряжение вызывает у детей стрессовое состояние;

– виртуальная реальность приводит к потере чувства опасности.

К использованию *информационно-коммуникационных технологий* в обучении необходимо подходить творчески, не злоупотребляя и соблюдая санитарно-гигиенические требования. Применение информационно-коммуникационных технологий влечет за собой много вопросов, на которые необходимо искать пути решения, чтобы формирование информационной компетентности участников образовательного процесса было не мучительным и тернистым, а творческим, целеустремленным, результативным. Не стоит забывать о том, что компьютерные технологии есть средство, которое никогда не заменит живое слово педагога. Сегодня современный педагог работает с молодым поколением, готовит его к жизни в обществе, значит, сам должен идти в ногу со временем. Степень успешности педагогов в освоении новых технологий и методик зависит от преданности профессии, стремления к познанию нового, заинтересованности в самообразовании.

**Электронное обучение, его преимущества и ограничения.** Факт, что в электронном образовании материалы учебного курса оцифрованы и выложены

в Интернет, обеспечивает *ряд преимуществ* в организации учебного процесса:

– *доступность курса в любой момент времени*. Для участников курса электронные задания и лекции доступны в любой момент, обучающиеся самостоятельно решают в каком темпе им проходить этот курс;

– *доступность курса из любой точки мира*, где есть Интернет доступ;

– *широта предоставляемой информации*. Находясь в среде Интернет, обучающийся может в процессе работы над материалом курса обратиться в любые мировые источники (ресурсы других образовательных центров, электронные библиотеки по всему миру и т.д.);

– *оперативность предоставления информации*. В традиционном обучении источником информации является книга, цикл обновления которой занимает месяцы, иногда и годы (есть целый ряд динамично развивающихся наук, в которых информация, суммированная в монографиях, устаревает уже к моменту их издания). Интернет позволяет обновлять информацию и обеспечивать доступ к ней для обучающихся в течение нескольких минут;

– *гибкая организация учебного процесса*. В любом образовательном предмете есть разделы простые и более сложные. Электронное обучение позволяет преподавателю сконцентрироваться на более сложных разделах курса, выложив простые фрагменты для самостоятельной проработки;

– *автоматизация учебного процесса*. Преподавателю нет необходимости составлять множество однотипных вариантов заданий для теста и проверять результаты их исполнения: система подберет любые параметры и осуществит проверку и сохранение результатов в журнале преподавателя;

– *мультимедийность*. Помимо текстовой и графической информации, e-Learning предполагает использование всех средств мультимедиа: анимации, видео, звука, цвета. Это обеспечивает наглядность преподаваемого материала, позволяет задействовать большинство механизмов восприятия информации;

– электронные технологии обучения лучше соответствуют *менталитету современной молодежи*;

– *владение современными инфокоммуникационными технологиями* является ключевой компетенцией выпускника современного образовательного учреждения. Прохождение студентом обучения в формате *e-Learning* позволяет повысить общую компьютерную грамотность обучающегося;

– *широта и масштабность информации*, выход на глобальные информационные ресурсы формируют соответствующий стиль мышления.

Использование *e-Learning* предоставляет больше возможностей для самостоятельной работы, способствуя формированию навыков самоорганизации и рационального планирования учебного времени.

*Электронные образовательные технологии*, как и любые другие достижения прогресса, обладают и *недостатками*. Они проистекают из понимания полноценного образования как взаимосвязанного процесса обучения и воспитания: обучение на основе компьютерных программ не способно заменить прямого общения преподавателя с учеником. Чисто электронное обучение безлично. Позволяя автоматизацию процесса обучения, оно не в состоянии учесть индивидуальные особенности интеллекта и темперамента обучающегося. Жесткая «цифровая» логика, последовательно реализованная в электронном обучении, беднее человеческой логики анализа событий и принятия решений. Зачастую правильные решения в жизни принимаются только при учете эмоциональных факторов и этических соображений.

Массовое внедрение интернет-технологий в повседневную жизнь – благо цивилизации. Но сегодня, еще только в *начальной стадии информатизации* человечества, выявляются связанные с этим риски. Значительная часть молодежи рассматривает жизнь в Сети как вторую реальность, которая в некоторых случаях превращается в реальность первую. Есть риск получить «электронное поколение» с простым механистическим мышлением, оторванное от реальной жизни. Неадекватное использование электронного обучения может способствовать развитию этих негативных тенденций.

Это не означает отказа от полноценного и масштабного внедрения электронных технологий – они прогрессивны и необходимы. Вопрос заключается в



том, чтобы электронное образование не вытеснило традиционное, а интегрировалось в него. Доля электронной составляющей в образовании должна возрастать по мере повышения уровня образования в последовательности: школа – вуз – дополнительное образование. В школе, когда обучающийся находится в стадии активного формирования, личность учителя и прямое общение с ним особенно велики, целесообразно использовать лишь отдельные элементы электронного обучения.

Дополнительное образование, получаемое зрелым, сформировавшимся человеком, может быть прагматическим и реализованным на электронной платформе. Вузовское образование находится посередине и допускает широкое использование электронных платформ, интегрированных в традиционные, «лицом к лицу», формам обучения. Говоря о соотношении между *электронным и традиционным образованием*, можно утверждать, что курс, подготовленный и реализованный талантливым, любящим свое дело, преподавателем будет лучше аналогичного чисто электронного курса. Продуманный, хорошо подготовленный электронный курс может обеспечить более высокое качество образования, чем работа слабого преподавателя.

Электронное образование является ценным для организации дистанционного (заочного) обучения, а также для организации образовательного процесса в филиалах вуза. Наилучшие результаты оно обеспечивает при так называемом смешанном (blended) обучении. В этом случае традиционное обучение «лицом к лицу» дополняется технологиями электронного обучения. В традиционных занятиях значительная часть времени и сил преподавателя расходуется на простую передачу обучающимся новой информации. *E-Learning* позволяет переложить эту функцию на компьютер и сосредоточить усилия преподавателя на обсуждении трудных моментов курса, ответам на вопросы студентов. При внедрении электронного обучения необходимо учитывать материально-техническое обеспечение образовательного процесса, подготовленность преподавателей, специфику образовательной программы. Электронное обучение призвано дополнить традиционные формы образования новыми возможностями, использо-

вание которых должно быть подчинено целям и условиям обучения, дидактическим принципам.

**Дидактические требования к разработке и использованию средств компьютерного обучения: электронный учебный курс (на модульной основе), электронный учебник, аудио-, видеоситуации профессиональной направленности, электронные консультации, компьютерное тестирование**

*1. Комплексное применение образовательных электронных средств обучения в совокупности с традиционными средствами обучения.* Необходимо соединять традиционные формы обучения с компьютерными и построить на этой основе эффективную дидактическую систему, активизируя мышление обучаемых, придавая проблемно-деятельностный характер их учебно-познавательному труду. В основе комплексного применения средств обучения лежат взаимодействие различных психических процессов, психологические закономерности ощущения, восприятия и переработки информации, соответствие характера средств обучения поставленным целям и задачам, связь применяемых средств обучения с практикой и жизненным опытом учащихся. Применительно к комплексному применению традиционных средств обучения и средств *новых информационных технологий* можно выделить следующие принципы:

– *рационального управления учебной деятельностью*, заключающийся в дидактически и методически обоснованном отборе содержания для подачи с помощью традиционных средств и компьютерных. Здесь важно определить последовательность использования тех и других средств с учетом принципов обучения и требований, предъявляемых к учебному оборудованию;

– *дублирования информации* – существенно определение того, какая информация может быть представлена с помощью одной системы средств обучения, а какая – традиционными и компьютерными средствами;

– *соответствия виртуального образа конкретному объекту* – учит, насколько экранный образ должен соответствовать натуральному объекту;

– *смены раздражителей* – эффективное усвоение учебного материала возможно, если осуществляется дублирование информации, поступающей на

один из анализаторов или группу анализаторов, информацией, поступающей на другие анализаторы;

– *оптимальной загрузки* вытекает из предыдущего принципа. Благодаря тому, что компьютерные средства позволяют интенсифицировать процесс получения, контроля и закрепления знаний, изменяется и время работы с конкретным информационным блоком или может быть изменен объем материала, изучаемого за определенный отрезок времени. Учет этого момента позволяет оптимизировать учебную нагрузку, фундаментальнее рассматривать вопросы школьной программы, высвободить время на изучение нового материала. Применение принципа связано с реализацией двух важнейших дидактических принципов – дифференциации и индивидуализации обучения;

– *содержательной доминанты*. Разнообразие дидактических (иллюстративно-наглядных в первую очередь) возможностей не должно маскировать информацию, отодвигать на второй план учебный материал. Логика использования оборудования должна соответствовать логике учебного содержания, не отвлекать от изучаемого материала. В некоторых учебных ситуациях возможно иное: высокотехнологичное средство обучения способствует развитию интереса не только к себе самому, но стимулирует активное заинтересованное отношение ученика к материалу. При планировании учебного процесса необходимо учитывать эти моменты и конструировать систему средств обучения для определенного этапа учебно-воспитательного процесса с приоритетом предметных знаний, умений и навыков;

– *единого источника информации* заключается в использовании различных средств обучения, при котором учебная информация, поступающая через эти средства обучения, идет единым потоком, а не сразу несколькими;

– *принцип взаимодополняемости и непротиворечивости* указывает, что учебная информация, предоставляемая с помощью одних средств, не должна противоречить информации, поступающей через другие средства. Речь идет не о фактических несоответствиях, а об адекватности изображаемым натуральным объектам и явлениям, понятности компьютерных имиджей и моделей.

– *разделения и дополняемости дидактических возможностей* состоит в том, что рациональное и одновременно эффективное применение разнородных средств обучения возможно при условии четкого разграничения и учета дидактических возможностей, которые данные средства предоставляют;

– *принцип рационального пошагового деления учебной информации*. В основе технологии комплексного использования средств обучения лежит дробление материала на отдельные компоненты-шаги, непосредственно для которых определяются методы и средства обучения. Это можно выделить в отдельный принцип. Применительно к комплексному применению традиционных и компьютерных средств обучения при планировании учебного процесса на урок необходимо помнить о имеющихся различиях двух групп средств. Чередование средств обучения, предоставляющих информацию в разных видах и для разных анализаторов, приобретает особую важность.

2. *Организация качественного управления познавательной деятельностью*. Недостатками традиционного обучения с точки зрения эффективности управления познавательной деятельностью являются:

1) один орган управления (педагог) и много управляемых элементов (обучающихся с разной степенью подготовки, различными способностями). Педагог ориентируется на «усредненного» обучающегося;

2) обратная связь об усвоении учебной информации контролируется не постоянно, только на контролях. Преподаватель не знает степень усвоения материала в каждый момент времени, поэтому не может оперативно корректировать свои педагогические воздействия;

3) педагог ограничен в возможности поддерживать обучаемых в состоянии постоянной активной познавательной деятельности.

Недостатки возможно устранить при использовании электронных средств обучения, необходимо тщательно разработать адаптивную модель действий педагога, учитывающей цели, методы, результаты обучения, решая задачу диагностики уровня знаний обучаемого и задачу управления его познавательной деятельностью. Управление познавательной деятельностью состоит в планировании и

реализации оптимальной последовательности действий, обеспечивающей усвоение необходимых знаний за минимальное время или максимального объема знаний за заданное время.

3. *Подготовленность преподавательского состава к применению новых информационных технологий обучения.* Роль педагога в условиях информатизации обучения остается ведущей и усиливается. Это связано с тем, что педагог осуществляет ее в новой педагогической среде, характеризующейся использованием современных информационных средств. Преподаватель получает возможность расширить спектр воздействий на обучающихся через новую стратегию педагогической деятельности, изначально заложенную в реализуемую информационную технологию обучения. В этих условиях характер его труда меняется – педагог освобождается от некоторых дидактических функций, оставляя за собой творческие; изменяется его роль и расширяются возможности по управлению познавательной деятельностью обучающихся; повышаются требования к компьютерной подготовке.

4. *Формирование у преподавателей и обучаемых положительной мотивации.* Мотивация есть процесс, в результате которого деятельность приобретает для индивида личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели деятельности во внутренние потребности. Мотивация – внутренняя движущая сила действий и поступков, необходимое условие ее активного включения в работу, педагоги стремятся управлять ею и при использовании электронных средств обучения.

Для успешного достижения целей образовательных учреждений необходимы не только материальные ресурсы и подготовленный персонал, но и стремление педагогов работать эффективно, что зависит от трудовой мотивации. Информационные технологии обучения предусматривают обеспечение обучаемых четкой, адекватной информацией о продвижении в обучении, поддерживают компетентность и уверенность в себе, стимулируют внутреннюю мотивацию. Познавательный процесс находится под контролем обучающегося: он чувствует ответственность за собственное поведение, объясняет причины успеха не

внешними факторами, а собственным старанием и усердием. Схема «неуспех – недостаточность усилий» является наилучшей для сохранения и развития мотивации. *Информационные технологии* обучения могут оказывать влияние на формирование позитивного отношения к учению.

Поддерживать стимулы к обучению можно, создавая ситуацию успеха в учении. Для этого при использовании электронных средства обучения необходимо предусмотреть градацию учебного материала с учетом зоны ближайшего развития для групп обучающихся с разной базовой подготовкой, разными навыками выполнения умственных операций и интеллектуальным развитием (необходимо наличие банка данных с задачами разной степени сложности, предусматривающей несколько методов и форм подачи одного и того же учебного материала в зависимости от уровня базовых знаний, целей и развития обучаемых). Это позволяет заложенная в компьютерную обучающую программу возможность повторить ее просмотр в условиях высокой эмоциональности и произвольной активизации внимания, что в особой мере способствует созданию соответствующих внутренних мотивов, позволяющих обучаемому решать поставленные перед ним дидактические задачи.

**Разработка мультимедийного сопровождения учебного процесса** *Целесообразность применения учебных презентаций:*

- визуализация изучаемых явлений, процессов и взаимосвязей;
- возможность систематизации и структурного представления;
- ограниченное количество традиционных учебных источников;
- тиражируемость, простота разработки и корректировки;
- возможность представления в мультимедийной форме уникальных информационных материалов.

*Учебная презентация:*

- 1) презентация-визуализация (сопровождает объяснение обучающего; сопровождает выступление обучающегося);
- 2) интерактивная презентация (обучающая, обобщающая, консультационная, контролирующая).

*Этапы создания учебной презентации:*

- концептуальное проектирование;
- создание презентации;
- выработка методических рекомендаций.

Нежелательно:

- любой *фоновый рисунок* повышает утомляемость глаз и снижает эффективность восприятия материала;
- влияние на подсознание человека оказывает *мультипликация*, ее воздействие гораздо сильнее, чем действие обычного видео;
- четкие, яркие, сменяющиеся картинки легко «впечатываются» в подсознание, причем, чем короче воздействие, тем оно сильнее;
- *случайный движущийся (анимированный) объект* понижает восприятие, оказывает отвлекающее воздействие, нарушает динамику внимания;
- включение в качестве *фоновое сопровождения неподходящих звуков* (песен, мелодий) приводит к быстрой утомляемости обучаемых, рассеиванию внимания и снижению производительности обучения.

**Дистанционное обучение в вузе** предложило иной образовательный подход, обладал целым рядом дополнительных возможностей. В основу образовательного процесса при *дистанционном обучении* положена целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучающегося, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и возможность контакта с преподавателем в процессе обучения.

К *достоинствам* дистанционного обучения можно отнести:

**для студентов:**

- 1) гибкость графика обучения;
- 2) возможность учиться по индивидуальному плану согласно собственным потребностям и возможностям;
- 3) объективную и независимую от преподавателя методику оценки знаний;
- 4) возможность консультироваться с преподавателем в ходе обучения;

5) относительную дешевизну.

Для преподавателей такая форма обучения означает появление дополнительной возможности подачи материала, т.е. фактически появляется возможность при той же нагрузке обучать большее число студентов. При всех очевидных достоинствах дистанционная форма обучения завоевала популярность в образовательном мире. Ею заинтересовались корпорации, предположив, что данная форма обучения позволит быстро, недорого, качественно и без отрыва от производства повысить уровень подготовки кадров.

**Перевернутое обучение.** «Перевернутый» класс – это обратный метод обучения, когда чтение лекций и изучение предмета происходит самостоятельно (онлайн), а домашнее задание выполняется в реальном классе.

**Массовые открытые онлайн курсы в образовательной практике.** Одним из явлений в системе образования стало появление *массовых открытых онлайн-курсов (MOOC)* – интернет-курсов с интерактивным участием и открытым доступом по получению информации.

Существуют различные виды и конфигурации курсов. Распространенные:

1. *Activelearning* кардинально отличается от традиционной подачи материала: не более 10 минут на теоретический курс, остальное время (зависит от преподавателя) – практика и работа над ошибками.

2. *Selfpacing* предполагает самостоятельную работу студента, он сам решает когда, в какое время, с помощью каких ресурсов будет выполнять. Студент может в любое время сделать перерыв. Порядок изучения и выполнения тем зависит только от выбора студента.

3. *Instantfeedback* предполагает решение задач с мгновенной проверкой ответа, при этом есть возможность получить пояснение по заданиям, по которым были даны неправильные ответы. Это позволяет студенту исправить ошибку и решить задание заново, соответственно закрепив полученные знания.

4. *Gamification* – самый интересный и разнообразный, в него входят элементы игры, схемы и модификации предметов и объектов. Это позволяет раскрыть образовательный процесс не только на бумаге или в электронном виде, но



и в различных материалах, конструкциях и жидкостях. Есть минус: требуется значительное финансовое вложение, так как не все пользователи могут просматривать такой ресурс либо конструкцию, поэтому необходимо создавать отдельные подвиды ресурса, что увеличит затраты.

5. *Peerlearning* – создание дискуссий. В процессе дискуссии каждый из участников обучается или узнает новую информацию. Роль обучения в этом процессе не заставляет прийти к единому мнению. Мнений, как и решений, может быть множество, главное, чтобы люди услышали друг друга, взяли себе на заметку, впоследствии пришли к нужному финалу. Плюс в том, что общаясь, сообща студенты могут решать задачи повышенной сложности.

Рост популярности МООК может быть обусловлен рядом причин:

- осознанием людьми ценности информации.
- широкими возможностями доступа в Интернет.
- участием в МООК позволяет получать знания, проверять их, консультироваться с преподавателем, не теряя времени. Нет необходимости уезжать в другой город (даже страну), для доступа к знаниям необходимо желание учиться и устройство с доступом в Интернет.

*Образовательная модель* открытых онлайн-курсов строится по схеме:

1. Обучающиеся просматривают лекции на сайте.
2. Самостоятельно выполняют задания, используют различные ресурсы.
3. Отправляют решенные задачи на E-mail адрес к преподавателю.

Внедрение передовых образовательных технологий при создании курса, применение ИКТ, внедрение способов технологии становления критического мышления, обращение к проектной технологии готовит процесс изучения лично и деятельно нацеленным, студент действительно становится функциональным субъектом образовательного процесса. У обучающихся возникает шанс получить доступ к передовому образованию, вероятность поучиться у лучших педагогов в различных институтах мира.

*Массовые открытые онлайн-курсы* имеют много положительных свойств, формируют самостоятельность в обучении, нацелены на образование без вре-

менных рамок, возможность учиться в течение всей жизни, имеется гибкая организация обучения.

### **Системы управления обучением: назначение и возможности**

Создание приложений, позволяющих сделать администрирование учебных курсов простым и технологичным, стало органическим развитием идеи дистанционного обучения во второй половине XX в. Родиной первых *систем управления обучением (СУО)* стали университеты – большое число студентов увеличило нагрузку на учебные отделы, но обеспечивало ресурс для разработки программного обеспечения. Пробразы современных *СУО* возникли до появления компьютеров. Первый документально зафиксированный пример *СУО* датируется 1728 г., когда американский профессор *Калед Филипс* организовал заочные курсы стенографии через газету *Boston Gazette*.

В 1840-х гг. дистанционное обучение стало двусторонним – британский лингвист *Айзек Питман* начал рассылать студентам задания (по стенографии) и получать их назад для проверки. В 1856 г. немец *Густав Лангеншейдт* и француз *Шарль Гуссен* создали первую школу дистанционного обучения иностранным языкам. С появлением возможности аудио- и видеозаписи перед дистанционным обучением открылись новые перспективы. В 1909 г. в романе *Эдварда Форстера «Машина останавливается»* фактически предсказано появление Интернета, его использование для лекций и экзаменов на расстоянии. В 1920 г. в Университете штата Огайо *Сидней Пресли* создал прототип механической «обучающей машины», позволяющей проводить тестирование. К 1938 г. в двадцати пяти штатах США действовали централизованные программы дистанционного обучения посредством радиосвязи.

По мере развития электроники, стало возможным создание *СУО* в современном понимании термина. В 1960 г. *Дональд Бицер* из Университета штата Иллинойс создал прототип первой системы электронного обучения – PLATO. К концу 1970-х гг. система насчитывала несколько тысяч терминалов по всему миру и более десятка мейнфреймов, соединённых общей компьютерной сетью. Появление и развитие Интернета привело к взрывному росту *СУО* в 1990-е гг. –

электронное обучение вышло за пределы университетов и стало неотъемлемой частью образования и повышения квалификации во всех сферах деятельности человека. В 2004 г. появился стандарт SCORM, который позволяет использовать совместно материалы различных курсов.

Изначально системы электронного обучения разрабатывались для локального размещения, при котором организация приобретает лицензию на программное обеспечение (либо разрабатывает его сама) и устанавливает на своих собственных серверах. Для каждой *СУО* создавался редактор учебных курсов, который нельзя было использовать для написания курсов в другой системе. Большинство современных *СУО* основаны на веб-технологиях, в целях обеспечения стандартизации создаваемый для них контент (учебные курсы) соответствует определённым международным форматам, наиболее популярным из которых является SCORM (и пришедший на смену Tin Can). Распространены также AICC и *cmi5*. Данные форматы позволяют использовать контент, создаваемый с помощью различных редакторов, в разных *СУО* и обеспечивают возможность интеграции *СУО* с другими системами (например CRM). В настоящее время многие *СУО* предлагаются как SaaS (программное обеспечение как услуга), хостинг предоставляется поставщиками.

*Преимущества:*

- Свобода доступа – обучающийся может заниматься практически в любом месте. Взрослый обучающийся может обучаться без перерыва от основной работы;
- Снижение затрат на обучение – обучающийся не несет затраты на методическую литературу. Экономия растет за счет зарплат, которые не нужно платить педагогам, содержание учебных заведений и т.д.
- Гибкость обучения – процесс обучения можно подстроить под возможности и потребности педагогов и обучающихся;
- Потенциально равные возможности обучения – обучение становится независимым от качества преподавания в конкретном учебном заведении;
- Возможность определять объективные критерии оценки знаний – в электронном обучении имеется возможность выставлять четкие критерии, по которым оцениваются знания, полученные студентом в процессе обучения.

*Недостатки:*

- Отсутствие непосредственного общения обучающегося и обучающего затрудняет контроль процесса обучения и оценку его результатов;
- Внедрение *СУО* требует хорошо выстроенной технологической инфраструктуры.
- Преподаватели должны быть готовы адаптировать свои учебные программы к электронному обучению;
- Снижается роль индивидуального мастерства учителя.

**Сетевые образовательные платформы и дидактические условия их эффективного применения в учебном процессе.** В связи с нарастанием объемов обязательной для усвоения информации, актуальным становится вопрос – как заинтересовать и привлечь детей к полному и осознанному восприятию. В помощь приходит применение *информационно-коммуникационных технологий, образовательные онлайн платформы*. Образовательные платформы позволяют повысить интерес к изучаемому предмету, осознанность запоминания информации, отработать необходимые навыки и снизить уровень рутинной работы преподавателя.

**Использование интернет-ресурсов в учебном процессе** обусловлено:

- 1) свойствами как информационно-образовательной среды;
- 2) свободным доступом к информации;
- 3) дидактическими возможностями *интернет-ресурсов*;
- 4) возможностями информационного взаимодействия участников;
- 5) возможностями использования *интернет-ресурсов* для организации самостоятельной работы обучающихся в учебной интерактивной среде (Интернет-технологии – метод, интернет-ресурсы – средство);
- 6) интенсификацией обучения на основе интеграции их с методами обучения различным дисциплинам;
- 7) возможностями дистанционного обучения.

В применении *интернет-ресурсов* в обучении выделяют *два основных дидактических подхода*:

- 1) имитирует традиционную учебную работу (семинары, дискуссии), организованную в виде электронных телеконференций, форумов. Обучающиеся, как правило, самостоятельно знакомятся с информацией по теме по учебникам или указанным интернет-ресурсам. Осмысление и закрепление знаний осуществляется в ходе групповой работы в виртуальной классной комнате. Подход требует высокоскоростных линий электронной связи и наличие большого количества образовательных ресурсов в сети вуза.

2) ориентирован на самостоятельную познавательную деятельность обучающихся с использованием специально подготовленных электронных интерактивных учебно-методических материалов. Взаимодействие студентов между собой и преподавателем осуществляется с помощью электронной почты, телеконференций, форумов, что предъявляет большие требования к подготовке учебных материалов.

Использование *интернет-ресурсов* позволяет организовать различные виды самостоятельной работы студентов:

1) самостоятельный поиск информации по заданной теме или проблеме, работа с электронным учебником (обучающийся может отвлекаться, посещая доступные и интересные ему разделы и дисциплины, формируя свою индивидуальную базу знаний). Независимо от индивидуальных особенностей информация хорошо усваивается, когда обучающийся целенаправленно ищет ее для решения задачи, актуализируя имеющиеся знания; обучающийся объективно и субъективно готов к восприятию нового знания;

2) содержание *интернет-ресурсов* не ограничивается тем, которое может поместиться в учебнике, что активизирует мотивацию открытия нового;

3) *интернет-ресурсы* делают возможным нелинейное представление информации и нелинейное обучение (online-связи могут следовать по такому количеству направлений, сколько есть студентов и преподавателей);

4) студенты становятся «производителями» online-информации, участниками мирового образовательного сообщества (активизирует мотивацию);

5) студенты, осознавая значимость *интернет-ресурсов* в профессии, связывают успехи при изучении дисциплины с использованием *Интернет-ресурсов* с будущими профессиональными успехами.

Преимущества в использовании *интернет-ресурсов* в обучении не решают педагогических задач. Дидактические функции *интернет-ресурсов* реализуются на основе педагогической технологии, с помощью которой преподаватель выстраивает образовательный процесс.

Отмечается ограниченность возможности вхождения в образование высоких технологий. По мнению исследователей, господствующая модель школьного образования по системным, глубинным качественным характеристикам не соответствует Интернету. Интернет децентрализован, динамичен, экономичен, разгосударствен; одновременно индивидуалистичен и коммуникативен. Образование – централизованно и иерархично, консервативно и статично, практически лишено экономического измерения; находится в противоречии с тенденцией становления информационного и коммуникативного общества. Компьютеризации препятствует и слабая материальная база учреждений образования, недостаточно решаемая проблема правильного сочетания информационных технологий с педагогическими.

Из информационной сущности процесса обучения следует, что *для обучения человека определенной деятельности необходимо:*

- а) получать и фиксировать необходимое количество информации;
- б) обрабатывать информацию по правилам для ее «присвоения»;
- в) сохранять информацию достаточно долго;
- г) точно и эффективно воспроизводить и применять информацию.

Все эти элементы находят то или иное выражение в общепринятых системах обучения; задача состоит в нахождении методики оптимального ведения информационного процесса, т.е. оптимального управления им.

**Интерактивное обучение с оперативной обратной связью (интернет-форум и др.).** С учётом того, что 80% информации на занятии воспринимается с помощью зрения, одним из главных запросов интерактивного обучения является наглядность. Большинство средств интерактивного обучения учитывают этот фактор. Среди популярных средств выделяют: интерактивные доски, интерактивные приставки, проекторы, дисплеи, робототехнику и конструкторы LEGO, интерактивный стол, беспроводной планшет, документ-камеру, интерактивную песочницу, мобильный планетарий, компьютеры и оргтехнику. Стоит отметить электронное обучение, где проводятся интерактивные вебинары и онлайн-конференции.

## **ТЕМА 8. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (2 ч.)**

### **Вопросы для изучения:**

*Лекционно-семинарская система обучения в вузе. Становление и развитие лекционной формы обучения. Лекция как метод и ведущая форма организации учебного процесса в университете. Функции и требования к подготовке и проведению лекции. Классификации современной лекции по различным основаниям. Критерии отбора лекционного учебного материала. Содержание и структура лекции. Факторы, повышающие эффективность лекционной формы обучения. Оценка качества лекции. Педагогическое взаимодействие лектора-преподавателя с аудиторией.*

*Семинарское занятие как важнейшая форма углубления теоретических знаний и формирования профессиональных умений. Виды, структура и формы организации семинарских занятий. Спецсеминары и просеминары.*

*Практические занятия и практикумы. Требования к их организации и проведению.*

*Лабораторные занятия как форма закрепления и применения знаний, формирования и совершенствования практических умений.*

*Особенности организации учебных занятий в дистанционной и смешанной формах. Учебная коммуникация и организация контроля и обратной связи при использовании дистанционных форм обучения.*

**Лекционно-семинарская система обучения в вузе** (также курсовая система обучения) – групповая система обучения, при которой период обучения разбивается на учебные годы («курсы») и полугодия (семестры), занятия групп студентов ведутся по единому плану и расписанию. Практические занятия (семинары) проводятся для учебных групп, составленных из близких по возрасту и уровню подготовки студентов, для лекций однородные группы объединяются в потоки. Система применялась с самого начала формирования европейской уни-

верситетской системы в XIII-XIV вв. В Российской империи была заменена на предметную систему в 1906-1907 гг.

Подобно классно-урочной системе, в лекционно-семинарской:

- учебные группы имеют постоянный состав студентов в течение года;
- занятия разделены на одинаковые единицы времени (обычно полутора-часовые «пары» из двух 45-минутных академических часов);
- содержание обучения разделено на отдельные дисциплины;
- период обучения разделён на общие для всех учебные годы, учебные дни и каникулы; все занятия проводятся по общему плану и расписанию.

В отличие от классно-урочной системы здесь основной контроль осуществляется в конце каждого семестра в ходе зачётных и экзаменационных сессий; предполагается большая самостоятельность студентов.

**Становление и развитие лекционной формы обучения.** С середины XIX в. по мере роста научных и технических знаний, развития производства стала ощущаться потребность введения в университетах практических занятий, стимулирующих самостоятельность и активность студентов. Взгляд на лекцию стал изменяться, начали раздаваться голоса за сокращение лекций.

В 60-е гг. вопрос о лекции был поставлен особенно оригинально, автором явился знаменитый хирург и педагог *Н. И. Пирогов*. Защитник идей развития самостоятельности и активности студентов *Н. И. Пирогов* выдвинул предложение о том, что лекции должны читаться в том случае, если лектор владеет совершенно новым, нигде еще не опубликованным материалом или если лектор обладает выдающимся даром слова. Русские просветители, революционеры-демократы XIX в. *Н. Г. Чернышевский*, *Н. А. Добролюбов*, *Д. И. Писарев* также высказывались за усиление самостоятельной работы студентов, признавая значение лекций, и видели ценность их в том, что они сильнее книги возбуждают любовь студентов к науке.

В защиту лекции высказался в 1896 г. II съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию, подчеркнув, что живое слово – могущественное средство для сообщения научных знаний и по своей способно-



сти прочно запечатлеть наиболее существенные стороны предмета не может быть заменено никакой книгой. 19.11.1932 г. ЦИК СССР принял постановление «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах». В нем отмечалось, что нужно применять лекции как метод преподавания, способствующий сближению профессоров с обучающимися, чтобы вслед за лекцией следовала основательная проработка материала под руководством ассистентов и при обязательном контроле профессора.

В 30-е гг. в некоторых вузах в экспериментальном порядке чтение лекций было прекращено, но нововведение не оправдало себя. Споры по вопросам роли и месте лекций не прекращаются. Противники лекционного изложения учебного материала упрекают лекции в том, что она приучает к пассивному, некритическому восприятию чужих мнений, замораживая стремление мыслить самостоятельно. Другим недостатком лекционной формы считают то, что посещение лекций приучает к школярству, отбивает вкус к самостоятельным занятиям. Противники лекций обращают внимание на неодинаковость восприятия студентами материала, в результате чего некоторые студенты не могут осмыслить материал, лишь механически записывают слова лектора.

В доводах противников лекций есть доля истины. Но опыт высшей школы показал, что отказ от лекций может привести к снижению научного уровня подготовки, нарушению системности и равномерности в работе в течение семестра. Указанные недостатки могут быть преодолены при правильной методике и рациональном построении лекционного курса.

**Лекция как метод и ведущая форма организации учебного процесса в университете.** *Лекция* – вид прямой коммуникации между лектором и студентом. *Лекция* – логически стройное систематизированное изложение учебного материала в последовательной, ясной, доступной форме. В *лекции* делается акцент на реализацию главных идей и направлений в изучении дисциплины, дается установка на последующую самостоятельную работу.

**Функции и требования к подготовке и проведению лекции.** Лекция в учебном процессе выполняет следующие функции:

- *информационную* (передача информации, материала, знаний);
- *ориентирующую* (вхождение в науку и профессию, знакомство с дисциплиной, постановка научных, прикладных проблем, требующих разработки);
- *методологическую* (дается представление о методологии науки, методах и методиках исследования);
- *мотивационно-стимулирующую* (побуждение к самостоятельному изучению предмета, научно-исследовательской работе, самообразованию и профессиональному становлению);
- *воспитательную* (осмысление и принятие ценностей; формирование мировоззрения, отношений посредством содержания изучаемого материала, общения с лектором-преподавателем);
- *развивающую* (развитие мышления, речи, памяти, способностей).

*Для лекции характерны:*

- большой объем учебного материала,
- фундаментальность, сложность логических построений, доказательств и обобщений;
- описание понятийного аппарата конкретной научной области, ее методологии;
- обоснование внутри и межпредметных связей;
- анализ и научная оценка состояния и развития теории и практики,
- обоснование значимости изучаемого предмета и соответствующей науки для профессионального становления студентов.

*Лекция необходима, если:*

- отсутствуют учебники по новым курсам или новый учебный материал не нашел отражение в имеющихся учебниках;
- отдельные разделы учебника особенно сложны для самостоятельного изучения студентами;
- по проблемам курса существуют противоречивые концепции;

– важно личное эмоциональное воздействие лектора на студентов с целью развития у них мотивов к учению, познавательной активности; формирования мировоззрения, профессионального мышления.

На лекции рассматриваются значимые проблемы, спорные и неисследованные вопросы. Могут проводиться более сложные *виды лекций* (лекции-дискуссии, лекция-провокация, лекция-пресс конференция).

### **Классификации современной лекции по различным основаниям**

*Классификация лекции по месту в учебном курсе:* вводная, установочная, тематическая, обзорная, обобщающая, ориентирующая, заключительная.

*Вводная* лекция является вступлением к изучению учебного предмета, в ней излагаются основные задачи курса, кратко характеризуется его содержание, предлагается основная и дополнительная литература.

*Установочная* лекция читается студентам-заочникам. Ее цель – помочь самостоятельно овладеть дисциплиной. Рассматриваются предмет, категории и проблемы курса, его особенности, значение для профессиональной подготовки. Дается обзор учебников и учебных пособий, специальной литературы по курсу.

Часто в вузе используются *тематические, или текущие лекции* по основным курсам и спецкурсам. В них систематически и подробно рассматриваются отдельные темы учебных дисциплин; изучаемые в темах вопросы зачастую соответствуют зачетным и экзаменационным вопросам.

*Обзорная* лекция читается после изучения дисциплины на выпускных курсах перед государственными экзаменами; ее цель – систематизировать полученные студентами знания, обобщить материал.

*Обобщающая* лекция завершает изучение определенного раздела (темы) дисциплины, рассмотренный ранее материал обобщается.

*Заключительная* лекция подводит итоги изучения курса, углубляет и обобщает полученные знания, систематизирует учебный материал, раскрывает его профессиональную направленность. На ней может быть проведена рефлексия учебной деятельности студентов по изучению дисциплины, включая ре-

зультаты самостоятельной работы, организовано анкетирование студентов по вопросам совершенствования преподавания данного курса.

*Классификация по способам подачи учебного материала:* информационные; проблемные; лекции-дискуссии; лекции-визуализации; включая лекцию с компьютерным сопровождением; лекции-консультации.

*Проблемная лекция* – преподаватель включает серию проблемных вопросов в канву лекции. Как правило, это сложные, ключевые для темы вопросы. Студенты приглашаются для размышлений и поиску по мере их постановки. Методика проблемного изложения активизирует студентов, способствует развитию аналитического мышления, умений вести дискуссию.

*Лекция-дискуссия* проводится по проблемам более сложного, гипотетического характера, имеющим неоднозначное толкование или решение.

*Лекция-аудиовизуализация* – в процессе её проведения преподаватель, опираясь на аудиовизуальные материалы, осуществляет их развернутое комментирование и вводит дополнительную информацию по теме лекции. Опытный преподаватель использует разные способы аудиовизуализации (презентации, выполненные с помощью компьютерных программ).

**Критерии отбора лекционного учебного материала.** Основу учебного материала составляют предметные знания, представляющие собой систему научных, технических и технологических понятий, определенным образом сформулированных и структурированных. *Предметные познания есть научные знания, которые преобразованы в учебные знания. Научные знания состоят из:*

– предметных научных знаний (описание явлений, объектов, процессов и т.д.);

– знаний о методах науки (о методах исследований, с помощью которых знания были получены);

– логики науки (ход развития, разработка содержания и процедур исследований и др.);

– историко-научных знаний (история науки, история решения научных проблем, творчество ученого, история открытий и т.д.).

Параметры *сложности учебного материала* включают: информативность (количество новых понятий), новизну содержания, частоту употребления уже известных терминов, сложность предложений (их длина, конструкция), сложность структуры, абстрактность и др.

*Основным принципом* отбора материала для лекции является *целеполагание*, когда отбираемый материал отвечает поставленной цели лекции и позволяет достичь ее, т.е. целесообразен. Отбираемый материал должен служить решению конкретных задач, позволяющих достичь цели лекции.

*Второй принцип* отбора содержания для изложения в лекции – *учет уровня подготовки студентов*. Если студенты впервые изучают психологию (первокурсники вузов), нужно предусмотреть фактические данные (жизненные примеры, знакомые студентам, цифры, иллюстрирующие количественную сторону психических явлений и т.д.), которые помогут доходчиво объяснить психическую деятельность. Кроме того, нужно продумать, какие научные понятия ввести в учебный оборот и как их разъяснить?

*Третий принцип* – *ориентация на последующие практические занятия и самостоятельную работу студентов с литературой*. Если психические познавательные процессы намечено отработать на практических занятиях в форме тестовых испытаний, решения психологических задач в сочетании с объяснениями преподавателя, нет нужды излагать их в лекции, можно ограничиться общей характеристикой каждого из процессов с точки зрения функций в деятельности личности, показом их социально-исторической природы со ссылкой на труды ученых. Общее и принципиальное нужно отобрать для лекции, все частное и конкретное может быть отнесено на самостоятельную работу и практические занятия.

*Четвертый принцип* отбора материала для лекции – *учет того, какой литературой будут пользоваться студенты при самостоятельной работе*.

Многообразие *принципов отбора учебного материала* В.В. Краевский выразил в *трех главных принципах*:

– принцип соответствия содержания образования уровню современной науки, производства и основным требованиям общества;

– принцип учета единства содержательной и процессуальной сторон обучения, подразумевающий представленность всех видов человеческой деятельности в их взаимосвязи во всех предметах учебного плана;

– принцип структурной целостности содержания образования на разных уровнях его формирования с учетом индивидуального развития учащегося, который предполагает взаимную пропорциональность, уравновешенность и гармоничность всех компонентов образования.

Из указанных принципов следуют *критерии отбора учебного материала:*

*целостное отображение основных компонентов общественного опыта, перспектив его развития, задач многостороннего развития личности. В соответствии с критерием в содержание образования обязаны войти: познания о природе, человеке, обществе, культуре, технике, овладение способами деятельности по образцам; усвоение опыта творческой деятельности и формирование эмоционально-ценностных отношений, которые имеют важнейшее значение для перехода познаний в убеждения;*

*выделение существенного, главного в содержании образования, высокой значимости изучаемого, т.е. отбора наиболее универсальных, нужных элементов;*

*соответствие возрастным способностям воспитанников;*

*соответствие времени, выделенному на исследование определённого предмета;*

*учет отечественного и зарубежного опыта формирования содержания учебных программ;*

*соответствие содержания учебно-материального и методического оснащения школы с учетом перспектив ее развития.*

Принципы и критерии носят довольно общий характер, их применение вызывает много вопросов (как учитывать особенности возраста? как вывести детей на встроенные межпредметные представления о мире? методы его прак-

тического преобразования; как выявлять и оценивать развивающие способности тех или других тем? чем определяется исключительная значимость определённых тем, способов, разделов, подходов?). В решении вопросов помогают экспертные оценки, анализ опыта, экспериментальная проверка.

*Методика отбора содержания учебного материала.* Учебный материал:

- должен соответствовать целям обучения;
- содержать наиболее существенные, основополагающие сведения;
- быть научным – вскрывать сущность процессов, явлений, событий;
- быть доступным (доступность – относительное понятие, доступность зависит от того, кому мы объясняем) и достаточно сложным, т.к. очень простой материал не вызывает желание учиться;

- быть профессионально направленным, значимым, интересным, новым; в нем должно быть рациональное сочетание материала учебника (основная часть) и дополнительной информации (интересные факты из разных источников по данной теме, история открытий, факты биографии ученых и практиков и т.д.);

- оптимально сочетать теоретический, фактический, иллюстративный, практический материал;

- быть структурированным, отражать связь изученного с новым;
- отражать задачи формирования разносторонне развитой личности;
- соответствовать учебно-методической и материально-технической базе;
- соответствовать по объему имеющемуся времени на изучение данного предмета (дисциплины).

**Содержание и структура лекции.** Учебная лекция в вузе должна иметь четкую и строгую структуру. Лекция, как правило, состоит из трех частей: *вступления (введения), изложения и заключения.*

*Вступление (введение)* определяет тему, план и цель лекции, призвано заинтересовать и настроить аудиторию, сообщить, в чем заключается предмет лекции и ее актуальность, основная идея (проблема, центральный вопрос),

связь с предыдущими и последующими занятиями, поставить ее основные вопросы. Введение должно быть кратким и целенаправленным.

*Изложение* – основная часть лекции, реализует научное содержание темы, ставит узловые вопросы, приводит систему доказательств с использованием целесообразных методических приемов. В ходе изложения применяются формы и способы суждения, аргументации и доказательства. Теоретическое положение должно быть обосновано и доказано, приводимые формулировки и определения должны – четкими, насыщенными содержанием. Доказательства и разъяснения должны быть направлены на достижение цели, раскрытие основной идеи, содержания, научных выводов. Учебный вопрос заканчивается выводами, логически подводящими к следующему вопросу лекции. *Количество вопросов* в лекции, как правило, от двух до четырех. Отдельные вопросы могут подразделяться, что облегчает изложение и усвоение материала. Дробное деление двухчасовой лекции или большие компоненты нежелательны в логическом и психолого-дидактическом отношении. Длительность частей лекции должна быть соразмерна с научным значением излагаемых проблем.

*Заключение* обобщает в кратких формулировках основные идеи лекции, логически завершая ее как целостное. Могут даваться рекомендации о порядке дальнейшего изучения вопросов лекции самостоятельно по указанной литературе. Все это составляет предмет обдумывания при разработке.

Но отдельные виды традиционных лекций (вводные, заключительные, установочные) имеют особенности в содержании и построении, которые необходимо учитывать при отработке плана лекции.

*Вводная лекция* – один из наиболее важных и сложных видов лекции при чтении систематических курсов. От ее правильного построения, изложения зависит успех усвоения курса. *Содержание вводной лекции должно включать:*

- определение учебной дисциплины;
- краткую историческую справку о развитии этой отрасли знаний и роли отечественных ученых в развитии данной науки;



- цели и задачи учебной дисциплины, ее роль в общей системе обучения и связь со смежными дисциплинами;
- основные проблемы (понятия и определения) науки;
- методы изучения учебной дисциплины, распределение времени по видам учебных занятий и по семестрам;
- основную и дополнительную учебную и методическую литературу;
- особенности самостоятельной работы слушателей над учебной дисциплиной и формы участия в научно-исследовательской работе;
- отчетность по курсу.

*Заключительная лекция* предназначена для обобщения полученных знаний и раскрытия перспектив дальнейшего развития науки. В соответствии с этим содержание заключительной лекции, как правило, включает:

- общий обзор пройденного курса, основные выводы и обобщения;
- освещение современного состояния основных проблем данной области науки, ее достижений в нашей стране и за рубежом;
- трактовку главных линий дальнейшего развития науки, указание существующих проблем и намеченных путей их решения.

*Установочную лекцию* читают слушателям заочного обучения как начало самостоятельного изучения определенного курса в период между сессиями. Такие лекции носят обзорный характер, не включают полного и систематического изложения материала программы. *Установочную лекцию* отличает большая концентрация учебного материала, различного рода информации, количество проблем, отсылка к множеству источников.

*Особенности подготовки и проведения традиционной лекции в вузе* – это процесс отбора и структурирования содержания учебного материала, распределение его по времени, продумывание логики построения лекции, выделение важных моментов из всего материала, который нужно изложить.

*Главное требование* при подготовке к лекции – определить проблему, сделать это правильно. Квалифицированная лекция отличается от аморфной, эклектичной тем, что в ней есть твердый теоретический стержень, генеральная

линия мысли. Умение найти руководящую нить, основную идею в каждой лекции имеет решающее значение. Формы и методы работы над темой зависят от сложности темы, памяти лектора, сложившихся привычек и опыта, от конкретных особенностей аудитории, в которой приходится выступать.

Порядок подготовки преподавателя к учебному занятию можно представить в виде некоторого алгоритма, этапами творчества которого являются *замысел занятия, разработка этого замысла, его реализация*.

При разработке *замысла занятия* преподаватель руководствуется исходной документацией: учебной программой, тематическим планом изучения учебной дисциплины, частной методикой. Основное внимание при подготовке лекции должно быть сосредоточено на выборе методических приемов, способствующих реализации творческого замысла.

Каждое занятие – результат педагогического творчества преподавателя, который несет личную ответственность за его эффективность. Разработав план и композицию лекции, преподаватель приступает к *обдумыванию и выбору методов изложения материала и приемов доказательств*. В распоряжении дедуктивный, индуктивный методы, рассуждение по аналогии. Приемы для активизации познавательной деятельности обучающихся – обращение к аудитории, авторитетам, различные вопросы, в частности риторический или вопрос к заочным оппонентам, доказательство от противного или метод исключения, прием сведения противоположных взглядов к абсурду, различные виды словесной и зрительной наглядности, применение юмора, сарказма и др.

Заканчивая подготовку к занятию, преподаватель должен еще раз проверить соразмерность его частей, продумать, с чего начать, как расположить материал, переходить от одного вопроса к другому, выразить главную мысль.

Следующий *этап – оформление лекции*. В педагогической литературе на этот счет авторитетных рекомендаций нет. Бытует мнение, что письменного оформления не требуется, каждый должен составлять такие записки, которые ему нужны, исходя из степени владения материалом, памяти и других особенностей психики. На самом деле лекция должна оформляться по строго опреде-

ленной форме, с расчетом на то, чтобы в случае замены лектора, что иногда бывает, преподавателю, его заменяющему, легко было разобраться в обстановке. Есть и другие причины, требующие унификации оформления лекции, но единой и утвержденной для всех вузов формы не существует.

Содержательная часть лекции разрабатывается и выполняется с различной степенью полноты и детализации. Объем двухчасовой лекции составляет 25–30 страниц текста (одна страница текста рассчитана на 3 мин.). Это может быть полный текст, план-конспект и краткий план. *Полный текст* – наиболее совершенная форма представления лекции, изложение ведется дословно, с примерами, математическими выкладками, формулами и выводами. *План-конспект лекции* используют преподаватели, прочитавшие данный курс не раз. В отличие от полного текста в содержательной части плана-конспекта сообщают целевые установки, краткое содержание вопросов, определения, цифровые данные, сложные формулы, методические указания о времени демонстрации пособий и другие пометки, необходимы при чтении лекции. *Краткий план лекции* содержит обязательные входные данные и перечень излагаемых вопросов с распределением времени. Кратким планом, как правило, пользуются опытные педагоги, читающие лекции курса несколько лет.

Не каждый преподаватель может прочесть подлинно научную лекцию или провести занятие, не пользуясь записями, которые помогают ему не упустить нить рассуждений, доказательств, давать строго отточенные формулировки определений и выводов. Большинству приходится пользоваться опорным материалом с краткой записью раскрываемых на занятии положений и приводимых данных, ничего зазорного в этом нет.

**Факторы, повышающие эффективность лекционной формы обучения:**

- постановка и решение познавательных, воспитательных, развивающих задач;
- оптимизация процесса обучения (выбор наиболее эффективного варианта для данных условий на всех этапах обучения с учетом индивидуальных особенностей и возможностей обучающихся);

- стимулирование и формирование познавательных интересов;
- применение активизирующих методов и средств обучения;
- организация самостоятельности обучающихся;
- единство формирования знаний, умений навыков (специальных, общих);
- организация оперативной обратной связи;
- формирование отношений сотрудничества педагога и обучающихся;
- создание благоприятного психологического микроклимата;
- интенсификация учебного процесса путем научной организации труда обучающего и обучающихся.

**Оценка качества лекции.** При посещении и обсуждении лекции своих коллег возникает необходимость оценить ее качество. *Узловые критерии оценки качества* – содержание, методика, руководство работой студентов, лекторские данные, результативность лекции.

*Содержание лекции:* научность, соответствие современному уровню развития науки, мировоззренческая сторона, наличие методических вопросов, правильная их трактовка. Активизация мышления путем выдвижения проблемных вопросов и разрешения противоречий в ходе лекции. Освещение истории вопроса, показ различных концепций, связь с практикой. *Лекция и учебник* – излагается ли материал, которого нет в учебнике, пересказывается ли учебник, разъясняются трудные вопросы, даются ли задания проработать ту или иную часть материала самостоятельно по учебнику. Связь с предыдущим и последующим материалом, внутрипредметные, межпредметные связи.

*Методика чтения лекций:* четкая структура лекции и логика изложения. Наличие-отсутствие плана, следование ему. Сообщение литературы к лекции (когда, градация литературы). Доступность и разъяснение новых терминов и понятий. Доказательность и аргументированность. Выделение главных мыслей и выводов. Использование приемов закрепления: повторение, вопросы на проверку внимания, усвоения; подведение итогов в конце вопроса, всей лекции. Использование наглядных пособий, ТСО. Применение лектором опорных материалов: текст, конспект, отдельные записи, чтение без опорных материалов.

*Руководство работой студентов:* требование конспектировать, контроль за выполнением. Обучение студентов методике записи и помощь в этом: *темп, медленный темп, повтор, паузы, графики*. Просмотр конспектов: по ходу лекции, после или на семинарских и практических занятиях. Использование приемов поддержания внимания – риторические вопросы, шутки, ораторские приемы. Разрешение задавать вопросы (когда? в какой форме?).

*Лекторские данные:* знание предмета, эмоциональность, голос, дикция, ораторское мастерство, культура речи, внешний вид, умение установить контакт.

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

*Критерии оценки содержания лекции:*

- соответствие темы, содержания лекции тематическому плану и учебной программе курса;
- научность, соответствие современному уровню развития науки;
- точность используемой научной терминологии;
- информативность, раскрытие основных понятий темы, сочетание теоретического материала с конкретными примерами;
- реализация принципа органической связи теории с практикой, раскрытие практического значения излагаемых теоретических положений;
- реализация внутрипредметных и междисциплинарных связей;
- связь с профилем подготовки студентов, будущей специальностью;
- соотношение содержания лекции с содержанием учебника.

*Критерии оценки методики чтения лекции:*

- дидактическая обоснованность используемого вида лекции и соответствующих ему форм и методов изложения материала;
- структурированность содержания лекции, наличие плана, списка рекомендуемой литературы, вводной, основной, заключительной части лекции;
- акцентирование внимания аудитории на основных положениях и выводах лекции;

- рациональное сочетание методических приемов традиционной педагогики и новых методов обучения (проблемного, программного, контекстного, деятельностного и др.);
- логичность, доказательность и аргументированность изложения;
- ясность и доступность материала с учетом подготовленности обучающихся;
- соответствие темпов изложения возможностям его восприятия и ведения записей студентами;
- использование методов активизации мышления студентов;
- использование приемов закрепления информации (повторение, включение вопросов на проверку понимания, усвоения и т.д., подведение итогов в конце рассмотрения каждого вопроса, в конце всей лекции);
- использование записей на доске, наглядных пособий;
- использование раздаточного материала на лекции;
- использование технических средств обучения, компьютерных и мультимедийных программ.

*Критерии оценки организации лекции:*

- соответствие лекции учебному расписанию;
- четкость начала лекции (задержка во времени, вход лектора в аудиторию, приветствие, удачность первых фраз и т.п.);
- четкость окончания лекции (конец речи, прощание со студентами, время окончания лекции по отношению к звонку);
- посещаемость лекции студентами;
- дисциплина на лекции;
- рациональное распределение времени на лекции;
- соответствие аудитории, в которой проводится лекция, современным нормам и требованиям (достаточная вместимость, возможность использования технических средств, оформление и т. п.);
- наличие необходимых средств наглядности и технических средств.

*Критерии оценки руководства работой студентов на лекции:*

- осуществление контроля над ведением конспекта лекций;
- оказание студентам помощи в ведении записи лекции (акцентирование изложения материала лекции, выделение голосом, интонацией, темпом речи наиболее важной информации, использование пауз для записи таблиц, вычерчивания схем и т. п.);
- просмотр конспектов лекций (до, во время, после лекции);
- использование приемов поддержания внимания и снятия усталости студентов на лекции (риторические вопросы, шутки, исторические экскурсы, рассказы из жизни замечательных людей, из опыта научно-исследовательской, творческой работы преподавателя и т.п.);
- возможность задавать вопросы лектору (в ходе лекции, после нее);
- согласование сообщаемого на лекции материала с содержанием других видов аудиторной и самостоятельной работы студентов.

*Критерии оценки лекторских данных преподавателя:*

- знание предмета;
- убежденность;
- эмоциональность, манера чтения (живая, скучная, увлекательная);
- степень использования опорных материалов при чтении лекции (обращение к конспекту или тексту лекций, свободное владение материалом);
- культура речи;
- речевые данные, дикция;
- внешний вид;
- манера поведения, умение держаться перед аудиторией;
- контакт с аудиторией (хороший, недостаточный, отсутствует);
- отношение к студентам (внимательное, требовательное, равнодушное);
- отношение студентов к преподавателю (уважительное, ироническое).

*Критерии оценки результативности лекции:*

- степень реализации плана лекции (полная, частичная);
- степень полноты и точности вопросов, раскрытие темы лекции;

- информационно-познавательная ценность лекции;
- воспитательное воздействие лекции.

**Семинарское занятие как важнейшая форма углубления теоретических знаний и формирования профессиональных умений.** *Семинарские занятия* как форма обучения восходят к античности. Слово «*семинар*» происходит от латинского «*seminarium*» – рассадник и связано с функциями «посева» знаний, передаваемых от учителя к ученикам и «прорастающих» в сознании обучающихся, способных к самостоятельным суждениям, к воспроизведению и углублению полученных знаний. *Семинары* проводились в древнегреческих и римских школах как сочетание диспутов, сообщений обучающихся, комментариев и заключений учителей. С XVII в. эта форма обучения используется в Западной Европе, а с XIX в. – в российских университетах. *Семинарская форма* обучения находилась в постоянном развитии. В современной высшей школе семинар является одним из основных видов практических занятий по гуманитарным наукам, представляет собой средство развития у студентов культуры научного мышления. *Семинар* предназначен для углубленного изучения дисциплины, овладения методологией научного познания. *Цель семинарских занятий* – обеспечить студентам возможность овладеть навыками и умениями использования теоретического знания применительно к особенностям изучаемой отрасли.

### **Виды, структура и формы организации семинарских занятий**

Серьезные учебные и воспитательные задачи решаются на семинарах 2-4-х курсов, спецсеминарах 4-5-х курсов, которые формируют исследовательский подход к материалу. В *высшей школе практикуется 3 типа семинаров*:

1. Семинар, имеющий основной целью углубленное изучение определенного систематического курса и тематически прочно связанный с ним;
2. Семинар, предназначенный для проработки отдельных важных и типичных в методологическом отношении тем курса или даже одной темы;
3. Семинар исследовательского типа с тематикой по отдельным частным проблемам науки для углубленной их разработки.

*Форма семинарских занятий:*



- а) развернутая беседа по заранее известному плану;
- б) доклады студентов с последующим обсуждением участниками семинара.

Эти *формы семинарских занятий* нет нужды противопоставлять, они перетекают друг в друга. *Выступления в беседе* – уже краткие доклады. Метод докладов предполагает обмен мнениями, т.е. момент живой беседы. *Семинарское занятие* – непосредственный контакт со студентами, установление доверительных отношений, продуктивное педагогическое общение. Опытные преподаватели, формируя атмосферу творческой работы, ориентируют студентов на выступления оценочного характера, дискуссии, сочетая с простым изложением подготовленных тем, заслушиванием рефератов. Преподаватель дает установку на прослушивание или акцентирует внимание студентов на оценке и обсуждении в зависимости от тематики и ситуации.

К типичным *структурным элементам семинарского занятия* относятся: вступительное слово, основная часть, заключительное слово преподавателя.

*Вступительное слово* преподавателя характеризует место темы *семинарского занятия* в изучаемом курсе, цели и задачи занятия; мобилизует, организует и активизирует внимание студентов.

*Основная часть* состоит из выступлений студентов и их обсуждения.

*Заключительное слово* преподавателя распространяется на отдельные вопросы и семинарское занятие в целом; содержит выводы и оценку деятельности студентов, установку на следующее *семинарское занятие*.

*Семинарские занятия* проводятся по наиболее сложным вопросам (темам, разделам) учебной программы с целью углубить и закрепить полученные знания, привить студентам навыки поиска, обобщения и изложения учебного материала. *Семинарские занятия* проводятся с целью раскрытия материала, изложенного в лекциях, решения примеров, проведения в режиме собеседования со студентами отдельных вопросов, аналогичных разбираемым на лекции и т.п. *Семинарские занятия* способствуют практическому усвоению материала, теоретические основы которого были получены студентами на лекции. *Семинарские занятия* могут проводиться в виде собеседования со студентами или час-

того обращения к студентам для совместного решения проблемы, поставленной на семинаре. Обучающиеся на семинаре могут выступать по желанию или по вызову преподавателя, задавать вопросы выступающему, дополнять или уточнять ответы. После рассмотрения каждого вопроса преподаватель должен подвести краткие итоги обсуждения, проанализировать ответы. Для того чтобы происходил активный процесс формирования специалиста, они должны быть максимально приближены к практической деятельности будущего специалиста, способствовать углублению и расширению полученных на лекциях научно-теоретических знаний.

**Спецсеминары и просеминары.** *Просеминар* – занятие, готовящее к семинару, проводится на первых курсах. *Цель* – ознакомление студентов со спецификой самостоятельной работы, литературой и первоисточниками, методикой работы над ними. Студенты первого курса не умеют работать с источниками, прочитав список литературы, не знают, как отобрать материал, максимально его синтезировать и изложить в соответствии с темой. Внимание следует обратить на развитие навыков работы с литературой, творческую переработку материала, предостеречь от компиляции и компилятивного подхода к решению проблем, которые развиваются при неправильной подготовке к семинару. Этап работы в *просеминаре* – подготовка рефератов, чтение и обсуждение их с участниками просеминара с заключением руководителя.

*Семинар* на старших курсах готовит студентов к *спецсеминару*, представляющему собой школу общения начинающих исследователей по определенной научной проблеме. Здесь успех зависит от опыта ведущего. *Спецсеминар*, руководимый авторитетным специалистом, приобретает характер научной школы, приучает студентов к коллективному мышлению и творчеству. В ходе *спецсеминара* важную роль играют ориентация студентов на групповую работу, ее оценка, использование специальных приемов (моделирования ситуаций). На итоговом занятии преподаватель, как правило, делает полный обзор семинаров и студенческих научных работ, раскрывая горизонты дальнейшего исследова-

ния затронутых проблем и возможности участия в них студентов. На семинарских занятиях предпочтительней обсуждать:

1) узловые темы курса, усвоение которых определяет качество профессиональной подготовки;

2) вопросы, наиболее трудные для понимания и усвоения.

Их обсуждение следует проводить в условиях коллективной работы, обеспечивающей активное участие каждого студента.

**Практические занятия и практикумы. Требования к их организации и проведению.** *Практические занятия* являются важной учебной формой осуществления связи теории с практикой, содействуют выработке умения применять знания. Первостепенное значение имеет *использование активных методов обучения*, к которым относятся:

- практические занятия с решением практических задач,
- решение конкретных ситуаций (кейс),
- проведение деловых игр и т.д.

Информация в практических и ситуационных задачах должна быть взята из современной практики. Конкретные ситуации предполагают творческий подход к их решению. Искусство студента проявляется в том, чтобы, исходя из сложности ситуации и имеющегося времени для ее разрешения, суметь найти и успеть принять оптимальное и верное решение. Преподаватель, ведущий *практическое занятие*, может рекомендовать студентам дополнительную литературу с учетом новейших публикаций. Задачи могут решаться студентами на практических занятиях в аудитории и самостоятельно (домашнее задание). Для самостоятельного решения задач требуется ознакомление с источниками учебного характера, дополнительной литературы. С этой целью в программах по каждой дисциплине приводится список рекомендуемой литературы.

Успешное освоение курса предполагает активное, творческое участие студента. Следует начинать с проработки рабочей программы, уделяя внимание целям и задачам, структуре и содержанию курса. Студент должен посмотреть свой конспект сразу после занятий, отметить материал конспекта лекций, кото-

рый вызывает затруднения для понимания. Нужно попытаться найти ответы на затруднительные вопросы, используя предлагаемую литературу. Если самостоятельно не удалось разобраться, необходимо сформулировать вопросы и обратиться на текущей консультации или на ближайшей лекции за помощью к преподавателю. Каждую неделю важно отводить время для повторения материала, проверяя знания, умения и навыки по контрольным вопросам.

#### *Требования к практическому занятию*

1. Постановка проблем, обоснование ошибок, противоречий затруднений.
2. Обоснование ведущих идей, цели и познавательных задач.
3. Наличие оборудования, источников информации, письменных заданий, чертежей, схем, карт, таблиц, инструкций, вопросов для самоконтроля.
4. Инструктаж по технике безопасности и рациональной организации труда, конструированию и разработке идей, моделей, творческому решению задач.
5. Организация учебно-практической деятельности, содержащей действия:
  - воспроизведение, повторение, конкретизация опорных знаний;
  - осуществление предметных действий, повторяющихся в измененных условиях (тренинг), комментирование действий;
  - творческая, самостоятельная работа студентов, постановка учебной задачи, наличие образца, алгоритма или ориентировочной основы действий.
6. Управление деятельностью студентов, обратная связь, индивидуальный подход, консультирование, обучение способам учебно-практической деятельности.
7. Оценка результатов практической деятельности студентов и успешности реализации цели и задач практического занятия.

**Лабораторные занятия как форма закрепления и применения знаний, формирования и совершенствования практических умений.** *Лабораторное занятие* – организационная форма обучения, регламентирована по времени (пара) и составу (учебная группа, подгруппа). *Цель* – сформировать профессиональные умения и навыки в лабораторных условиях с помощью современных технических средств. *Цель проведения лабораторных занятий* – кон-

кретизация теоретических знаний, полученных в процессе лекций, повышение прочности усвоения и закрепления изучаемых знаний и умений.

*Функции лабораторных занятий:*

- закрепление теоретических знаний на практике;
- усвоение умений исследовательской работы;
- усвоение умений практической психологической работы;
- применение теоретических знаний для решения практических задач;
- самопознание обучающихся и саморазвитие.

*Типичные задания:* демонстрационный эксперимент, индивидуальные и групповые задания, эксперимент в парах, психологические задачи, деловая игра.

*План занятия включает в себя:*

- внеаудиторную самостоятельную подготовку к занятию;
- проверку теоретической подготовленности студентов;
- инструктирование студентов;
- выполнение практических заданий, обсуждение итогов;
- оформление отчета;
- оценку выполненных заданий и степени овладения умениями.

*Лабораторные работы могут носить репродуктивный характер* (студенты пользуются подробными инструкциями), *частично-поисковый* (самостоятельный подбор материала и методик), *поисковый характер* (студенты должны решить новую для них проблему, опираясь на теоретические знания).

*Формы организации:* фронтальная, групповая и индивидуальная. Критерии эффективности: уровень самостоятельности и активности студентов; степень сформированности умений; уровень и характер поисково-исследовательской и творческой деятельности студентов; удовлетворенность студентов и преподавателей состоявшимся занятием.

*Методика проведения лабораторного занятия включает три этапа:*

- 1) подготовку к лабораторному занятию,
- 2) его проведение,
- 3) психологический анализ.

На подготовительном этапе педагогу необходимо на каждое рабочее место подготовить *методические рекомендации* по всем лабораторным занятиям с подробным описанием всех требований и действий студентов.

Затем преподаватель должен отработать на компьютере весь ход *лабораторного занятия*, предусмотреть возможные сбои и пути устранения их.

На этом этапе необходимо провести со студентами общий инструктаж по технике безопасности с обязательной регистрацией в журнале и под личную роспись. Студентам необходимо дать задание по изучению теории по теме, которая будет отрабатываться на *лабораторном занятии*. В конце занятий вся работа оформляется в установленном порядке и выводится на принтер. Выполненная студентом лабораторная работа оценивается преподавателем (все практические и лабораторные работы хранятся до экзамена по изучаемому предмету). На заключительном этапе педагог анализирует проведение лабораторного занятия с позиции его эффективности, делает выводы.

**Особенности организации учебных занятий в дистанционной и смешанной формах. Формы организации дистанционных занятий:**

*Чат-занятия* – учебные занятия, осуществляемые с использованием чат-технологий. Чат-занятия проводятся синхронно, т.е. все участники имеют одновременный доступ к чату. В рамках многих дистанционных учебных заведений действует чат-школа, в которой с помощью чат-кабинетов организуется деятельность дистанционных педагогов и учеников.

*Веб-занятия* – дистанционные уроки, конференции, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы и другие формы учебных занятий, проводимых с помощью средств телекоммуникаций и других возможностей «Всемирной паутины». Для веб-занятий используются специализированные образовательные веб-форумы – форма работы пользователей по определённой теме или проблеме с помощью записей, оставляемых на одном из сайтов с установленной на нем соответствующей программой. От чат-занятий веб-форумы отличаются возможностью более длительной (многодневной) работы и асинхронным характером взаимодействия учеников и педагогов.

*Телеконференции* – проводятся на основе списков рассылки с использованием электронной почты. Для учебных телеконференций характерно достижение образовательных задач.

*Дистанционное обучение* – демократичная простая и свободная система обучения, активно используется для получения дополнительного образования. Студент, постоянно выполняя практические задания, приобретает устойчивые автоматизированные навыки. Теоретические знания усваиваются без дополнительных усилий, органично вплетаясь в тренировочные упражнения. Формирование теоретических и практических навыков достигается в процессе систематического изучения материалов и прослушивания и повторения за диктором упражнений на аудио и видеоносителях (при наличии).

**Учебная коммуникация и организация контроля и обратной связи при использовании дистанционных форм обучения.** Значимая обратная связь является важной частью любой учебной среды. Она позволяет обучающимся отслеживать успеваемость, при необходимости корректировать результаты, обеспечивая при этом достижение целей. Обратная связь является ценным инструментом для преподавателей, поскольку дискуссии с обучающимися помогают оценить эффективность образовательных материалов курса, усовершенствовать их, грамотно организовать учебный процесс. При офлайн обучении преподаватели могут предоставлять непосредственную личную обратную связь обучающимся в режиме реального времени (словесное выражение, невербальные проявления (доброжелательный взгляд, улыбка, одобряющие кивки головой и др.)). В условиях дистанционного обучения, когда обучающиеся самостоятельно выполняют модули, делают задания, не выходя из дома, содержательную обратную связь предоставить гораздо сложнее. А значимость ее, наоборот, возрастает.

## **ТЕМА 9. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ (2 ч.)**

### **Вопросы для изучения**

*Понятие о самостоятельной работе студентов, ее виды и уровни. Управляемая (контролируемая) самостоятельная работа; принципы, формы, способы и дидактические требования к ее организации. Самообразование как высший уровень самостоятельной работы студентов.*

*Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы обучающихся. Использование электронных средств в рациональной организации самостоятельной работы. Соответствие содержания и форм самостоятельной работы, ее учебно-методического и информационного обеспечения современным требованиям подготовки выпускников и особенностям их будущей профессиональной деятельности. Тестирование как средство управления самостоятельной работой и ее контроля.*

*Сущность и роль научно-исследовательской работы студентов (НИРС) в подготовке будущего специалиста. Формы и способы организации НИРС в вузе. Связь учебной, научно-исследовательской и проектно-конструкторской деятельности студентов в учебном процессе. Роль совместной научно-исследовательской работы студентов и преподавателей (научных сотрудников) в развитии вузовской науки.*

*Курсовое и дипломное проектирование как вид самостоятельной учебно-исследовательской деятельности студентов. Система практической подготовки будущих специалистов в учреждении высшего образования. Различные виды практик в системе профессиональной подготовки студентов, их цели, задачи, содержание. Анализ и оценка результатов практики студентов. Особенности организации и содержания практики магистрантов и аспирантов. Специфика организации и содержания педагогической практики на различных этапах образовательного процесса в вузе.*

*Требования к организации курсового и дипломного проектирования и студенческих практик, обеспечивающие самостоятельное выполнение сту-*



дентами актуальных учебно-исследовательских задач (заданий) прикладного характера.

### **Понятие о самостоятельной работе студентов, ее виды и уровни**

*Самостоятельная работа* – планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. *Самостоятельная работа* (наряду с аудиторной) – одна из форм учебного процесса и его существенная часть. Для ее успешного выполнения необходимо планирование и контроль со стороны преподавателей. От организации *самостоятельной работы* зависят результаты обучения студентов и их будущая практическая деятельность.

*Самостоятельная работа* является широким понятием, сформировались различные подходы в определении понятия:

– *самостоятельную работу* рассматривают как отдельный вид учебных занятий (наряду с лекцией, семинаром, практическим занятием и др.). Её признаками считают обязательность занятия в отведенное расписанием дня вуза время, работу без участия преподавателя, но при его контроле;

– *самостоятельная работа* предполагает активную умственную деятельность студентов в учебном процессе, является основой связи различных видов и форм занятий. Считая *самостоятельную работу* методом усвоения знаний, сторонники подхода утверждают, что она охватывает познавательную деятельность, осуществляемую студентами неаудиторно, но и на лекциях, семинарах, индивидуальных собеседованиях, зачетах, экзаменах, при защите курсовых, дипломных работ. *Самостоятельная работа*, согласно с таким видением, охватывает все виды и формы учебного процесса.

По сути, *самостоятельная работа* является активной умственной деятельностью студента, связанной с выполнением учебного задания. Наличие задачи и целевой установки на его выполнение считают признаками *самостоятельной работы*. Задачи, которые приходится решать студенту:

– усвоение материала темы, которая рассматривается на лекции (работа с конспектом лекции, рекомендуемой учебной литературой);

- конспектирование фундаментальных работ;
- решение задач, проведение опытов, экспериментов;
- подготовка рефератов, контрольных работ, фиксированных выступлений (докладов) на занятии;
- подготовка курсовых, дипломных, магистерских работ.

Эти элементы учебного процесса являются *самостоятельной работой*, поскольку студенты осуществляют их индивидуально, во внеаудиторное время. *Самостоятельная работа* – учебная деятельность студента, направленная на изучение и овладение материалом без участия преподавателя.

*Самостоятельная работа* по выполнению задания охватывает три этапа.

1. *Подготовка студента к выполнению задания, теоретическое, психологическое, организационно-методическое и материально-техническое обеспечение самостоятельной работы.* Теоретическая готовность проявляется в интеллектуальной подготовленности, в способности применить знания для выполнения задания. Практическая готовность состоит в способности оптимально планировать *самостоятельную работу*, умело использовать конспект лекций, учебники, пособия, компьютер, мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификацию). Психологическая готовность предполагает наличие мотивов к выполнению задания. Чтобы поставленная задача стала мотивом умственной, практической деятельности, она должно быть воспринята. *Внутреннее восприятие* задачи начинается с актуализации мотива, который побуждает студента к выполнению поставленной задачи, соответственно, к организации самостоятельной работы. Успех подготовительного этапа зависит от организационного, методического, материально-технического обеспечения *самостоятельной работы* студента (обеспеченность литературой, методическими рекомендациями, наглядными пособиями, информационно-компьютерной базой и т. п.).

2. *Непосредственное выполнение учебного задания* – самый важный и ответственный этап самостоятельной работы. Учебная задача чаще предстает в учебно-познавательной форме, в процессе ее выполнения принимают участие

все психические процессы, обеспечивающие познавательную активность: ощущение, восприятие, воображение, память, мышление, внимание и др. На эффективность выполнения задания влияют такие личностные качества студента, как целеустремленность, настойчивость, ответственность, и прочее.

3. *Анализ выполненного задания* – завершающий этап самостоятельной работы. Студент оценивает (путем самоконтроля, взаимоконтроля) качество и время выполнения задания, эффективность использованных методов и средств. Многие наталкиваются на трудности при выполнении письменных домашних заданий (задачи по математике, статистике, экономико-математическому моделированию, подготовке рефератов, контрольные и курсовые работы). Письменную работу выполняют, чтобы преподаватель смог оценить степень и качество усвоения студентом учебного курса, уровень сформированности умений и навыков использования теории при решении практических задач.

На эффективность самостоятельной работы студента влияет руководство ею преподавателя, которое охватывает:

- планирование самостоятельной работы студентов;
- формирование потребностей и мотивов к активной, творческой самостоятельной работе;
- обучение студентов основам самостоятельной работы;
- контроль за выполнением учебных задач.

*Формирование потребностей и мотивов к активной самостоятельной работе* происходит вследствие побуждения (приказ, жесткое требование) преподавателя. Способ не эффективен, поскольку любая деятельность, не вызывающая профессионального интереса, малопродуктивна. Более эффективным способом формирования у студентов потребностей и мотивов к самостоятельной работе является развитие познавательного интереса к предмету, который изучается, процессу овладения им. Деятельность, имеющая глубокий интерес к результату и ее процессуальным компонентам, наиболее продуктивна, ведь от нее человек имеет наибольшее удовольствие. Студент в этом случае сам будет

находить время для предмета. Понятно, что вызвать интерес к дисциплине и ее содержанию должен преподаватель.

*Самостоятельная работа* содействует формированию интеллектуальных качеств, необходимых будущему специалисту, воспитывает устойчивые навыки постоянного пополнения знаний, самообразованию, способствует развитию трудолюбия, организованности и инициативы, испытывает силы, проверяет волю, дисциплинированность и прочее. Во время *самостоятельной работы* студенты имеют возможность использовать индивидуальные способности; изучают, конспектируют литературные источники, при необходимости повторно перечитывают отдельные разделы, абзацы, обращаются к соответствующим справочникам и словарям. Это способствует глубокому осмыслению учебного материала, вырабатывает целеустремленность в получении знаний, самостоятельность мышления. *Самостоятельная работа* осуществляет воспитательное воздействие на студентов, способствуя формированию и развитию необходимых нравственных качеств. *Организация и методика самостоятельной работы* подчинены следующим требованиям:

1. *Развитие мотивационной установки у студентов.* Условием любой целенаправленной деятельности есть установка – готовность к определенной активности, её возникновение зависит от наличия у человека потребности и от объективной ситуации удовлетворения этой потребности. Установка влияет на характер и результаты деятельности студентов, способствует повышению эффективности действий, активизирует мышление, память, делает восприятие более точным на объект познания. Поэтому студент должен выработать внутреннюю потребность в постоянной самостоятельной работе;

2. *Систематичность и непрерывность.* Длительный перерыв в работе с учебным материалом негативно влияет на усвоение знаний, вызывает потерю логической связи с ранее изученным. Несистематичность самостоятельной работы делает невозможным достижение высоких результатов в обучении. Студент должен привыкнуть работать над учебным материалом постоянно, не выпускать из поля зрения ни одну из дисциплин, умело сочетать их изучение;

3. *Последовательность в работе* означает четкую упорядоченность, очередность этапов работы. Не закончив изучение одной книги, невозможно браться за другую, третью и т.д. Разбросанность и бессистемность чтения порождают поверхностность знаний, делают невозможным длительное запоминание прочитанного. При чтении конспекта лекций, монографии, учебника, учебного пособия не должно оставаться ничего невыясненного. Не разобравшись в одном элементе системы рассуждений автора книги, студент не сможет в дальнейшем полноценно усваивать учебный материал;

4. *Правильное планирование самостоятельной работы, рациональное использование времени* поможет рационально структурировать самостоятельную работу, сосредоточиться на существенных вопросах;

5. *Использование соответствующих методов, способов и приемов работы.* Многие работают с книгой неправильно: читают текст и сразу записывают, стараясь запомнить прочитанное. Так игнорируется важный элемент самостоятельной работы – глубокое осмысление. Это приводит к тому, что студенты усваивают его поверхностно, ему сложно на практике применить теорию, формируется вредная привычка не думать, а запоминать;

6. *Руководство со стороны преподавателей* имеет основные формы – определение программных требований к изучению учебных дисциплин; ориентирование студентов в перечне литературы; проведение групповых и индивидуальных консультаций; организация занятий по методике изучения научной и учебной литературы, приемов конспектирования; подготовка учебно-методической литературы, рекомендаций, памяток и тому подобное.

Воспитание навыков самостоятельной работы с учебным материалом, научной и учебно-методической литературой принадлежит к первоочередным задачам высшей школы. Из-за учебной нагрузки, дефицита времени важное значение имеет рациональное планирование *самостоятельной работы*. План помогает правильно распределить, экономно использовать время. Обоснование объема, содержания, последовательности работы в течение определенного времени придает работе целеустремленность, творческий характер.

*Рациональное планирование обучения* зависит от:

- умения отличать главное от второстепенного. Нужно сосредоточиться на главном материале, спланировав для этого время;
- сосредоточенности на обучении всего внимания, физических и моральных сил, мыслей и стремлений;
- целеустремленности и рациональности выполнения заданий.

Составляя распорядок дня, предвидя свое участие в мероприятиях, студент должен ориентироваться на учебные программы, планы и расписание занятий. Использование отведенного на самостоятельную работу времени является делом творческим. Хорошо, когда студент вырабатывает собственный стиль, взяв в его основу научную организацию труда. Экономии времени способствуют знание основ компьютерной грамотности, библиографии, система обеспечения обязательной литературой, умение работать с ней.

**Управляемая (контролируемая) самостоятельная работа; принципы, формы, способы и дидактические требования к ее организации.** *Управляемая самостоятельная работа студентов (УСРС)* организуется в соответствии с требованиями Кодекса Республики Беларусь об образовании, Правил проведения аттестации студентов, курсантов, слушателей при освоении содержания образовательных программ высшего образования, утвержденных постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 29 мая 2012 г. № 53, Положения о самостоятельной работе студентов от 6 апреля 2015 г. Целями УСРС являются:

- активизация учебно-познавательной деятельности;
- формирование умений и навыков самостоятельного приобретения и обобщения знаний, применения на практике;
- овладение опытом исследовательской деятельности;
- саморазвитие и самосовершенствование.

К основным формам организации УСРС относятся *самостоятельная работа*, осуществляемая самостоятельно без контакта с преподавателем и *управляемая самостоятельная работа*. *Самостоятельная работа*, осуществ-

ляемая самостоятельно вне аудитории без контакта с преподавателем, проводится согласно распорядку дня, может осуществляться в удобное время и месте с использованием различных средств обучения и источников информации.

*Самостоятельная работа*, осуществляемая вне аудитории, без контакта с преподавателем включает в себя:

- подготовку к аудиторным занятиям (лекциям, практическим и семинарским занятиям, деловым играм и др.) и выполнение заданий;
- проработку лекционного материала, работу с научной литературой при изучении разделов лекционного курса;
- выполнение типовых расчетов;
- решение задач;
- составление алгоритмов, схем;
- выполнение исследовательских и творческих заданий;
- подготовку сообщений, тематических докладов, презентаций;
- выполнение практических заданий;
- конспектирование учебной литературы;
- составление обзора научной литературы по теме;
- выполнение патентно-информационного поиска;
- аналитическую обработку текста (аннотирование, реферирование, рецензирование, составление резюме);
- оформление рекламных, информационных и демонстрационных материалов (стенды, газеты и пр.);
- изготовление макетов, лабораторно-учебных пособий;
- составление тематической подборки источников;
- подготовку ко всем видам текущей аттестации;
- выполнение магистерской диссертации;
- подготовку к итоговой аттестации;
- виды деятельности, организуемые факультетом, кафедрами.

*Управляемая самостоятельная работа (УСР)* (составная часть *СРС*), выполняемая по заданию и при методическом руководстве (консультациях)

лица из числа профессорско-преподавательского состава. *УСР* должна обеспечиваться мотивацией, доступностью и качеством научно-методического и материально-технического обеспечения, сопровождаться системой контроля и способствовать усилению практической направленности обучения. При проведении *УСР* должны быть созданы условия, при которых обеспечивалась бы активность студентов в получении знаний и систематическом применении их на практике. Контроль качества *УСР* осуществляют кафедры и факультеты. Формы диагностики компетенций определяются образовательными стандартами. Управление *УСР* должно осуществляться через научно-методическое обеспечение и контрольные мероприятия.

*Принципы* планирования и организации *УСР*:

- соответствие объема самостоятельной работы реальному бюджету времени, выделяемого на *УРС*;
- равномерность проведения *УРС* в течение семестра.

Количество учебных часов, отведенных на *УСР*, определяется типовыми учебными планами по специальностям, может корректироваться в учебных планах по специальностям (направлениям специальностей) в рамках свобод, установленных образовательными стандартами высшего образования. Объем *УРС* при реализации образовательной программы высшего образования II ступени по каждой дисциплине должен составлять 40–50% учебного времени, отведенного на изучение. В *самостоятельную работу* по учебной дисциплине дополнительно включается время, предусмотренное на подготовку к экзамену из расчета 36 учебных часов на каждый экзамен. Количество учебных часов, отведенных на *УСР*, определяется учебными планами по специальностям. На освоение учебного материала в рамках *УСР* для специальностей высшего образования II ступени может отводиться до 90 % аудиторных часов, предусмотренных типовым учебным планом по специальности на изучение учебной дисциплины. Ежегодно на заседаниях кафедр рассматривается вопрос об организации *УСР* по учебным дисциплинам. При организации *УСР*, включаемой в учебную нагрузку, в учебной программе по дисциплине помимо количества



учебных часов, выделенных на *УСР*, приводятся перечни заданий и контрольных мероприятий *УСР*, рекомендуемая литература, перечни используемых средств диагностики результатов учебной деятельности.

Условиями эффективной организации *УСР* по дисциплине являются:

– наличие *научно-методического обеспечения УСР* по учебной дисциплине и организация контрольных мероприятий:

– методические рекомендации по организации и выполнению *УСР* по учебной дисциплине (включаются в учебную программу по дисциплине);

– перечни заданий и контрольных мероприятий *УСР* по учебной дисциплине (включаются в рабочий вариант учебной программы);

– учебная, справочная, методическая литература и ее перечень;

– учебно-методические комплексы, в том числе электронные;

– наглядные пособия, мультимедийные, аудио- и видеоматериалы;

– доступ к библиотечным фондам, электронным средствам обучения, электронным информационным и образовательным ресурсам (локального доступа, удаленного доступа) по учебной дисциплине;

– фонды оценочных средств: типовые задания, контрольные работы, тесты, алгоритмы выполнения заданий, примеры решения задач, тестовые задания для самопроверки и самоконтроля, тематика рефератов.

При составлении заданий *УСР* необходимо предусмотреть их разделение по уровню сложности. Задания *УСР* рекомендуется делить на *три модуля*:

– задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания;

– задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения;

– задания, формирующие компетенции на уровне применения знаний.

Каждый модуль заданий *УСР* включает задачи профессионально-направленного содержания. Содержание *УСР* и ее научно-методическое обеспечение отражается в учебной программе по дисциплине в соответствии с образовательными стандартами, учебными планами, типовыми учебными програм-

мами специальностей. Может быть разработана рейтинговая система оценки знаний, возможность ее применения определяет кафедра.

Виды и формы контроля *УСР* определяются учебной программой в соответствии с требованиями образовательного стандарта, с учетом поставленных целей, задач, научно-методической, организационной, материально-технической обеспеченности учебной дисциплины, ее специфики, уровня сложности и логики изучения. Контроль *УСР* осуществляется преподавателем, как правило, во время аудиторных занятий. Контроль *УСР* может осуществляться в виде:

- контрольной работы;
- теста;
- коллоквиума;
- обсуждения рефератов;
- защиты учебных заданий;
- защиты творческих работ;
- экспресс-опросов на аудиторных занятиях;
- проведения деловых игр.

Целями *УСР* являются:

- активизация учебно-познавательной деятельности;
- формирование умений и навыков самостоятельного приобретения и обобщения знаний, применения их на практике;
- овладение опытом исследовательской деятельности;
- саморазвитие и самосовершенствование.

**Самообразование как высший уровень самостоятельной работы студентов** – целенаправленная систематическая познавательная деятельность, необходимая для решения задач, возникающих на разных этапах жизнедеятельности и социально значимых задач для удовлетворения потребностей в повышении образовательного уровня.

*Виды самообразования:*

– базовые или духовные виды самообразования – гносеологическое самообразование (знание о познании), нравственное и эстетическое самообразование;

– эзотерические (внутренние) виды самообразования есть самообразовательное образование (знание о самообразовании), самопознавательное самообразование (знание о самопознании), самовоспитательное самообразование (знание о самовоспитании), валеологическое самообразование (знаниями о том, как быть здоровым);

– экзотерические (внешние) виды самообразования: профессиональное самообразование, общественно-политическое (гражданское), правовое, экономическое, семейное, коммуникативное, бытовое и досуговое.

Успех *самообразования* зависит от ряда компонентов познавательной деятельности, среди которых первостепенными являются:

– обладание необходимым уровнем интеллектуального развития, способностями ставить вопросы и выявлять проблемы, формулировать их,

– предусматривать и планировать последовательные шаги поиска ответа на них, их решения;

– умение мобилизовать, актуализировать знания, способы деятельности из числа уже усвоенных, отбирать из них необходимые для решения возникшей проблемы, соотносить их с условиями решаемой задачи, делать выводы из изученных фактов;

– желание решить проблему (задачу), найти ответ на возникший вопрос; нацелить себя, если это необходимо, на дальнейшее самообучение и при решении задачи познать новое, привлекая для этого различные источники.

В педагогической литературе *самообразование* определяют как особым образом организованное приобретение знаний и умений, основанное на систематической *самостоятельной работе*.

В. И. Загвязинский утверждает, что *самостоятельная работа* «формирует готовность к самообразованию, создает базу непрерывного образования», предоставляет возможность «быть сознательным и активным гражданином».

**Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы обучающихся.** Условием эффективной *СР* обучающихся является разработка методического обеспечения, отвечающего требованиям нормативных документов с учетом современных направлений организации и контроля *СР*:

– индивидуализация самостоятельной работы (дифференциация заданий, включение творческой части (более сложные – нестандартные – задания, дополнительные вопросы, учебно-проблемные ситуации и т.д.);

– открытость процедур осуществления и оценки *СР* (цели, график выполнения, критерии, процедура оценки работы сообщаются до выполнения);

– оптимизация бюджета времени обучающегося на основе учета суммарной нагрузки и уменьшения рутинной работы обучающегося;

– информатизация, осуществляемая на основе использования информационных технологий и интернет-ресурсов в планировании, организации, мониторинге и контроле процесса и результатов *СРС* и др.

*Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы обучающихся* включает:

– составление графиков самостоятельной работы, содержащих перечень форм и видов аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, цели и задачи каждого из них, сроки выполнения и формы контроля над ней;

– разработку учебно-методического комплекта (теоретический материал, тексты заданий, карточки с дифференцированными заданиями для групповой и индивидуальной работы; с алгоритмами и образцами выполнения заданий; рабочие тетради, инструкционно-технологические карты по выполнению практических занятий; электронные материалы; методические пособия, указания, рекомендации по выполнению заданий, практических, контрольных работ, курсовых проектов (работ); требования к контролю и оценки уровня сформированности компетенций в области самообразования и выстраивания индивидуальных траекторий обучения (постановки задач, планирования процесса самообучения, осуществления самоконтроля за его результатами);

– разработку средств диагностики эффективности и учета *СР* (для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы такой комплект может быть различным). Важную роль при организации самостоятельной работы имеют методические указания обучающимся по самостоятельной работе (содержат целевую установку, мотивационную характеристику изучаемых тем, структурно-логические схемы по изучаемым темам, списки основной и дополнительной литературы для изучения тем дисциплины, профессионального модуля, теоретические вопросы и вопросы для самоподготовки, усвоив которые обучающийся может выполнять целевые виды деятельности (предлагаемые на практических, семинарских, лабораторных занятиях), алгоритмы деятельности обучающихся при выполнении полученных заданий на практических занятиях; требования к результатам выполнения заданий и др.

Методические указания по *СР* не должны включать описание подробных алгоритмов осуществления учебных действий, следуя которым обучающиеся не испытывают затруднений при выполнении заданий. Тем самым осуществляется подмена продуктивной учебной деятельности деятельностью по образцу. Эффективно использование *электронных учебных ресурсов*.

Назначение методического обеспечения *СР* – дать обучающемуся возможность перейти от репродуктивной деятельности, выполняемой под руководством преподавателя, к продуктивной, организуемой самостоятельно, к замене контроля со стороны преподавателя самоконтролем, ответственностью за выполнение заданий и полученные результаты. В организации *СР* важна педагогическая поддержка преподавателя, который должен освоить различные профессиональные роли (помощник, консультант-тьютор, модератор, партнер, координатор, наставник группы), давать инструктаж по содержанию и алгоритму выполнения задания, осуществлять индивидуальную педагогическую поддержку в процессе его самостоятельной работы.

Конкретные пути и формы организации самостоятельной работы с учетом уровня подготовки обучающихся, преподаваемой дисциплины и других факторов определяются в процессе творческой деятельности преподавателя.

**Использование электронных средств в рациональной организации самостоятельной работы** получило широкое распространение. *Самостоятельная работа* на основе применения использования электронных средств является эффективной за счет возможности обеспечения оптимальных для каждого обучаемого последовательности и объема различных форм работы над курсом, разделом, темой. Самостоятельную работу за компьютером принято осуществлять в виде работы с *педагогическими программными средствами (ППС)*, к которым относятся все программные средства и системы, специально разработанные или адаптированные для применения в обучении.

Место компьютера при организации самостоятельной работы на учебном занятии зависит от выполняемой им педагогической функции, что во многом определяется типом *ППС*. В зависимости от основания классификации существуют различные способы классификации обучающих программ. На основании проведенного анализа материалов научно-методических изданий предлагается классификация *ППС* в зависимости от их назначения.

Классификация компьютерных учебных программ		
Назначение ППС	Типы ППС	Виды и характеристика ППС
ППС одноцелевого назначения	ППС одноцелевого назначения Педагогические программные средства	<i>Консультационные</i> – преподнесение нового материала в готовом виде, обычно блоками <i>Моделирующие</i> – новый учебный материал «добывается самостоятельно» обучаемым в результате работы с математической моделью изучаемого объекта или явления <i>Тренажеры</i> – выработка умений и навыков в процессе решения задач или выполнения упражнений <i>Игровые</i> – организуют обучение с коллективом студентов <i>Тесты</i> – определение уровня знаний, умений или уровня развития учащегося в данный момент времени <i>Контролирующие</i> – проверяют результаты усвоения материала
ППС комплексного назначения	Обучающие программные системы	<i>Автоматизированные обучающие системы-программы</i> , учебное содержание которых разрабатывается преподавателем в рамках единых авторских средств подготовки учебного материала с единым интерфейсом пользователя <i>Электронный учебник</i> – дидактическое средство комплексного назначения для самостоятельной работы над темой, разделом или целым курсом учебного предмета <i>Экспертные системы</i> – сложные программные ком-

		плексы, моделирующие деятельность экспертов, способные к приобретению новых знаний <i>Адаптивные гипермедиа системы</i> – системы наиболее высокого уровня, реализуемые на базе идей искусственного интеллекта
Автоматизация рутинных операций	Сервисные программы	<i>Текстовые редакторы, графические редакторы, специализированные пакеты</i> – предназначены для автоматизации рутинных вычислений, оформления документации
Доступ к большим объемам информации	Информационно - поисковые справочные программы	Базы данных, базы знаний, электронные справочники, поисковые системы – предназначены для ввода, хранения и предъявления разнообразной информации

Актуальной является проблема *рациональной организации самостоятельной работы* на основе *использование электронных средств*, которая связана с оптимальным выбором способов применения *электронных средств*, помогающих при организации *СР* студентов достигнуть максимально возможных результатов обучения за определенное время при минимальных затратах сил и времени. Специфика организации самостоятельной работы на основе *использования электронных средств* заключается в том, что работа с любой из видов *ППС* по своей сути является самостоятельной работой.

Принято выделять *три основные формы*, в которых могут *использоваться электронные средства* при выполнении обучающих функций:

- тренажер;
- репетитор;
- устройство для моделирования предметных ситуаций.

Кроме названных форм *использования электронных средств* при организации самостоятельной работы, можно выделить одну *неспецифически педагогическую* – использование компьютера как инструментального средства.

Общепринятые формы *использования электронных средств* – тренажер и устройство моделирования являются единичными, в отличие от специфических форм – репетитора и инструментального средства, поэтому их целесообразно объединить в одну форму, которую можно обозначить как *квазипреподаватель*. Можно присовокупить программы, которые заменяют преподавателя.

Есть необходимость выделить новую форму применения компьютера, т.к. он широко используется как средство доступа к глобальной сети Интернет. Эту форму можно обозначить как *провайдер*. Выделены формы *использования электронных средств* при организации самостоятельной работы студентов:

- репетитор,
- квазипреподаватель,
- инструментальное средство,
- провайдер.

С целью обеспечения усвоения темы курса существуют программы комплексного назначения, которые построены с учетом особенностей процесса обучения: определяют наличный уровень знаний, сформированности умений, исходя из него, строят процесс обучения (преподносят новый материал, контролируют его усвоение, производят оценку знаний и умений (обучение на основе использования обратной связи)). Это компенсирует *недостаток традиционной системы обучения* – слабое или отсутствующее воздействие результатов текущего усвоения знаний на ход дальнейшего обучения. В зависимости от формы сообщения, различают *два вида обратной связи*:

- сообщение информации о правильности-неправильности ответа;
- выдача информационного материала в случае неверного ответа.

Различают *оперативную и отсроченную обратную связь*. Если обучаемый проявляет слабое владение материалом, то *оперативная обратная связь* облегчает обучение. В противном случае целесообразнее *отсроченная обратная связь* (по завершении выполнения задания).

В настоящее время на основе искусственного интеллекта создаются новые интеллектуальные обучающие *системы с использованием средств гипермедиа*; такие системы осуществляют рефлексивное управление учебной деятельностью, что предполагает построение модели обучения. Многие из них генерируют обучающие воздействия (учебные тексты, задачи, вопросы, подсказки); учитывают не только правильность ответа, но могут оценивать и способ решения, помогать обучаемому в выборе стратегии решения; могут совершен-



ствовать стратегию обучения с учетом накапливаемого опыта. Системы получили название *адаптивных гипермедисистем*.

Применение компьютера в качестве средства поддержки учебного занятия и самостоятельной работы студентов предполагает, что определенный вид деятельности либо отдельные действия осуществляются с помощью компьютера. Это связано со следующими *аспектами*:

- компьютерным сопровождением занятия;

- компьютерной поддержкой деятельности обучающихся, не имеющей прямого отношения к процессу усвоения (поиск информации, обеспечение взаимодействия между обучающимися и обучающими, доступ к удаленным абонентам и источникам информации и т.п.);

- компьютерной поддержкой деятельности педагога, связанной с подготовкой учебного занятия и дидактических материалов (поурочное планирование, разработка индивидуальных заданий, поиск информации, обмен опытом, ведение архива и т.п.).

*Компьютерное сопровождение* учебного занятия связано с использованием компьютера как инструментального средства. Специфическая форма применения компьютера – средство доступа к ресурсам глобальной сети Интернет и локальных сетей Интернет (провайдер).

Основным фактором, определяющим успешное применение компьютера при организации самостоятельной работы, является проработка самим педагогом научно-методического обеспечения использования компьютера. Чтобы применение компьютера было рациональным, необходимо учитывать, что при организации различных видов самостоятельных работ многообразные *ППС* имеют свои возможности и специфику применения.

## **Соответствие содержания и форм самостоятельной работы, ее учебно-методического и информационного обеспечения современным требованиям подготовки выпускников и особенностям их будущей профессиональной деятельности**

*Самостоятельная работа* становится необходимой для получения качественного профессионального образования, эффективного включения в профессиональную деятельность и социальную жизнь. *И.А. Зимняя* считает, что *самостоятельная работа* – следствие правильно организованной учебной деятельности, мотивирующей самостоятельное ее расширение, углубление, продолжение в свободное время. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексии, самодисциплины и личной ответственности. Увеличение роли *самостоятельной работы* студентов означает принципиальный пересмотр организации образовательного процесса, который должен строиться так, чтобы способствовать развитию способности к творческому применению знаний, самоорганизации, быстрой и успешной адаптации в профессии и социуме. В целях подготовки к профессиональной деятельности студенты по собственной инициативе усваивают дополнительные объемы знаний, приобретают умения, навыки, необходимые для *самостоятельной работы* и *самообразования*. Необходимо учитывать степень подготовленности студентов к самостоятельному труду, определенный уровень самодисциплины студентов. В этом случае необходимо целенаправленное обучение *самостоятельной работе*, которое включает формирование приемов моделирования учебной деятельности, определение оптимального распорядка дня, осознание и последовательную отработку рациональной работы с учебным материалом, овладение приемами углубленного и динамичного (скоростного) чтения, составления планов разнообразных действий, конспектирования, постановки и решения учебно-практических задач.

*Образование и самообразование* воздействуют на самопознание не только через усвоение теоретического знания, но и в качестве стимула самопознания; в свою очередь, самопознание тоже выступает стимулом их развития.

**Сущность и роль научно-исследовательской работы студентов (НИРС) в подготовке будущего специалиста.** *Научно-исследовательская деятельность* является неотъемлемой частью программы высшего учреждения высшего образования. Она позволяет полно раскрыть и продемонстрировать творческий потенциал и уникальные способности студента, способствует тесному взаимодействию обучающегося с педагогом, что влечет за собой индивидуальный и углубленный процесс обучения. Недооценка *потенциала научно-исследовательской работы* влечет к снижению уровня готовности будущих специалистов к творческому выполнению работы и нестандартному мышлению на производстве. Это обуславливает необходимость *систематического подхода* к применению *НИРС* в высшей школе.

*Системный подход* предусматривает:

- определение целей и задач научной работы,
- создание концептуального плана (основных направлений, стратегии их реализации, программы и методов) подготовки специалистов к научно-исследовательской деятельности;
- определение структурных элементов этой системы;
- установление характера взаимосвязи между ними;
- выявление уровней, критериев и способов оценки результативности научной работы;
- выбор форм, методов, средств реализации и выполнения намеченной программы;
- приемов диагностирующей, рефлекслирующей и корректирующей деятельности учащихся в области научного поиска.

Воплощение *системного процесса* разделяется на этапы:

- разработка принципиальных положений,
- подготовка методической и материальной баз исследования,
- составление графика научной работы,
- обеспечение необходимым уровнем научного руководства,

– включение студента в научно-исследовательскую деятельность с учетом индивидуального опыта и имеющихся соответствующих знаний.

Одна из первых задач учреждения высшего образования – уменьшение времени на адаптацию учащегося к *научно-исследовательской работе*. Достичь этого можно привлечением студентов к участию в различных формах научной работы с самых первых дней обучения. Результаты и успехи научной работы в первую очередь должны оценивать члены ученого совета факультета (заместитель декана по научной работе, заведующие кафедрами, опытные преподаватели, научные работники), органы студенческого самоуправления, которые способны четко определить основные цели и задачи а также критерии эффективности исследований, методику их реализации.

В понятии «*научно-исследовательская работа студента*» (НИРС) можно выделить два связанных пункта:

1) обучение элементам исследований, привитие навыков данного вида деятельности;

2) сами научные исследования под руководством профессорско-преподавательского состава;

*НИРС регулируется нормативно-правовыми актами*, которыми закреплены две основные формы проведения научно-исследовательских работ:

1) учебно-исследовательская работа (УИРС) выполняется в отведенное расписанием занятий учебное время по специальному заданию в обязательном порядке каждым студентом.

2) НИРС, выполняется в свободное от обязательных занятий время.

**Формы и способы организации НИРС в вузе.** Основными формами научной деятельности *в учебное время* являются:

– курсовое и дипломное проектирование;

– лекции и практические занятия с элементами исследований по курсу

*УИРС.*

*Во внеучебное время:*

– участие студентов в научных исследованиях кафедр и сотрудников университета;

– участие в конференциях;

– публикация статей и тезисов докладов.

Задачами *научно-исследовательской работы студентов* являются:

– ознакомление студентов с современным состоянием науки в определенной области, основными подходами к *научно-исследовательской деятельности* в конкретных научных направлениях, современными методами научного исследования, конкретными теоретическими и практическими знаниями, методами поиска научной информации;

– формирование навыков абстрактного мышления, умения находить научную или практическую проблему в научной и технической информации, ставить задачи, планировать исследования, получать теоретическое решение проблемы и экспериментальной проверки полученных результатов и выводов;

– направление студента на конечный практический результат и оформление результата *научно-исследовательской работы*, подготовка научного доклада, умение защитить результат, вести научную полемику.

**Связь учебной, научно-исследовательской и проектно-конструкторской деятельности студентов в учебном процессе.** Выделяют следующие виды *научно-исследовательской работы студентов*:

1. Учебная научно-исследовательская работа студентов, предусмотренная действующими учебными планами (курсовые и дипломные проекты; могут быть включены рефераты по темам практических или семинарских занятий).

2. Дипломная работа – это организационная форма *самостоятельной научно-исследовательской работы студентов*, применяется на завершающем этапе обучения. Заключается в написании студентами дипломных работ, на основании их защиты Государственная квалификационная комиссия выносит решение о присвоении студентам квалификации специалиста.

*Основы теории научно-технического творчества* Творчество – мышление в его высшей форме, выходящее за пределы известного, также деятельность, порождающая нечто качественно новое. Творческая личность обладает развитым воображением, умеет сосредотачивать внимание на конкретном вопросе либо проблеме. *Научно-техническое творчество* направлено на познание окружающего мира и связано с удовлетворением практических и прикладных потребностей человека. Важную роль играет мотивация, связанная с потребностями, которые можно разделить на три группы: *биологические, социальные и идеальные (подсознательные)*.

**Роль совместной научно-исследовательской работы студентов и преподавателей (научных сотрудников) в развитии вузовской науки.** Обеспечением *мотивационной сферы*, особенно на ранних периодах обучения, следует заниматься педагогу (должен заинтересовать студента актуальностью, пользой применения и дальнейшими возможностями развития выбранной темы). Обобщенная схема решения технических задач:

- 1) анализ систем задач и выбор конкретной задачи;
- 2) анализ технической системы и разработка ее модели;
- 3) анализ и формулировка условий технической задачи;
- 4) анализ и формулировка условий изобретательской задачи;
- 5) поиск идей решения (принципа действия);
- 6) синтез нового технического решения.

*Готовность учащихся к научной работе.* Процесс научных исследований важен для освоения выбранной специальности, развивает творческие способности студента и является индивидуальным, составляет ценность в образовательном и личностном плане. У большинства абитуриентов представления о научно-исследовательском труде отсутствуют, либо являются общими и неполными, а необходимые умения и навыки не развиты и не отработаны в должной мере. Большинство студентов не понимают личностной и общественной значимости научного труда. Готовность к *научно-исследовательским работам* возможно сформировать при следующих условиях:

- формирование и развитие познавательных интересов и активности;
- обеспечение надлежащим уровнем мотивации;
- активное включение студентов в научно-исследовательские группы, расширение диапазона знаний;

Готовность к *научно-исследовательской деятельности* является широким и многогранным понятием, описывающим субъективное состояние личности, включающим такие аспекты, как мотивационное отношение к данному виду деятельности, система имеющихся методических и методологических знаний, исследовательских навыков, которые возможно продуктивно использовать при решении поставленных задач. Студентов можно условно разделить на *три группы по уровню сформированной готовности к научной работе*:

1) *высокий*: наличие интереса к изучаемой дисциплине, понимание ее значимости, удовлетворение от научной работы, высокая активность, наличие базовых знаний и навыков в выбранной специализации;

2) *средний*: понимание важности научных исследований для личности, поверхностные знания о предмете, несформированные навыки и умения, интерес к дисциплине не является устойчивым;

3) *низкий*: неустойчивый интерес к дисциплине исследований либо отсутствие, крайне малые представления о научно-исследовательской работе, неумение работать с информацией, навыки в выбранной области не имеются.

**Курсовое и дипломное проектирование как вид самостоятельной учебно-исследовательской деятельности студентов.** *Курсовая работа* – обязательный вид учебной работы, выполняется в течение учебного года, является *самостоятельной исследовательской работой* студента, представляет собой логически завершенное и оформленное в виде текста научное исследование по одной из проблем в осваиваемой профессиональной области, выполняется с целью формирования навыков *научно-исследовательской работы*, повышения уровня профессиональной (теоретической и практической) подготовки, глубокого усвоения учебной дисциплины, развития умения и интереса к самостоя-

тельной работе с научной и справочной литературой. В процессе выполнения курсовой работы *основная задача студента* показать:

- актуальность проводимого исследования, обоснованность постановки проблемы исследования;
- правильность выбранного подхода к решению проблемы, адекватность применяемых методов и способов проверки выдвинутых гипотез;
- достоверность первичных данных, логическую, математическую истинность и корректность интерпретации полученных результатов и выводов;
- перспективы проделанной работы с точки зрения возможного пересмотра или проверки известных данных или теорий на основе вновь полученных результатов собственного исследования.

В зависимости от целей и содержания дисциплины *курсовые работы* могут быть следующих разновидностей:

- аналитико-синтетический обзор информационных ресурсов по заданной проблеме;
- описание решения конкретной профессиональной задачи (ситуации);
- анализ практики использования теоретических и методологических аспектов изучаемой дисциплины в реальных профессиональных ситуациях;
- описание результатов исследования, проведенного с использованием эмпирических и теоретических методов научного познания.

Итоговым вариантом *самостоятельной работы студента* выступает дипломная работа. *Дипломная работа* является квалификационной работой, документом, который содержит результаты исследования студента по конкретной теме. Ее цель – определить, насколько студент подготовлен к тому, чтобы самостоятельно решать профессиональные задачи:

- систематизировать теоретические и практические знания по специальности, закрепить их и расширить, применять данные знания в ходе решения конкретных профессиональных задач;
- выработать навыки вести самостоятельную работу;



– владеть техникой проведения исследования и эксперимента как разновидности в процессе решения проблем, вопросов, освещаемых в работе;

– применять современные методики анализа и проектирования;

– сформировать навыки принятия самостоятельных решений, умения согласовывать их, защищать и нести ответственность за их выдвижение.

*Дидактическими целями дипломного проектирования являются:*

– расширение, закрепление и систематизация знаний, совершенствование профессиональных умений и навыков для решения конкретных производственных задач;

– развитие умений и навыков самостоятельного научного исследования;

– проверка и определение уровня подготовленности выпускников к самостоятельной работе в различных структурах и организациях.

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

– определение темы дипломной работы, в том числе ее утверждение;

– назначение научного руководителя дипломной работы;

– разработка плана-графика написания дипломной работы;

– накопление и обработка необходимого материала;

– проведение исследований, экспериментов и т.д.;

– написание теоретической и экспериментальной части работы;

– апробация исследований;

– оформление дипломной работы;

– представление работы на отзыв руководителю и рецензенту;

– предзащита дипломной работы и допуск к защите;

– защита дипломной работы на заседании Государственной аттестационной комиссии.

**Требования к организации курсового и дипломного проектирования и студенческих практик, обеспечивающие самостоятельное выполнение студентами актуальных учебно-исследовательских задач (заданий) прикладного характера.** *Курсовое, дипломное проектирование и студенческие практики* являются формами организации научно-исследовательской работы студентов I степени получения высшего образования и предусматривает углубление теоретических знаний по изучаемой проблеме, приобретение умений и навыков в решении профессиональных задач в рамках выбранной темы по соответствующей учебной дисциплине. *Цели выполнения курсовой, дипломной работы и прохождения студенческой практики:*

– закрепление и углубление теоретических знаний, практических умений, и применение их для решения конкретных задач;

– формирование навыков ведения самостоятельной проектной и исследовательской работы, овладение методами научных исследований;

– выработка умения формулировать положения и выводы, последовательно и доказательно их излагать;

– подготовка к выполнению дипломной работы (проекта).

В процессе *выполнения курсовой, дипломной работы и прохождения студенческой практики* студент:

– приобретает навыки работы со специальной литературой, статистическим и фактическим материалом;

– вырабатывает умение на основании фактических данных и информации из справочников, сборников, составлять и использовать таблицы, диаграммы, графики;

– учится делать практические и теоретические выводы и обобщения.

В ходе *выполнения курсовой, дипломной работы и прохождения практики* студенты приобретаются навыки четко и логично излагать мысли, использовать аргументированную критику, давать сравнительную характеристику раз-

личных взглядов, подходов. Студенты приобщаются к научному поиску, приобретают опыт публичных выступлений.

### **РАЗДЕЛ 3. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **ТЕМА 10. ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ РИСКОВ И ВЫЗОВОВ (2 ч.)**

##### **Вопросы для изучения**

*Воспитание как социально-педагогическое явление. Цели, задачи и существенные характеристики, особенности воспитательного процесса в учреждении высшего образования. Воспитание как процесс формирования нравственно, интеллектуально и физически развитой личности выпускника, способной активно участвовать в экономической и социально-культурной жизни общества. Создание условий для эффективного формирования у студентов социально-профессиональной компетентности и мобильности, способствующих адаптации выпускников к изменяющимся социально-экономическим условиям. Интернет-социализация. Возрастные факторы риска формирования девиантного поведения. Деструктивная социализация. Идеалы и нормы, образы поведения и ценности современной молодежи.*

*Функции, структура воспитательного процесса. Закономерности и принципы процесса воспитания студентов. Основные педагогические условия и требования к организации воспитательного процесса, обеспечивающие его качество и эффективность.*

*Этапы и содержание процесса воспитания. Специфика содержания воспитания в условиях аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов. Воспитательный потенциал цикла социально-гуманитарных дисциплин. Основные направления воспитательной деятельности в учреждении высшего образования (идеологическое, гражданское, нравственное, экологическое, семей-*

ное, поликультурное воспитание, формирование здорового образа жизни, культуры трудовой и профессиональной деятельности).

*Характеристика основных методов воспитания.*

*Многообразие средств воспитания, их ключевые функции (наглядная, стимулирующая, инструментальная и др.) и характеристика.*

*Организационные формы воспитания; их многообразие и общая характеристика.*

*Активные формы и методы воспитания, обеспечивающие вовлеченность студентов в социально значимую деятельность и приобретение ими опыта самостоятельного разрешения социально-профессиональных и личностных ситуаций (деловые и ролевые игры, проекты, участие в органах управления вузом, волонтерская работа, дискуссии и дебаты по социальной тематике и др.).*

*Условия и факторы отбора и сочетания методов, средств и форм воспитания в конкретной педагогической ситуации (коллективе).*

*Решение задач воспитания в процессе учебной деятельности. Содержательно-технологическая взаимосвязь активных аудиторных (учебных) и внеаудиторных (воспитательных) средств как условие эффективности образовательного процесса.*

*Самовоспитание, саморазвитие, самореализация личности студента. Структура и функции самовоспитания. Создание условий в вузе для самореализации личности студента. Формирование у будущих специалистов потребностей к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию.*

**Воспитание как социально-педагогическое явление** Содержание воспитательной деятельности определяется тем, какая трактовка понятия «воспитания» принимается за основную. За основу можно взять позицию И. А. Колесниковой, которая рассматривает воспитание как социокультурное явление, как педагогический процесс и как профессиональную деятельность:

– в социальном плане воспитание – специально организованное, целенаправленное включение подрастающих поколений в освоение и преобразование мира человеческой культуры;

– на процессуальном уровне – воспитании как интеграция воспитательных влияний на внутренний мир человека;

– на уровне профессиональной деятельности речь о конкретных действиях, осуществляемых субъектом воспитательного процесса по отношению к личности, детскому сообществу, малой социальной группе, классу.

Можно различить понимание воспитания в широком социокультурном и конкретном, практико-ориентированном смысле. К первому направлению можно отнести концепции *Е. В. Бондаревской, З. А. Мальковой, А. В. Мудрика, Г. И. Щукиной, Н. Е. Щурковой, Б. П. Битинаса, В. Г. Бочаровой* и др. Они рассматривают воспитание в широком контексте, не касаясь специфики воспитательного учреждения, возрастных особенностей детей. Воспитание воспринимается как важнейшая функция любого общества и крайне важно е условие социализации личности. Здесь берет начало понятие «социальное воспитание» (*А. В. Мудрик, Б. П. Битинас, В. Г. Бочарова*), определяемое либо как стихийное взаимодействие человека с окружающей средой и относительно направляемый обществом процесс влияния на людей; либо как система общественной помощи ребенку в период его включения в социальную жизнь. *В. В. Воронов* рассматривает воспитание как часть процесса социализации, целенаправленное воздействие на развитие личности, педагогический процесс, который является функцией одного из агентов социализации – школы.

Группа педагогов-исследователей рассматривают воспитание в контексте культуры – ориентация на общечеловеческие ценности, мировую и национальную культуру, гуманитаризацию и гуманизацию образования, создание культурной среды для саморазвития личности (*Е. В. Бондаревская, О. Н. Козлова, Н. Б. Крылова, В. А. Петровский, И. М. Таланчук*). *Е. В. Бондаревская* рассматривает личностно-ориентированное воспитание как управляемый процесс культурной идентификации, социальной адаптации и творческой самореализации, в ходе которого происходит вхождение ребенка в культуру, в жизнь социума, развитие его творческих способностей и возможностей. Суть воспитания, по мнению *В. А. Петровского*, в приобщении ребенка к миру человеческих ценно-

стей и норм взаимоотношений с миром, в свободном самоопределении человека в мире. *Н. М. Таланчук* и *Н. Б. Крылова* – воспитание есть процесс предвосхищения и творчества культуры будущего. *Л. А. Байкова*, *Л. К. Гребенкина* (гуманистический подход) рассматривают «воспитание как целенаправленный процесс культуроемкого развития человека». *М. И. Шилова* считает, что «гуманное воспитание» – система гуманных отношений между участниками педагогического процесса, гармония «самости» (направленность личности на себя) и «социумности» (на общество).

Ко второму направлению разработки новых подходов к воспитанию в конкретной образовательной ситуации относятся концепции *Н. М. Таланчука* (системно-социальная концепция школьного воспитания), *В. М. Коротова* (воспитание творческой самодетельной личности), *Е. В. Квятковского* (эстетическое воспитание в общеобразовательной школе), *Б. М. Неменского* (художественное образование как фундамент эстетического развития учащихся в школе), *Д. М. Зембитского* (трудовое воспитание в обновляющейся школе), *А. Тубельского* (школа самоопределения), *М. Садовского* и *С. Семенова* (технологии социально-педагогической работы), *С. Д. Полякова* (теория развития потребности и способности личности к саморазвитию).

**Цели, задачи и сущностные характеристики, особенности воспитательного процесса в учреждении высшего образования.** *Воспитание* – процесс целенаправленного систематического формирования личности, обусловленного законами общественного развития, действием объективных и субъективных факторов. *Воспитание в высшей школе* – целенаправленный, специально организованный педагогический процесс взаимодействия преподавателя со студентами, осуществления организации их разнообразной деятельности с целью формирования у них интеллектуальных, политических, трудовых, нравственных, эстетических, физических качеств, развития способностей, становления отношений с окружающим миром и людьми.

*Цель воспитания* состоит в формировании социально, духовно и морально зрелой творческой личности, субъекта своей жизнедеятельности.

*Задачи воспитания:*

- 1) моральное развитие личности;
- 2) формирование патриотизма и гражданственности;
- 3) развитие самосознания;
- 4) формирование трудовых и жизненных навыков;
- 5) формирование ответственности поведения;
- 6) формирование ЗОЖ;
- 7) развитие эмоциональной сферы личности;
- 8) развитие чувства красоты;
- 9) развитие экологической ответственности.

*Особенности процесса воспитания:*

- 1) целенаправленность;
- 2) многофакторность;
- 3) деятельность воспитателя – искусство;
- 4) длительность;
- 5) непрерывность;
- 6) комплексность;
- 7) неопределенность результатов.

*Объект воспитания* – процесс формирования личности вместе с ее отношением к обществу, себя и других людей, к труду.

*Предмет воспитания* – специфические для воспитания проблемы и явления: закономерности и принципы, содержание, технологии, методы, приемы и формы, направленные на реализацию целей и задач воспитания

*Воспитывать* – создавать системы таких отношений между людьми, стимулирующие определенное отношение личности к себе и другим, к обществу, труду.

**Воспитание как процесс формирования нравственно, интеллектуально и физически развитой личности выпускника, способной активно участвовать в экономической и социально-культурной жизни общества.** Программу воспитания уместно строить на методологических идеях:

1. Внеаудиторная воспитательная работа должна восприниматься как самостоятельная категория, связанная с учебным процессом, педагогическая ценность. Воспитание не продолжает учебный процесс, а реализует собственную цель – содействовать духовному и физическому развитию студентов, формированию индивидуально и социально значимых качеств.

2. Внеаудиторная воспитательная работа представляет сложный комплекс, состоящих из конкретных взаимосвязанных педагогических целей, способствующих разностороннему развитию студентов. Комплекс реализуется в системе многообразной деятельности студентов различного содержания и характера (интеллектуальной, политической, нравственной, эстетической, трудовой, и т.д.) с участием преподавателей и общественных организаций вуза.

3. Продуктивность воспитания студентов находится в зависимости от наличия или отсутствия системы. Сложной задачей является превращение вуза в воспитательную систему. Это означает, что в нем все – от вестибюля до аудиторий – должно воспитывать всех: студентов, преподавателей, посетителей, что в нем должен витать «воспитывающий» дух.

4. Не уменьшая роли педагога и целенаправленной организованной педагогической деятельности, в этот процесс необходимо включать студента, его собственные силы, активность, причем осуществлять это включение на всех этапах организации воспитания, начиная с планирования.

5. Элементами воспитательной системы вуза являются деятельность, познание, общение, педагогический микроклимат.

6. Воспитание многофункционально.

**Функции, структура воспитательного процесса.** Функции воспитания, рассмотренные в единстве возможностей, составляют определенную систему. Процессу воспитания студентов высшей школы присущи следующие функции:

1) *организационно-мотивационная* – формирование мотивации развития личности, ее совершенствования и самосовершенствования, организация деятельности, общения и творческое привлечение к воспитательному процессу;



2) *диагностическая* – выявление реального уровня развития человека, факторов влияния на личность;

3) *прогностическая (проективная)* – планирование желаемого результата и условий его достижения, разработка плана и программы достижения цели;

4) *формирующая (развивающая)* – формирование и совершенствование у человека социально-ценностных качеств, обеспечение гармоничного развития личности и максимальной реализации ее творческого потенциала;

5) *информационно-коммуникативная* – целенаправленное психолого-педагогическое информационное воздействие на сознание, интеллектуальную, духовно-перцептивную, волевою и мотивационную сферу личности, формирование высокой культуры общения, правил общего этикета и поведения, развитие социально-значимых ценностей;

6) *контрольно-оценочная* – выявление и оценка результатов воспитания, эффективности системы воспитательной работы и внесения соответствующих корректив и изменений.

### **Закономерности и принципы процесса воспитания студентов**

#### *Принципы воспитания в высшей школе:*

1. *Целенаправленность и идейность.* Процесс воспитания опирается на систему идей, контактирующую с целями воспитания (отдельно взятое мероприятие, процесс воспитания должны носить гуманистический характер, ориентироваться на нравственные идеалы и ценности человека).

2. *Гармонизация общечеловеческих и национальных ценностей.*

3. *Гармонизация личных и общественных интересов.*

4. *Связь воспитания с жизнью, с современным уровнем социально-политического и культурного развития общества.*

5. *Воспитание личности в коллективе.*

6. *Природосообразность воспитания* (организаторы воспитания учитывают природные задатки способности, пол, возраст, психофизиологические и физические особенности и возможности студентов).

7. *Уважение личности студента.*

## 8. *Воспитание в процессе деятельности и общения.*

### **Основные педагогические условия и требования к организации воспитательного процесса, обеспечивающие его качество и эффективность**

*Основные направления совершенствования процесса воспитания в вузе:*

- 1) повышение психолого-педагогических знаний воспитателя;
- 2) постоянное уточнение содержания воспитательной работы;
- 3) овладение методами, формами, средствами и приемами воспитания;
- 4) постоянный анализ и учет факторов и условий, влияющих на личность в процессе воспитания;
- 5) создание условий деятельности и атмосферы в коллективе, способствующих развитию личности;
- 6) повышение общей педагогической культуры воспитателя.

### **Основные направления воспитательной деятельности в учреждении высшего образования (идеологическое, гражданское, нравственное, экологическое, семейное, поликультурное воспитание, формирование здорового образа жизни, культуры трудовой и профессиональной деятельности)**

*Умственное воспитание* – целенаправленное, систематическое управление развитием разума и познавательных способностей через пробуждение интереса и интеллектуальной деятельности, вооружение знаниями, методами их приобретения и использования на практике, развитие культуры умственного труда. Умственное воспитание ориентировано на развитие интеллектуальных способностей человека, интерес познания окружающего мира и себя. *Задачи умственного воспитания:*

- 1) развитие познавательного интереса, творческой активности, культуры мышления, рациональной организации учебного труда;
- 2) формирование культуры учебной и интеллектуального труда;
- 3) стимулирование интереса к работе с книгой и новыми информационными технологиями;
- 4) усвоение системы знаний (фактов, понятий, терминов, законов, закономерностей, правил, алгоритмов деятельности и т.д.);

- 5) формирование потребности в постоянном развитии и саморазвития;
- 6) выработка умения самостоятельно добывать знания;
- 7) готовность к применению знаний и умений на практике.

*Нравственное воспитание* – формирование устойчивых моральных качеств, потребностей, чувств, навыков и привычек поведения на основе идеалов, норм и принципов морали, участия в практической деятельности.

*Задачи нравственного воспитания:*

- 1) формирование у воспитанников понимания норм общечеловеческой и народной морали;
- 2) развитие нравственных чувств: порядочности, тактичности, честности, доброты, милосердия и т.д.;
- 3) воспитание чувства собственного достоинства: чести, свободы, равенства, самодисциплины, трудолюбия;
- 4) накопление нравственного опыта и знаний о правилах общественного поведения (в семье, на улице, в школе и других общественных местах);
- 5) формирование культуры половых и семейных отношений, формирование готовности заключить брак и выполнять семейные обязанности

*Трудовое воспитание* – целенаправленный процесс формирования творческой, трудолюбивой личности, хозяина своей Родины под влиянием социальной среды, в процессе трудового обучения, направленного на выработку навыков и умений профессионального мастерства, готовности к жизнедеятельности в условиях рыночных отношений, гордости за профессию.

*Задачи трудового воспитания:*

- 1) выработка сознательного отношения к труду как ценности;
- 2) развитие потребности в творческом труде;
- 3) воспитание деловитости, предприимчивости;
- 4) формирование готовности к работе в условиях рыночной экономики

*Эстетическое воспитание* – формирование эстетических вкусов и идеалов личности, развитие способностей эстетического восприятия явлений и предметов искусства, к самостоятельному творчеству в области искусств.

*Задачи эстетического воспитания:*

- 1) формирование системы знаний о мировой культуре и искусстве;
- 2) развитие эстетических потребностей и чувств;
- 3) овладение основами народного искусства, устного народного творчества, музыки, быта и т.д.;
- 4) готовность строить собственную жизнь по законам красоты

*Физическое воспитание* – целенаправленное и систематическое управление формированием физического и психического здоровья личности.

*Задачи физического воспитания:*

- 1) формирование позитивного отношения к здоровому образу жизни;
- 2) воспитание ответственного отношения к укреплению своего здоровья;
- 3) формирование навыков придерживаться санитарно-гигиенических норм, режим дня и питания;
- 4) физическое, духовное и психическое закаливание.

В зависимости от направлений выделяют *национальное* (гражданское, патриотическое), *экологическое, экономическое, правовое воспитание*.

Национальное воспитание – исторически обусловленная и созданная в народе совокупность идеалов, взглядов, убеждений, традиций, обычаев и других форм социального поведения, направленных на организацию жизнедеятельности молодого поколения, в процессе которой усваивается духовная и материальная культура нации, формируется национальное сознание и достигается духовное единство поколений.

*Задачи национального воспитания:*

- 1) формировать национальное самосознание, любовь к земле, семье, народу, желание работать для расцвета государства, готовности ее защищать;
- 2) воспитывать уважение к Конституции, законодательству Республики Беларусь, государственной символике;
- 3) обеспечивать единство поколений, воспитывать уважение к родителям;
- 4) формировать языковую культуру, овладения белорусским языком;

5) воспитывать духовную культуру личности и создавать условия для свободного формирования ее мировоззренческих позиций;

6) утверждать принципы общечеловеческой морали: правды, справедливости, патриотизма, доброты, толерантности и др.;

7) культивировать лучшие черты белорусской ментальности (трудолюбие, индивидуальная свобода, связь с природой, гостеприимство);

8) воспитывать уважительное отношение к языку, культуре, традициям;

9) обеспечивать полноценное развитие молодого человека, охрану и укрепление его физического, психического и духовного здоровья;

10) формировать активность личности через привлечение в процесс государственных преобразований, реформирование общественных отношений;

11) развивать индивидуальные способности и таланты, обеспечение условий для социализации, формирования научного мировоззрения;

12) формировать высокую этику межнациональных отношений и т.д.

*Экономическое воспитание* направлено на выработку экономического мышления, бережного отношения к индивидуальной, коллективной и общественной собственности, умений применять полученные экономические знания в повседневной жизни и деятельности.

*Задачи экономического воспитания:*

1) формирование системы экономических знаний, навыков и умений;

2) формирование экономического мышления;

3) рациональная организация труда и времени;

4) бережное отношение к продуктам человеческого труда;

5) развитие личностных качеств; инициативы, организованности, самостоятельности, предприимчивости.

*Экологическое воспитание* – педагогическая деятельность, направленная на формирование у студентов экологической культуры.

*Задачи экологического воспитания:*

1) формировать у личности понимание зависимости человека от природы, необходимости жить в гармонии с ней;

2) формировать основы глобального экологического мышления;

3) воспитывать чувство ответственности за природу как национальное богатство, основу жизни на земле;

4) формировать позицию по внедрению норм экологической культуры.

*Правовое воспитание* – воспитательная деятельность вуза, правоохранительных органов, направленная на формирование у студентов правового сознания и навыков, привычек правомерного поведения.

Задачи правового воспитания:

1) воспитание уважения к Конституции, законам Республики Беларусь, государственным символам (гербу, флагу, гимну);

2) формирование глубокого осознания взаимосвязи между идеями свободы, прав человека и его общественной ответственностью;

3) привитие уважения к правам и свободам человека и гражданина;

4) негативное отношение и противодействие случаям нарушения законов.

*Антинаркогенное воспитание студентов* – педагогическая деятельность, направленная на формирование невосприимчивости к наркогенным веществам (табаку, алкоголю, наркотикам), преодоление привычек к употреблению этих веществ у тех молодых людей, которым они присущи.

Задачи антинаркогенного воспитания:

1) вооружение молодежи знаниями о пагубном влиянии употребления табака, алкоголя, наркотиков на организм человека и его деятельность;

2) формирование у студентов психологических тормозов, которые бы удерживали их от вредных веществ;

3) привитие непримиримости к их употреблению ровесниками;

4) своевременное выявление студентов, которые употребляют эти вещества, проведение с ними соответствующей воспитательной работы.

**Характеристика основных методов воспитания.** *Методы воспитания* – способы совместной целенаправленной деятельности преподавателя и студента по решению задач формирования разносторонней личности студента.

*Сущность и значение методов*, наиболее часто применяемых в целенаправленном воспитательном процессе в условиях университета:

*разъяснение* – монологическое изложение сущности какой-либо идеи, положения, закона, позиции и т.д.; используется в свободной беседе, при диалогическом общении со студентами, в дискуссии, на лекции. Применение его может носить индивидуальный, групповой или массовый характер. Если при первичном разъяснении оказывается, что что-то непонятно, преподаватель может прибегнуть к повторному, более детальному изложению сути вопроса;

*убеждение* – метод воспитания, который применяется с целью формирования осмысленной и принятой студентами точки зрения по различным вопросам: нормам и правилам поведения, взаимоотношениям, ценностным ориентациям, взглядам. *Убеждение* носит более жесткий характер по сравнению с *разъяснением*. Оно содержит разъяснение, выраженное в более категоричной форме. Метод используется индивидуально или в массовой аудитории; причем иногда с учетом сложностей и важности вопроса может развернуться дискуссия. В результате умелого применения метода у студентов формируются собственные взгляды и убеждения по тем или иным вопросам;

*переубеждение* – достаточно широко применяется в условиях вуза. Политическая нестабильность, нравственная и эстетическая неопределенность, плюрализм в подходе к ценностям порождают большой разноречивой во взглядах, суждениях, оценках, вкусах студентов, нередко явно ошибочных или отрицательных. Во таких случаях уместно опираться на метод *переубеждения* для переориентации студентов, изменения их позиции, нравственных норм и правил поведения. Метод необходимо применять корректно, не оказывая давления, и в то же время настойчиво и решительно;

*совет* – довольно популярен в вузах и прост в применении. Преподаватели, опираясь на свой педагогический и жизненный опыт, стремятся передать его студентам посредством советов. Используя совет, преподаватель (или студенты) как бы мимоходом, ненавязчиво, в мягкой форме выражают отношение к суждениям, действиям, поступкам студентов, своих товарищей и тем самым

стремятся их изменить. Важно, чтобы эти советы воспринимались адресатом, чтобы происходили их внутреннее осмысление и персонификация.

*педагогическое требование* – как метод воспитания не столь широко применяется в вузе по сравнению со школой. В работе со студентами тоже возникают ситуации нарушения в их поведении, взаимоотношениях, либо они совершают неблагоприятные поступки. В таких ситуациях уместно обращаться к *методу требования*. Он может выполнять стимулирующую функцию и выступать как задача, но может играть и роль своеобразного тормоза;

*общественное мнение* – метод деятельности студенческого коллектива. Общественное мнение формируется вместе с развитием и становлением коллектива и функционирует в нем, являясь методом влияния коллектива на личность студента. В общественном мнении аккумулируются требования, ценностные ориентации, решения, выработанные коллегиально в конкретном коллективе (для другого коллектива могут быть незначимыми). Метод играет значимую роль в жизни студентов, определяя их поступки, действия, суждения;

*пример* – периодически в ненавязчивой форме находит применение в воспитательном процессе высшей школы, используется, чтобы вызвать у студентов переживания, определить благородную цель-перспективу. Чаще метод применяется для профессионального становления студентов;

*поручение и задание* – в 90-е гг. XX в. в связи с изменением взаимоотношений между человеком и обществом, с ликвидацией многих общественных организаций интерес к поручениям снизился, но это не означает, что метод претерпел девальвацию. Целевое назначение его осталось прежним. В вузах, где проблема «человек – общество» считается актуальной, студенты постоянно получают поручения и выполняют различной сложности задания деканатов, преподавателей, общественных формирований (утверждается сознание полезности людям, коллективу, обществу, развивается потребность жить не только личными, но и общественными интересами);

*упражнения* – многократное повторение действий, поступков, переживаний обучающихся с целью формирования и закрепления у них навыков и при-



вычек культуры поведения, нравственно-этических качеств. Преподаватели вузов считают, что *метод упражнений* целесообразно применять на ранних этапах воспитания, так как студенты уже обладают необходимыми устойчивыми привычками и навыками культуры поведения. Часто применяется с целью корректировки привычек, навыков, качеств;

*соревнование* как метод его целевой компонент в настоящее время трансформировался. В советской системе образования и воспитания он использовался как средство достижения лучших результатов в труде, спорте, других видах деятельности студентов, при этом важнейшей была задача формирования отношений дружелюбия, взаимопомощи, корректной состязательности, воспитания сознательности в условиях осуществления коллективных интересов. Теперь на первый план выступают эгоистические устремления, попытки добиться успеха любой ценой, коллективные интересы отодвинуты. Подобные нравственные тенденции объясняются действием общей социально-экономической системы конкуренции в рыночных условиях, что оказывает существенное влияние на процессы воспитания молодежи. Поэтому, применяя данный метод, необходимо учесть наличие этих тенденций и попытаться их преодолеть, опираясь на его позитивные возможности;

*методы стимулирования* представляют группу методов, включающую одобрение, осуждение, контроль, самоконтроль;

*метод одобрения* – положительная оценка деятельности, поведения, проявляемых студентами качеств или отношений. Метод способствует возникновению у студентов положительных эмоций (уверенности, удовлетворения, бодрости, гордости), подтверждает правильность выбранной ими позиции. Может быть применен в форме похвалы, благодарности, награждения грамотой или ценным подарком, статьи в газете, фотографии на стенде почета и т.д. Эффективность действия метода повышают: гласность, единодушные оценки педагогом и студентами, соответствие поощрения мере реальных успехов, использование разнообразных видов поощрения;

*методом осуждения* выражается отрицательная оценка деятельности, поведения, проявляемых студентами качеств и отношений. Применение данного метода вызывает отрицательные переживания (стыд, горечь, досаду, неуверенность и т.д.). Но если при этом студенты критически анализируют события и свои поступки, намечают пути преодоления или задержания развития тех или иных качеств, не соответствующих узаконенным нормам поведения и морали, значит, метод применен успешно и цель достигнута. *Метод осуждения* может быть реализован в формах: замечания, разъяснения, переубеждения, обсуждения на собрании, выговора, исключения из вуза;

*метод контроля* используется с целью проверки хода или результатов деятельности и действий студентов, выполнения ими поручений и заданий. Порой возникают обстоятельства, отвлекающие студентов или мешающие в реализации задач. Есть категории обучающихся, нуждающиеся в контроле как способе напоминания, подталкивания к деятельности. Метод выражается в форме беседы, наблюдения, отчета на собрании, напоминания, письменного приказа с оценкой деятельности, тестирования;

*метод самоконтроля* применяется к самому себе для стимулирования или проверки собственного развития и воспитания. Помогает решать вопросы саморегуляции духовного мира и внешней линии поведения и деятельности. Метод имеет в большей степени непосредственно личностный смысл. Формой его выражения являются: размышление, самонаблюдение, самоприказ, рефлексия, тестирование. Метод самоконтроля играет важную роль в нравственно-эстетическом, социальном, интеллектуальном развитии и самовоспитании, совершенствовании личности.

### **Самовоспитание, саморазвитие, самореализация личности студента**

*Самовоспитание* – системная и сознательная деятельность человека, направленная на саморазвитие и формирование собственной базовой культуры. *Цель самовоспитания* – достижение согласия с самим собой, обретение смысла жизни, самоактуализация и самореализация потенциальных возможностей, природных способностей и активное самоутверждение в обществе. *Самовос-*

*питание* студента – организованная, активная, целенаправленная деятельность, направленная на систематическое формирование и развитие позитивных и устранение негативных качеств личности, осознание потребностей и требований общества, профессиональной деятельности, реализацию личной программы. *Предпосылками эффективности процесса самовоспитания студенчества* на современном этапе являются:

- 1) постоянный учет субъектами воспитания важности, необходимости и сложности этого процесса в воспитательной работе вуза;
- 2) наличие необходимых психолого-педагогических знаний и опыта научно-педагогических работников по вопросам организации самовоспитания;
- 3) осознание необходимости постоянного руководства и осуществления системного психолого-педагогического воздействия на самовоспитание;
- 4) превращение студентов в субъектов самовоспитания;
- 5) творческое сочетание самовоспитания и активной учебно-познавательной деятельности, культурно-просветительской работой и досуга;
- 6) придание процессу гуманного, национального, личностного направления.

*К важнейшим внутренним предпосылкам, определяющим эффективность самовоспитания студентов, следует отнести:*

- 1) потребности и мотивы, побуждающие к работе над собой;
- 2) убеждение, развитое самосознание и самокритичность, позволяющие объективно оценить достоинства и недостатки;
- 3) наличие чувства самоуважения и гордости за принадлежность к учебному заведению, которое требует не отставать от других и быть лучшим;
- 4) определенный уровень развития волевых качеств, привычек самооценки, самоконтроля и саморегулирования, которые предоставляют процессу самовоспитания целеустремленности и разносторонности;
- 5) овладение теорией самовоспитания и методике работы над собой;
- 6) сознательная установка на положительный результат самовоспитания;
- 7) готовность к активной, системной работе по самовоспитанию.

## **Самовоспитание, саморазвитие, самореализация личности студента**

Вузовское образование должно обеспечивать *процесс самореализации* личности, способствовать росту сущностных сил обучаемого как субъекта. *Становление личности в условиях высшей школы представляется как процесс саморазвития*, т.к. ведущей жизненной интенцией на данном возрастном этапе выступает экзистенциальное стремление к самоопределению, которое как ведущая внутренняя задача личности разрешается посредством *механизма самореализации*. *Самореализация* – реализация потенциала личности как общая мотивация жизни достигает пика актуальности в период молодости, когда молодой человек, в силу психофизических и ментальных особенностей, обладает наибольшей энергией и работоспособностью. Поиск целостности отличает молодость от поздних этапов жизни. Для студенческой молодежи самореализация выступает главной психологической задачей, которая решается непосредственно в стенах вуза. *Опыт самореализации* в вузовском обучении становится важной экзистенциальной «площадкой» выстраивания жизненного пути личности. Задача вуза – обеспечение условий для успешной самореализации личности студента. В *структуре самореализации* выделяют деятельностный, личностный и социальный компоненты.

1. *Деятельностный компонент самореализации* студентов есть исходная составляющая самореализации в обучении. Компонент раскрывает степень интенсивности труда студентов, увлеченности учебной деятельностью, уровень занятости ею, степень осмысленности, субъективной значимости обучения. С точки зрения *самореализации* – это важнейший компонент личностного становления – учебная деятельность как опыт самоизменений составляет основу развития и саморазвития. Феноменологически данный компонент *самореализации* связан со следующей составляющей, которая выражает развитие сущностных сил личности в процессе обучения.

2. *Личностный компонент самореализации* студентов включает в себя:

- развитие потенциала студентов;
- возможность лучшего самопознания в учебе;

- полезность обучения;
- учебу как средство воплощения мечты;
- раскрытие способностей и талантов;
- учебу в вузе как путь к успеху и профессиональному росту;
- возможности разностороннего самопроявления и полноценного самовыражения в учебе;
- стимулирование усилий в учебе и др.

Раскрытие внутреннего потенциала студентов, развитие их способностей, склонностей и интересов становится исходной точкой и отправляющим моментом успешной самореализации в обучении. Обеспечение данного компонента предусматривает всесторонний учет индивидуальных особенностей студентов, потребностей и устремлений в ходе профессиональной подготовки.

3. *Социальный компонент самореализации* студентов включает такие аспекты их университетской жизни, которые отражают степень их социальной интеграции в процессе обучения. Без интенсивного и продуктивного межличностного общения реализовать себя как личность студенту в учреждении высшего образования невозможно. Существуют разнообразные формы и методы организации социокультурной деятельности студентов. Среди них выделяются студенческие художественные, творческие, музыкальные, театральные студии и мастерские, спортивные секции и кружки, студенческие клубы, профессионально-корпоративные объединения, общественные студенческие организации (экологические, гражданско-патриотические, трудовые, военно-исторические, туристические и др.). Весь спектр форм деятельности позволяет существенно преобразить социально-культурную жизнь вуза и сформировать пространство позитивной социализации и богатой, устойчивой Я-концепции студентов.

## **ТЕМА 11. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ СО СТУДЕНЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ (2 ч.)**

### **Вопросы для изучения**

*Условия развития студенческого коллектива и его роль в воспитании студенческой молодежи. Психологический климат, стили педагогического общения и управления в студенческом коллективе. Способы поведения в конфликте и разрешения конфликтных ситуаций. Пути сотрудничества всех участников образовательного процесса.*

*Педагогическая поддержка деятельности студенческого актива. Самоуправление студентов как фактор воспитания и профессионального становления специалиста. Психологические и педагогические основы работы куратора в академической группе. Диагностика межличностных отношений студентов в группе. Групповое взаимодействие студентов и управление им на основе самоуправления студентов.*

*Принципы единства педагогического руководства и сотрудничества всех участников образовательного процесса. Воспитательно-развивающая среда вуза как совокупность условий, способствующих личностному и профессиональному развитию будущего специалиста. Общественно молодёжные организации и объединения, и их роль в воспитании студентов. Вовлечение студентов в работу органов управления учреждения высшего образования и управление качеством профессиональной подготовки.*

*Методика воспитательной и идеологической работы в вузе. Индивидуализация воспитательной работы со студентами.*

*Критерии оценки качества и эффективности воспитательной работы высшего учебного заведения.*

**Социально-психологические аспекты обучения и воспитания.** Период обучения в вузе – важнейший период социализации человека. Социализация – процесс формирования личности в определенных социальных условиях, процесс усвоения человеком социального опыта, в ходе которого человек преобразует социальный опыт в собственные ценности и ориентации, избирательно

вводит в систему поведения те нормы и шаблоны поведения, которые приняты в группе и обществе. Процесс социализации включает освоение культуры человеческих отношений и общественного опыта, социальных норм, социальных ролей, новых видов деятельности и форм общения. В студенческом возрасте задействованы все *механизмы социализации*: освоение социальной роли студента, подготовка к овладению социальной роли «профессионального специалиста», механизмы подражания, механизмы социального влияния со стороны преподавателей и студенческой группы. Явления внушаемости и конформизма тоже выражены в студенческой среде.

Понятие «*социализация*» более широкое, чем понятие «*воспитание*». *Социализация не равна воспитанию. Воспитание* – намеренное формирование личности в соответствии с принятым идеалом под влиянием умышленно направляемых различных воздействий (внушения, убеждения, эмоциональное заражение, личный пример, вовлечение в деятельность и другие приемы психолого-педагогического воздействия) со стороны педагогов, родителей (порой воздействия являются неадекватными, неэффективными или пагубными для личности воспитуемого (индивид при этом может играть пассивную роль)).

При *социализации* индивид играет активную роль, сам выбирает определенный идеал и следует ему, а круг людей, которые оказывают социализирующее воздействие, – широк и не определен. *Студенческий возраст характеризуется стремлением самостоятельно и активно выбирать тот или иной жизненный стиль и идеал.* Вузовское обучение является мощным фактором социализации личности студента, этот процесс идет в ходе жизнедеятельности студентов и преподавателей. Встает вопрос, требуется ли целенаправленные воспитательные воздействия на студентов со стороны преподавателей и эффективны ли они?

Нет более спорной проблемы в психологии высшей школы, чем проблема воспитания студентов. «Надо ли воспитывать взрослых людей?» Ответ на этот вопрос зависит от того, как понимать воспитание. «Если его понимать как воздействие на личность с целью формирования нужных воспитателю, вузу, обще-

ству качеств, то ответ может быть только отрицательным. Если как создание условий для саморазвития личности в ходе вузовского обучения, то ответ должен быть однозначно положительным» (С. Д. Смирнов).

Традиционный подход к воспитанию – *воспитание* есть воздействие на психику и деятельность с целью формирования личностных качеств, свойств направленности, сознательности, чувства долга, дисциплинированности, умения работать с людьми, самокритичности, любви к профессии и пр. В вузе *воспитание интереса и любви к профессии* достигается путем выработки правильного представления об общественном значении и содержании профессиональной работы, формирования убеждения в профессиональной пригодности, понимания необходимости овладения дисциплинами учебного плана специальности, путем выработки стремления следить за прогрессивным в деятельности передовых специалистов, постоянно пополнять знания.

В вузе закладываются основы качеств специалиста, с которыми он вступит в профессиональную деятельность, в которой произойдет его развитие как личности. Требуется гибкий подход к воспитанию, умение использовать и развивать лучшие стороны психики, направлять по нужному руслу поведение.

*При отсутствии общественного воспитания молодежи возникает почва для развития «культуры нарциссизма»* (равнодушие молодежи к социальным проблемам, политическим процессам, творческой профессиональной деятельности и состоянию нравов, переключением интересов молодежи в сферу досуга, иждивенчества, антисоциального поведения). Школы и университеты, считает Л. Кольберг, должны помочь осознать необходимость и *развить в себе такие качества* для выполнения в будущем функций и деятельности, *которые будут способствовать прогрессу, установлению справедливого общества.*

*Дискуссии* на моральные темы (отличие добра от зла, понятие справедливости, свободы, истины, достоинства и пр.), *деловые игры, обращение к реальным явлениям и фактам жизни общества, организация определенной общественно-полезной и лично-значимой деятельности*, в которой молодой человек может себя проявить, чувственно-эмоционально и рационально пережить



трудности и успехи, *вовлечение студентов в различные формы студенческого самоуправления, реализация педагогики сотрудничества* и уважительного отношения к личности студента как полноценного и равноправного партнера любой совместной деятельности – это *необходимые компоненты вузовского воспитательного процесса*.

В современной психологии и педагогике начинает преобладать *подход к воспитанию* не как к целенаправленному формированию личности в соответствии с избранным идеалом, а как к созданию условий для саморазвития личности студента. Педагоги не должны решать за человека, каким ему быть, каждый имеет право и должен сам прожить жизнь, не перекладывая на других ответственность за выбор, решения. *Главный прием воспитания* – принятие человека таким, какой он есть, без оценок и наставлений. Задача педагога-воспитателя – раскрыть перед молодым человеком широкое поле выбора, которое часто не открывается самим ребенком или юношей из-за ограниченности его жизненного опыта, недостатка знаний. Раскрывая поле выборов, педагог не должен скрывать оценочного отношения, но следует избегать однозначных и директивных способов выражения оценок, сохраняя право на самостоятельное принятие решения.

*Другая задача воспитания* – помочь молодому человеку в выработке его индивидуального стиля жизни, индивидуального стиля деятельности и общения. Необходимо относиться к студенту как к социально зрелой личности, не ограничивая его возможности развития личности, а усиливая своей поддержкой, эмоциональной теплотой и уважением. Недопустимо негативную оценку результатов учебной деятельности переносить на оценку личности студента в целом, демонстрируя словами и мимикой, что он неумен, ленив, безответствен и т. п. Важно поддержать студента в стремлении к достижению успехов, признания, саморазвития, профессионального или научного роста.

Наибольшие изменения в личности студентов происходят под влиянием тех факторов и условий, которые возникают в ведущих видах совместной деятельности. Ведущей формой совместной деятельности в системе профессио-

нального образования является учение. То, в каких формах протекает совместная учебная деятельность обучаемых, определяет их общее, социальное и профессиональное становление. Особое значение в формировании личности имеет коллектив учебной группы и уровни его развития.

Благоприятное положение студента в окружающей его среде, в студенческой группе содействует нормальному позитивному развитию его личности. В случае необходимости педагог может помочь создать такую педагогическую ситуацию, чтобы студент предстал перед значимыми для него «другими» в выгодном свете и получил положительную оценку, что улучшит его психологическое состояние и сделает более благоприятной позицию. В вузе сущность воспитания заключается в создании благоприятных возможностей для саморазвития и самовоспитания человека путем раскрытия перед ним поля возможных выборов и их последствий, притом, что окончательное решение и ответственность за него должен принимать сам воспитуемый.

Мощное социализирующее и воспитательное воздействие на личность студента оказывает сама студенческая среда, особенности студенческой группы, в которую входит человек, особенности других референтных групп. Поведение людей в группе имеет специфику по сравнению с индивидуальным поведением, происходит как унификация, рост схожести поведения членов группы за счет формирования и подчинения групповым нормам и ценностям на основе механизма внушаемости, конформизма, подчинения власти, так и рост возможностей оказывать свое ответное влияние на группу. В студенческой группе происходят динамичные процессы структурирования, формирования и изменения межличностных (эмоциональных и деловых) взаимоотношений, распределения групповых ролей и выдвижения лидеров и т.п. Эти групповые процессы оказывают сильное влияние на личность студента, успешность учебной деятельности и профессионального становления, его поведение. Преподаватель-куратор должен знать и понимать закономерности групповых процессов, оказывать благотворное воздействие на становление студенческого коллектива, уметь использовать влияние группы в воспитательных целях.

Особенность студенческой группы – однородность возрастного состава (разница в возрасте обычно не более 5 лет) обуславливает возрастное сходство интересов, целей, психологических особенностей, способствует сплочению группы. Основным видом деятельности студенческой группы – учение, а факторы учебного сплочения слабее, чем производственные, поэтому порой сплоченный коллектив не складывается: каждый сам по себе. Студенческие группы функционируют как на основе самоуправления через систему формальных и неформальных лидеров, так и подвергаются определенным управляющим воздействиям со стороны преподавателя-куратора. В студенческой группе проявляются такие социально-психологические явления, как *коллективные переживания и настроения* (эмоциональная реакция коллектива на события в коллективе, в окружающем мире; коллективное настроение может стимулировать или угнетать деятельность коллектива, приводя к конфликтам, может быть оптимистическое настроение, безразличное или неудовлетворенность), *коллективные мнения* (сходство суждений, взглядов по вопросам коллективной жизни, одобрение или порицание тех или иных событий, поступков членов группы), *явления подражания, внушаемости или конформизма, явления соревнования* (форма взаимодействия людей, которые эмоционально ревностно относятся к результатам деятельности и деятельности других людей, стремление показать свои способности, добиться успеха).

Важным условием развития учебной группы как коллектива является ее состав. То, из кого состоит учебная группа, кто стоит во главе ее, определяет основные тенденции развития группы как коллектива. Особенно велико значение состава учебной группы на I курсе, когда коллектив формируется за ново в новых для первокурсников условиях. Социально-психологический климат в группе, мера влияния коллектива на учебные успехи студентов определяются такими факторами, как уровень школьной подготовки и общественной активности. Учебная активность студентов выше в тех академических группах, состав которых неоднороден по школьной подготовке, особенно в группах с преобладанием студентов, отлично и хорошо успевающих в школе и активно за-

нимавшихся общественной работой, из числа которых сформирован актив группы (по данным Л. П. Панасанко).

*Критериями уровня развития коллектива в студенческих группах:*

– *социальная направленность коллектива, выражающая его включенность в широкий социальный контекст.* К. К. Платонов отмечал – группа становится коллективом, когда ее цели вынесены за рамки социальной общности и цели группы подчиняются целям широкой социальной общности. Социальная направленность группы характеризуется психологическими феноменами – сознательное отношение к общественно полезным делам, активное участие в них, сознательное отношение к общественно-политическим мероприятиям, стремление совершенствовать политические знания, оценка поступков членов группы с точки зрения общественных норм;

– *целевая направленность (единство) – принятие членами группы ее целей.* Среди значимых ценностей группы, которые отвечают и интересам ее членов (студентов), являющихся субъектами учебной деятельности, выделим отношение к учению, отношение к профессии, к участию в общественной жизни группы, к взаимоотношениям в группе, к тенденциям собственного личностного развития, осуществляемого в условиях академической группы;

– *деловая направленность, выражающая степень группового контроля индивидуальной деятельности и вклада каждого члена группы в достижение учебных целей группы, межличностная направленность, раскрывающая межперсональные эмоциональные отношения в группе;*

– *самоорганизация, самоуправление как способность группы самостоятельно организовывать совместную деятельность на достижение общегрупповых целей.*

Важным фактором влияния коллектива на личность является она сама, а точнее, ее готовность (воспитанность, обученность) к восприятию воздействий коллектива. С. Б. Каверин выделил *три типа студентов* с разной степенью готовности к коллективным воздействиям:

Первый тип – это студенты с безоговорочным и полным принятием создаваемых в коллективе отношений.

Второй тип – студенты, которые избирательно «принимают условия» коллектива в одном виде деятельности (учебной), не принимают в других (в сфере труда, быта), где они остаются изолированными одиночками.

Третий тип – студенты, которые не принимают и не проявляют коллективной направленности ни в одном виде деятельности.

Психологические механизмы формирования коллективных норм (их истоки лежат в групповом сознании), первоначально функционирующем в виде коллективного общественного мнения, составляют совокупность внутригрупповых процессов *коллективообразования*. Процесс формирования коллективного группового сознания – один из аспектов проблемы. Вначале оно существует как коллективное общественное мнение, отражая общность взглядов, оценок, суждений основных аспектов жизнедеятельности группы.

По мере становления коллектива *процесс формирования группового сознания проходит несколько стадий:*

- отсутствие общности взглядов;
- возникновение общности взглядов;
- процесс идентификации личности с группой (принятие точки зрения группы);
- образование групповых ценностей, норм и традиций как регуляторов индивидуального и группового поведения, процессов *коллективообразования*.

*Коллективообразование* динамично протекает в условиях временных студенческих объединений за рамками учебного процесса (в спортивных студенческих командах, строительных отрядах, лагерях, сельскохозяйственных отрядах). Работа в них – мощный фактор формирования коллектива, сказывается на характере познавательной учебной деятельности.

*В учении студент выступает не только как субъект познавательной деятельности, но и как субъект общения* (коммуникативный процесс).

С помощью специально разработанной методики *С. Л. Братченко* выделил эмпирически *шесть смысловых установок личности на общение*: диалогическую, авторитарную, манипулятивную, альтерцентрическую, конформистскую и индифферентную.

*Диалогическая направленность* – ориентация на равноправное общение, сотрудничество, совместное творчество, взаимопонимание и взаимодействие.

*Авторитарная направленность* – проявление эгоцентризма в общении, стремление быть понятным другим при игнорировании проблем другого.

*Манипулятивная направленность* – рафинированная, утонченная форма эгоцентризма с ориентацией на саморазвитие, собственную выгоду за счет интересов партнера, стремление понять партнера по общению с тем, чтобы использовать его в личных целях, нежелание быть понятным и раскрытым.

*Альтерцентрическая направленность* – ориентация на добровольный отказ от равноправия в пользу партнера, стремление понять другого при отсутствии желания быть понятым этим другим.

*Конформистская направленность* – ориентация на более сильного партнера, отсутствие стремлений и установок к творческому развитию.

*Индифферентная направленность* – отсутствие выраженной ориентации личности в сфере общения, безразличие к проблемам другого и к своему общению, установка на сугубо деловые отношения с партнером.

Совместная деятельность и общение являются решающими факторами развития самосознания студентов – они становятся субъектами взаимного межличностного отражения, отношений и взаимодействий.

Подструктуры *психологических особенностей студенческого коллектива*:

– *организационная подструктура* (официальные взаимоотношения);

– *подструктура межколлективных связей* (наличие контактов с другими коллективами с целью обмена опытом);

– *подструктура неофициальных взаимоотношений* (информированность членов коллектива друг о друге, взаимопонимание, взаимопомощь и взаимная

требовательность, самодеятельность и инициатива, удовлетворенность членов коллектива лидерами и взаимоотношениями с преподавателями);

– *подструктура эффективности коллективной деятельности* (умение включить членов коллектива в коллективную деятельность, быстро и правильно принимать решения);

– *подструктура реальной морально-психологической позиции членов коллектива* – защищенность и равноправие личности в коллективе, удовлетворенность участников коллективной жизнью и деятельностью, принятие самого коллектива как референтной группы.

Студенческие коллективы и личности, их составляющие, требуют внимательного изучения и психолого-педагогического руководства в течение периода обучения, в особенности в периоды становления. На первых этапах обучения в образовательных заведениях профессионального образования изучают возрастную и индивидуальный состав, предшествующий опыт общественной и производственной работы, устанавливают типичные трудности адаптации в новой учебной, бытовой, социальной среде.

*Методы* изучения коллектива студенческой группы:

– беседа с коллективом, отдельными студентами с целью выявления мнений, настроений, отношений к событиям;

– метод наблюдения за деятельностью студентов в различных учебных, бытовых и межличностных ситуациях;

– рейтинг (сбор, анализ экспертных оценок), анкетирование, социометрия.

К важным факторам формирования студенческого коллектива относятся:

– создание предпосылок для сплочения, согласованности индивидуальных и коллективных целей путем разъяснения социальных ценностей учения как подготовки к профессиональному труду;

– многоплановость деятельности студенческого коллектива, обеспечивающая членам студенческой группы включение в большое количество ситуаций, направленных на разрешение различных учебных, общественно-политических, научно-исследовательских, задач в сфере досуга и быта. В груп-

пах, обладающих многоплановой деятельностью, существуют большие возможности для каждого члена группы найти «высокое» место в статусной структуре. Значимы среди видов деятельности те, которые ориентированы на будущую профессиональную деятельность, способствуют овладению профессиональным мастерством (коллективное проигрывание вариантов профессиональных действий, участие в исследовательских проектах);

– руководящая деятельность куратора группы (осуществляет сплочение коллектива, предупреждение внутригрупповых конфликтов, преодолевает разобщенность и отчужденность в отношениях между студентами).

Формирование коллектива требует проведения следующих мероприятий:

– комплектование групп с учетом психологической совместимости;

—создание социально-ценностного единства путем разъяснения задач учебы, ее значения и будущих перспективах профессиональной деятельности, стимулирование работы актива по сплочению группы;

– развитие сознательности, товарищества, дружбы в коллективе;

– укрепление авторитета актива, повышение его статуса, предупреждение и психологически оправданное разрешение конфликтов;

– обеспечение заботы о студентах, учет запросов, интересов, нужд.

Проблема социально-психологических предпосылок эффективности деятельности студенческого коллектива является многогранной и сложной, требует к себе пристального внимания как в периоды поступления студентов в образовательные учреждения профессионального образования, так и в процессе организации процесса обучения. Социально-психологические аспекты воспитания и обучения, их учет в построении образовательного процесса обеспечивают решение задач, стоящих перед профессиональным образованием.



## **ТЕМА 12. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА (2 ч.)**

### **Вопросы для изучения**

*Понятие качества образования. Проблема управления качеством образования (в учреждении образования, регионе, обществе). Создание и совершенствование систем управления качеством образования в учреждении высшего образования. Социально-профессиональная компетентность выпускника как показатель качества профессиональной подготовки будущего специалиста. Внутренняя и внешняя оценки качества образования. Международный опыт управления качеством высшего образования. Оптимизация модульно-рейтинговой и кредитной систем в высшем образовании Республики Беларусь как условие международного сотрудничества в области обеспечения качества высшего образования.*

*Понятие и функции педагогической диагностики. Педагогический мониторинг как системная диагностика результатов высшего образования. Функции педагогической диагностики в обучении и воспитании студентов. Процедура диагностики. Показатели и критерии обученности и воспитанности личности. Методы педагогической диагностики.*

*Контроль и проверка знаний и умений в системе диагностики учебного процесса вуза. Тестирование как форма контроля знаний. Оценка учебных достижений студентов, ее функции. Рейтинговая система оценки знаний и умений студентов.*

Качество усвоения учебного материала зависит и от правильно организованного контроля. *Педагогический контроль* направлен на определение степени соответствия приобретенных знаний и умений поставленной учебной цели и на управление познавательной деятельностью обучающихся в целом. Существующая система педагогического контроля несовершенна – отсутствие четких измерительных критериев оценки, эпизодичность проверки, большой расход учебного времени на проведение и обработку результатов контроля отрицательно влияют не только на психику обучающихся, но и на весь процесс обучения в целом.

*Процесс контроля* регламентируется *дидактическими принципами*: научности, эффективности, иерархической организации, объективности, систематичности, справедливости, всесторонности и т.д.

Требование *содержательной валидности контроля* – в контрольных заданиях должно быть отражено основное содержание проверяемого раздела или темы. Практика контроля с использованием традиционных методов это требование не реализует. Во время устного опроса обучающиеся получают 1–2 «случайных» вопроса, при письменном опросе – до 5. Обучающиеся готовятся к урокам по принципу «повезет – не повезет». Поэтому невозможно составить целостную картину об усвоении ими пройденного учебного материала.

Требование *надежности контроля* заключается в обеспечении устойчивости последовательных результатов контроля одного и того же обучающегося. Результат итогового контроля знаний должен быть предсказуемым и являться разумным продолжением текущей оценки знаний обучающихся. Без надежной текущей оценки знаний невозможно грамотное обоснованное управление процессом обучения на любом этапе.

*Принципы объективности и справедливости контроля* связаны между собой. Проблема субъективности оценивания учителем знаний обучающихся не утрачивает актуальности в течение многих десятилетий и до сих пор не получила своего разрешения. Согласно известному исследованию *Р. Розенталя* и *Л. Якобсона* «Пигмалион в классе» (1969) учитель воспринимает детей соответственно своим ожиданиям, а потому неадекватно. Учитель имеет установки относительно «хороших» или «плохих», по его мнению, обучающихся, в соответствии с этим переоценивает или недооценивает уровень их подготовки и интеллектуального развития. Отношение учителя к ученикам зависит от факторов (поведение на уроке, наличие дефектов речи, физических недостатков, аккуратность, психологические характеристики учащихся (устойчивость внимания, память и т.д.)). Предметом оценивания становятся не усвоенные знания и умения, а особенности обучающихся, которые должны являться предметом отдельного, в т.ч. психологического, измерения.

Одним из главных недостатков современной системы *педагогического контроля*, по мнению исследователей (В. П. Беспалько, И. А. Данилов, И. И. Баврин, Б. С. Гершунский, Ю. А. Первин, Л. П. Мартиросян) – существующая традиционная организация педагогического контроля не отвечает требованиям времени, не учитывает достижений современных информационных технологий, не создает условий для улучшения качества обучения. Новые информационные технологии выступают не только как предмет изучения, но и как инструмент познания и передачи знаний, предоставляя возможность автоматизировать процедуру контроля, обработки работ и хранения информации, мотивировать на изучение предмета.

В педагогике не найдены ответы на вопросы:

- как повысить объективность педагогического контроля?
- можно ли сократить время, затрачиваемое на проведение и обработку результатов контроля?
- Как повысить содержательную валидность контроля?
- Как учесть возможности современных информационных технологий в процессе контроля?

Эти, другие проблемы требуют изучения для поиска путей их разрешения.

Для решения проблем предлагается использовать *метод тестирования*, который, по мнению некоторых педагогов, позволяет сделать процесс педагогического контроля более эффективным, а также ориентировать его на использование современных информационных технологий.

История возникновения и использования тестирования как диагностического метода уходит в глубь веков. Имеются сведения, что уже с III тысячелетия до н.э. в странах Древнего Востока (Египет, Вавилон, Индия, Китай) использовались системы конкурсных испытаний интеллектуального характера, предназначенные для отбора персонала на правительственные должности. Однако все эти методы исследования вряд ли можно назвать тестами в современном понимании этого термина.

В школьной практике тесты начали применяться *Ф. Галтоном* в 1892 г. В 1894 г. впервые в школах появились тесты успешности (для проверки знаний, умений и навыков учащихся по отдельным учебным дисциплинам – первыми стали применяться тесты для проверки правописания). Американец *В. А. Макколл* разделил тесты на *педагогические* (Educational Test) и *психологические* (Intelligence Test). *В. А. Макколл* обосновал цель использования *педагогических тестов* – объединение в группы обучающихся, усваивающих равный по объёму материал с одинаковой скоростью. Основоположником *педагогических измерений* считается американский психолог *Э. Торндайк*. Ему приписывают разработку первого педагогического теста. В 1904 г. вышла его книга «Введение в теорию психологии и социальных измерений». В 1915-1930 гг. в Америке социальные измерения нашли широкое распространение, и этот период характеризуется как настоящий бум в развитии тестологии.

Психолого-педагогическая диагностика в России связана с возникновением в 20-е гг. XX в. педологии, которую *Л. С. Выготский* определял как науку о целостном развитии ребенка. Проблемой разработки тестов вплотную занимались российские ученые: *М. С. Бернштейн*, *П. П. Блонский*, *А. П. Болтунов*, *С. Г. Геллерштейн*, *Г. И. Залкинд*, *И. Н. Шпильрейн*, *А. М. Шуберт*.

Начало 30-х гг. прошлого века стало временем массового использования тестов и их неконтролируемого применения в образовании. Были допущены серьезные ошибки в практике их применения, что нанесло ущерб школе (решения о переводе некоторых обучающихся в классы для умственно отсталых принимались на основе коротких тестов без учёта других факторов, влияющих на результат), поэтому было справедливо подвергнуто критике.

Анализ существующей практики контроля и оценки знаний в зарубежных учебных заведениях позволяет выделить взаимосвязанные тенденции:

- приоритет письменной формы контроля знаний перед устной;
- суммирование результатов текущего контроля и экзаменационного в итоговой оценке. Если ученик знает, что баллы, полученные им в течение года,

составят 50% итоговой оценки, то это стимулирует его к систематической работе в течение года и повторению материала в конце года;

– использование индивидуального рейтинга как основного показателя успехов в обучении. Рейтинговая система контроля обучения рождает состязательность в учебе, положительно влияет на мотивацию учащихся и т.п.;

– использование компьютерного тестирования как вспомогательного средства, освобождающего экзаменатора от рутинной части его работы;

– использование многобальных шкал оценивания наряду.

Проблема оценки качества обучения с помощью тестов – важная и «опасная». «Опасность» педагогического тестирования заключается в том, что любая необоснованность, неосторожность или поспешность в выводах может привести к случайным заключениям, поспешным рекомендациям, сомнительным последствиям. Один из источников «педагогической опасности» – в условиях тестирования один объект измерения нередко подменяется другим.

Недостатком тестового метода контроля знаний является возможность угадывания, представление обучающимся только номера ответов, учитель не видит характера хода решения, глубину знаний (мыслительная деятельность обучающегося и результат может быть только вероятностным, нет гарантии наличия прочных знаний). Отметим, что это недостаток характерен для тестов, состоящих из заданий на выбор правильного ответа из числа предложенных.

Составление тестов часто базируется на психической функции – узнавании (проще воспроизведения); исследователи считают, что при выборочных ответах обучающийся привыкает работать с формулировками, оказывается не в состоянии излагать получаемые знания грамотным языком.

Возможно возникновение других трудностей (встречается субъективизм в формировании содержания тестов, в отборе и формулировке вопросов, многое зависит от конкретной тестовой системы, сколько времени отводится на контроль знаний, от структуры включенных в тестовое задание вопросов и т.д.)

*Гулидов И. Н.* выделяет проблемы реализации тестовой формы контроля - необходимость разработки учебников, ориентированных на тестовую форму

контроля знаний; затраты времени на первичную подготовку качественных контрольно-измерительных материалов; необходимость преодоления сопротивления и комплекса предубеждений приверженцев старых методов педагогических измерений; малое количество специалистов по тестированию.

Несмотря на недостатки тестирования как метода педагогического контроля, его положительные качества во многом говорят о целесообразности использования такой технологии в учебных заведениях.

*Тестирование* обладает следующими преимуществами:

- повышение скорости проверки качества усвоения знаний и умений;
- осуществление полного охвата всего учебного материала;
- снижение негативного влияния на результат тестирования таких факторов как настроение, уровень квалификации и др. характеристики конкретного учителя – минимизация субъективного фактора при оценивании;
- высокая объективность и большее позитивное стимулирующее воздействие на познавательную деятельность обучающегося;
- ориентированность на современные технические средства, на использование в среде компьютерных обучающих и контролирующих систем;
- возможность математико-статистической обработки результатов контроля, повышение объективности педагогического контроля;
- осуществление принципа индивидуализации и дифференциации обучения благодаря использованию адаптивных тестов;
- возможность увеличить частоту и регулярность контроля за счет уменьшения времени выполнения заданий и автоматизации проверки;
- облегчение процесса интеграции системы образования в европейскую.

Понятия «*тест*», «*тестовое задание*» нередко отождествляются, хотя являются совершенно разными видами педагогической продукции. *Тест* состоит из заданий, но не каждый набор тестовых заданий является тестом.

*Тест* – система заданий специфической формы, применяемая в сочетании с определенной методикой измерения и оценки результата.

*Тестовое задание* – диагностическое задание в виде задачи или вопроса с четкой инструкцией к выполнению и обязательно с эталоном ответа или алгоритмом требуемых действий.

*Тесты можно классифицировать по основаниям:*

1. *Предметная область применения тестов*: монопредметные, полипредметные, интегративные. *Интегративный тест*, состоит из заданий, правильные ответы на которые требуют интегрированных знаний двух или большего числа дисциплин. Использование таких тестов (контролирующих, обучающих) – средство реализации межпредметных связей в обучении.

2. *Общая ориентация замысла построения теста*: нормативно-ориентированные или критериально-ориентированные (предметно-ориентированные). *Нормативно-ориентированный подход* – для сравнения испытуемых по уровню учебных достижений. *Предметно-ориентированное тестирование* – интерпретация выполнения теста с точки зрения его смыслового содержания. Упор делается на содержательную область (тестируемые могут и знают), а не на то, как они выглядят на фоне других.

3. *Дидактико-психологическая ориентация теста*: тест достижений для контроля знаний теории; умений и навыков различной степени сложности по предмету, тест обучаемости (диагностики реальных возможностей по кругу предметных или цикловых знаний – математической, лингвистической и т.п.).

4. *Ориентация на определенный этап контроля*: тесты предварительного контроля, тесты текущего контроля, тесты итогового контроля.

5. *Доминирующая деятельность* (устные, письменные, компьютерные).

6. *Количество объектов контроля*: тесты, имеющие один объект контроля (количество выполняемых операций) или несколько (качество, количество, скорость, последовательность, осознанность операций).

7. *Степень гомогенности тестовых заданий* – однородные или разнородные формы построения заданий.

8. *Скоростной фактор*: скоростные (фиксирование времени выполнения) и нескоростные.

9. Форма организации тестирования: массовые, индивидуальные, групповые.

Выделяют так называемые *адаптивные тесты*, основанные на принципе индивидуализации обучения – хорошему ученику нет смысла давать легкие и очень легкие задания, нет смысла давать трудные задания слабому ученику. В теории педагогических измерений найдена мера трудности заданий и мера уровня знаний, сопоставимые в одной шкале. После появления компьютеров мера легла в основу методики адаптивного контроля знаний, где трудность и число предъявляемых заданий регулируются в зависимости от ответов.

*Беспалько В.П.* предлагает классификацию, основанную на уровнях усвоения знаний. Исходя из принятых определений понятий *теста* и *тестового задания* – это классификация тестовых заданий:

- Тесты 1 уровня – выполнение деятельности по узнаванию.
- Тесты 2 уровня – работа на уровне репродукции.
- Тесты 3 уровня – продуктивная деятельность.
- Тесты 4 уровня – работа на уровне творческой деятельности.

Виды *тестовых заданий* представлены в таблице:

<b>Виды тестовых заданий</b>		
	<b>Форма тестового задания</b>	<b>Инструкция</b>
<b>Закрытого типа</b>		
	альтернативный выбор	испытуемый должен ответить «да» или «нет»
	установление соответствия	испытуемому предлагается установить соответствие элементов двух списков
	множественный выбор	испытуемому необходимо выбрать один или несколько правильных ответов из приведенного списка
	установление последовательности	испытуемый должен расположить элементы списка в определенной последовательности
<b>Открытого типа</b>		
	дополнение	испытуемый должен сформулировать ответы с учетом предусмотренных в задании ограничений (например, дополнить предложение)
	свободное изложение	испытуемый должен самостоятельно сформулировать ответ; никакие ограничения на них в задании не накладываются



Популярная *классификация тестовых заданий* делит их на две группы:

– *тестовые задания закрытого типа* (с предписанными ответами, испытуемому необходимо выбрать из предложенных вариантов);

– *тестовые задания открытого типа* (свободные ответы, испытуемому необходимо самостоятельно дописать слово, словосочетание, предложение, знак, формулу и т.д.).

В рамках каждого типа можно выделить несколько видов *тестовых заданий* в зависимости от формы вариантов ответов.

Выбор типа и вида тестового задания определяется целями тестирования, характером материала, усвоение которого необходимо выявить, возрастными особенностями испытуемых. Значение играет финансовое, кадровое, ресурсное обеспечение, запас времени, которым располагает разработчик.

Трудность в применении *заданий открытого типа* заключается в формализации ответов: их неоднозначность затрудняет стандартизацию (серьезная проблема в проведении компьютерного тестирования, поскольку при создании эталона к такому заданию необходимо предусмотреть все варианты ответа, учитывая знаки препинания, пробелов, характеристики шрифта и т.д.).

*Тестирование* – значительный шаг на пути развития методики контроля за усвоением обучающимися учебного материала. Введение тестирования позволяет осуществить переход от субъективных, во многом интуитивных оценок к объективным обоснованным методам оценки результатов обучения. *Тестирование* не должно заменить традиционные методы педагогического контроля, а в некоторой степени дополнить их.

## 2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

### 2.1. Тематика и вопросы к практическим занятиям

для магистрантов, обучающихся по специальностям магистратуры  
1-19 80 01 «Дизайн», 1-20 80 01 «Арт-менеджмент»

#### Тема семинарского занятия 1.

### ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

#### КАК ИНТЕГРИРОВАННАЯ ДИСЦИПЛИНА (2 ч.)

**Форма проведения занятия:** теоретическое обсуждение вопросов, подготовка рефератов; тестовый контроль.

#### **Вопросы для изучения**

Предмет, основные понятия дисциплины «Педагогика и психология высшего образования». Социально-экономические, научно-технические и образовательные проблемы и условия, определяющие актуальность изучения данной дисциплины. Задачи изучения дисциплины, ее вклад в личностно-профессиональное развитие выпускника магистратуры.

Педагогика высшего образования в системе педагогических наук. Объект, предмет педагогики высшей школы; ее задачи, функции и основные категории.

Источники педагогики высшей школы: нормативно-правовые, учебно-методические, документальные, художественные, научно-публицистические и др.

Межпредметные и внутрпредметные связи педагогики высшей школы с другими областями научного знания.

Логико-исторический анализ развития высшего образования. Социокультурные предпосылки и социально-экономические условия выделения высшей ступени образования. Философские школы периода Античности как прообраз высших учебных заведений.

Средневековые университеты Европы: принципы и функции развития, организационная структура и содержание образования.

Влияние эпохи Возрождения на совершенствование содержания высшего образования. Сущность. содержание академического образования в трудах Я. А. Коменского.

Развитие высшего образования в Беларуси. Виленская академия (1579), Гродненская медицинская академия (1775-1781), Полоцкая иезуитская академия (1812-1820), Горы-Горетский земледельческий институт (1848- 1863).

Развитие высшего образования в Новое и Новейшее время. Функции университета конца XVIII - начала XIX вв. в логике классической «идеи университета» (В. Гумбольдт, И. Кант, Ф.В. Шеллинг и др.). Социально- экономическая обусловленность развития университетского образования в первой половине XX в. и расширение миссии и функций классических университетов (Д. Ньюмен, М. Вебер, К. Ясперс, Х. Ортега-и-Гассет и др.).

Вклад выдающихся представителей российской науки второй половины XIX – начала XX вв. в развитие высшего образования (В. И. Вернадский, В. О. Ключевский, Д. И. Менделеев, И. П. Павлов, И. М. Сеченов, С. М. Соловьев и др.).

Развитие теории и практики высшего образования в трудах педагогов русского зарубежья (С. И. Гессен, П. А. Сорокин и др.).

Роль В. И. Пичеты в становлении и развитии высшего образования в Беларуси.

Методологические основы педагогики высшей школы. Организация и логика научно-педагогического исследования в области высшего образования. Виды научно-педагогических исследований: фундаментальные и прикладные, пилотажные, лонгитюдные и панельные, монографические. Методы педагогических исследований: методы организации исследований, методы сбора данных, обработки данных, методы интерпретации и оценки. Педагогический эксперимент, опытная работа, обобщение передового педагогического опыта. Сочетание качественного и количественного подходов к изучению педагогических явлений.

Предпосылки возникновения психологии высшего образования. Предмет, задачи и основные категории психологии высшей школы. Психология высшей школы в системе психологических и смежных дисциплин. Методы психологических исследований в высшей школе и их специфика. Традиционный и инновационный подходы в психологии высшей школы. Основные направления развития психологии высшей школы.

## **Тема семинарского занятия 2.**

### **ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ (2 ч.)**

**Форма проведения занятия:** метод кейс-стади; тестовый контроль.

#### **Вопросы для изучения**

Повышение роли высшего образования на современном этапе социокультурного развития. Внеобразовательные и образовательные тенденции, детерминирующие актуальность модернизации высшего образования.

Высшее образование в условиях глобализационных процессов, информатизации и перехода к экономике, основанной на знаниях. Влияние на высшую школу общемировых и европейских интеграционных процессов, динамики рынка труда. Причины возникновения и развития Болонского процесса. Единое европейское пространство как условие повышения качества национальных образовательных систем и увеличения вклада высшего образования в экономическое и инновационное развитие.

Мировые образовательные тенденции: массовость; непрерывность и вариативность высшего образования; опережающий характер; сочетание фундаментальности и практико-ориентированности; междисциплинарность; связь высшего образования с наукой, производством и бизнесом. Образование для устойчивого развития. Профессиональные и универсальные компетенции выпускника.

Функции высшего образования в современных социально-экономических условиях. Закономерности и принципы развития системы высшего образования, направления его модернизации. Фундаментализация образования.

Преемственность, непрерывность и вариативность высшего образования. Динамика традиций и инноваций, сочетание национального и интернационального в совершенствовании системы высшего образования.

Система профессиональной подготовки кадров в вузах. Интеграция образования, науки и производства как условие повышения качества высшего образования. Компетентностный подход в высшем образовании.

Послевузовское образование как условие непрерывного образования. Сущность, содержание и особенности подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации в аспирантуре и докторантуре. Система повышения квалификации и переподготовки кадров. Самообразование в системе непрерывного образования.

Структура высшего образования в Республике Беларусь. Учреждения, обеспечивающие получение высшего образования. Современный университет и его социокультурная миссия. Исследовательский университет. Предпринимательская трансформация университетов. Модели университета.

Зарубежный опыт реформирования высшего образования.

### **Тема семинарского занятия 3.**

#### **СТУДЕНТ И ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА (2 ч.)**

**Форма проведения занятия:** работа в малых группах; тестовый контроль.

#### ***Вопросы для изучения***

Характеристика личности студента и преподавателя как субъектов образовательного процесса вуза. Социальный портрет современного студента. Психологические особенности студенческого возраста. Субъект-субъектные отношения в образовательном процессе.

Проблема соотношения общего и профессионального развития личности студента. Структура, этапы и условия успешного профессионального самоопределения и становления студента. Развитие профессионального самосознания

и профессиональной направленности студента в образовательном процессе вуза. Профессиональная Я-концепция. Проблема профессиональной пригодности.

Психологические особенности студенческого возраста и их учет в организации процесса воспитания.

Особенности социализации студенческой молодежи и характеристика ее ценностных ориентации. Информационная культура студента и условия ее формирования.

Условия, обеспечивающие развитие поликультурной компетентности студентов.

Эмоциональный интеллект и его значение для развития профессиональной компетентности будущего специалиста.

Проблема мотивации студента в образовательном процессе учреждения высшего образования. Психологические особенности трансформации познавательных мотивов в профессиональные мотивы, потребности и интересы. Компетентностно ориентированное высшее образование. Условия и способы развития у студентов академических, социально-личностных и профессиональных компетенции. Факторы, определяющие успешность в обучении. Условия эффективной адаптации студентов к образовательному процессу учреждения высшего образования.

Психологические основы педагогической деятельности в вузе.

Цели и функции педагогической деятельности преподавателя вуза, ее структура и содержание. Контроль и его формы в педагогической деятельности преподавателя. Виды, уровни и критерии оценки педагогической деятельности.

Психологические условия эффективности педагогической деятельности преподавателя высшей школы: профессиональные знания, умения, навыки, способности; имидж; личностные качества, характеристика самосознания (направленность личности, особенности ценностно-смысловой сферы). Профессиональная рефлексия педагогической деятельности как элемент ее эффективности. Мотивация к самосовершенствованию.

Коммуникация в системе «преподаватель - студент». Характеристика коммуникативных позиций в системе «преподаватель - студент». Способы и средства организации конструктивной коммуникации.

Мастерство, новаторство и творчество в педагогической деятельности. Лекторское мастерство и коммуникативная компетентность как психологическая сущность профессионального мастерства. Творческий потенциал преподавателя и его развитие в процессе самообразования. Педагогическая культура преподавателя, этика и эстетика педагогического труда.

Профессионально обусловленные требования к педагогу высшей школы как воспитателю, преподавателю, методисту и исследователю. Инновационная педагогическая деятельность преподавателя. Мотивация инновационной деятельности. Креативность как важнейшая характеристика инновационной деятельности преподавателя.

#### **Тема семинарского занятия 4.**

### **РАЗДЕЛ 2. ДИДАКТИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (2 ч.)**

**Форма проведения занятия:** дискуссия, обсуждение выступлений подготовка рефератов; тестовый контроль.

#### ***Вопросы для изучения***

Предмет, задачи и основные понятия дидактики высшего образования. Сущность, структура, движущие силы, функции процесса обучения. Преподавание: сущность, структура и основные компоненты. Учение как деятельность студента в образовательном процессе. Факторы и условия, определяющие продуктивность процесса обучения. Особенности организации и осуществления учебно-познавательной деятельности в вузе.

Учебная деятельность студента как вид деятельности. Психолого-педагогические подходы к организации учебной деятельности (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин,

Н. Ф. Талызина, А. А. Вербицкий и др.). Проблема соотношения обучения и развития. Деятельностный подход в обучении. Теория поэтапного формирования умственных действий. Концепция знаково-контекстного обучения.

Специфика учебной деятельности студента вуза (А. М. Матюшкин, В. Я. Ляудис, В. А. Якунин и др.): операционно-действенный, субъектный, мотивационный подходы. Структура учебной деятельности; ее виды и функции. Этапы формирования учебной деятельности студента вуза; критерии ее сформированности. Психологические особенности организации учебной деятельности студентов. Управление и самоуправление учебной деятельностью. Условия, обеспечивающие развитие у студентов готовности к самообучению и непрерывному самообразованию в течение жизни.

Развитие творческого мышления студентов в учебной деятельности. Критерии творческого мышления. Стимулирование творческой деятельности студентов. Проектная деятельность как условие обучения студентов творчеству.

Закономерности и принципы обучения как методологические и дидактические регулятивы преподавательской деятельности.

Психолого-педагогические подходы в организации учебной деятельности и ее специфика в учреждении высшего образования. Психический аспект усвоения знаний. Условия эффективного учения.

Проблема мотивации студента. Виды мотивации, условия и приемы ее повышения. Работа с опытом личности. Цикл обучения по Д. Колбу. Стили обучения.

Теория поэтапного формирования умственных действий, контекстное обучение в высшем образовании.

Формирование у студентов способов учебной деятельности в информационной среде. Условия, обеспечивающие развитие у студентов готовности к самообучению и непрерывному самообразованию в течение жизни.

Механизмы развития критического и творческого мышления студентов.



**Тема семинарского занятия 5.**  
**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦЕЛЕЙ, РЕЗУЛЬТАТОВ И СОДЕРЖАНИЯ**  
**ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ (2 ч.)**

*Форма проведения занятия:* работа в малых группах; тестовый контроль.

*Вопросы для изучения*

Проектирование целей и содержания обучения студентов. Обусловленность целей, содержания и технологий высшего образования современным социально-государственным заказом на подготовку кадров. Компетентностный подход как методическая основа проектирования целей, результатов и содержания обучения студентов. Психологические особенности трансформации познавательных мотивов в профессиональные мотивы, потребности и интересы.

Блочно-модульный и компетентностный подходы в проектировании содержания высшего профессионального образования. Социально-гуманитарный, естественно-научный, общепрофессиональный и специальный блоки в содержании высшего образования и их роль в профессиональной подготовке специалиста.

Принципы обучения и их преломление в образовательном процессе университета. Принципы отбора содержания обучения, структура изложения учебного материала.

Учебные задачи компетентностного типа: особенности, структура, разработка и использование.

Проблемные и эвристические задания и задачи в системе высшего образования: характеристика, структура, этапы разработки.

Междисциплинарность в содержании высшего образования. Виды междисциплинарных связей, способы их реализации. Междисциплинарные задачи и проекты.

Понятие о специальности, специализации, квалификации и компетенции. Образовательные стандарты в области высшего образования, их структура и функции; учебно-планирующая документация, определяющая содержание образования (учебный план, учебные программы, учебники и учебные пособия).

## Тема семинарского занятия 6.

### МЕТОДЫ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (2 ч.)

*Форма проведения занятия:* работа в малых группах, тестовый контроль.

#### *Вопросы для изучения*

Понятие и сущность методов и приемов обучения в высшем образовании. Интерпретация понятия «метод обучения» в трудах современных исследователей (Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, И. Ф. Харламов и др.). Классификации методов обучения. Традиционные и активные методы обучения в высшей школе. Методы контекстного обучения в вузе.

Условия, определяющие выбор и сочетание методов обучения.

Технологизация образовательного процесса вуза как средство повышения эффективности и качества профессиональной подготовки студентов. Понятие о педагогической (или образовательной) технологии. Классификации современных педагогических технологий. Критерии эффективности педагогических технологий.

Педагогические технологии эффективного формирования профессиональных компетенции. Технологии проблемного, модульного обучения, технология обучения как учебного исследования, коммуникативные технологии («мозговой штурм», групповая дискуссия, пресс-конференция, учебные дебаты и др.), игровые технологии (деловые, ролевые, имитационные игры), проектные технологии, технология анализа социально-производственной ситуации (кейс-технология) и др.

Понятие о средствах обучения. Классификации средств обучения. Дидактические функции средств обучения. Педагогические требования, предъявляемые к средствам обучения в высшей школе. Компьютерные и телекоммуникационные средства в учебном процессе вуза, их дидактические возможности. Электронные учебные курсы и электронные учебники; педагогические принципы и технологии их разработки.

Понятие учебно-методического комплекса как средства обучения и его составные компоненты: учебные программы, учебники, учебно-методические пособия, практикумы и сборники задач, справочная и хрестоматийная литература, наглядные пособия, методы (технологии) обучения и др. Электронный учебно-методический комплекс.

### **Тема семинарского занятия 7.**

## **ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА (2 ч.)**

**Форма проведения занятия:** работа в малых группах.

### **Вопросы для изучения**

Влияние информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на изменение подходов к разработке учебных материалов и совершенствование методик и технологий обучения и контроля. Новые возможности для интерактивного взаимодействия студентов, совместной работы, визуализации, моделирования и др., предоставляемые ИКТ. Формирование практических умений и навыков и осуществление контроля результатов обучения с использованием ИКТ.

Информатизация образовательного процесса вуза. Информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе, основанные на применении компьютерных и мультимедийных средств. Электронное обучение, его преимущества и ограничения. Дидактические требования к разработке и использованию средств компьютерного обучения: электронный учебный курс (на модульной основе), электронный учебник, аудио-, видео ситуации профессиональной направленности, электронные консультации, компьютерное тестирование и др. Разработка мультимедийного сопровождения учебного процесса.

Дистанционное обучение в вузе. Перевернутое обучение. Открытые онлайн курсы в образовательной практике. Системы управления обучением: назначение и возможности.

Сетевые образовательные платформы и дидактические условия их эффективного применения в учебном процессе. Использование Интернет-ресурсов в

учебном процессе. Интерактивное обучение с оперативной обратной связью (интернет-форум и др.).

**Тема семинарского занятия 8.**  
**ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ**  
**В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (4 ч.)**

***Форма проведения занятия:*** технология «Мировое кафе».

***Вопросы для изучения***

Лекционно-семинарская система обучения в вузе. Становление и развитие лекционной формы обучения. Лекция как метод и ведущая форма организации учебного процесса в университете. Функции и требования к подготовке и проведению лекции. Классификации современной лекции по различным основаниям. Критерии отбора лекционного учебного материала. Содержание и структура лекции. Факторы, повышающие эффективность лекционной формы обучения. Оценка качества лекции. Педагогическое взаимодействие лектора-преподавателя с аудиторией.

Семинарское занятие как важнейшая форма углубления теоретических знаний и формирования профессиональных умений. Виды, структура и формы организации семинарских занятий. Спецсеминары и просеминары.

Практические занятия и практикумы. Требования к их организации и проведению.

Лабораторные занятия как форма закрепления и применения знаний, формирования и совершенствования практических умений.

Особенности организации учебных занятий в дистанционной и смешанной формах. Учебная коммуникация и организация контроля и обратной связи при использовании дистанционных форм обучения.

## Тема семинарского занятия 9.

### САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ (2 ч.)

**Форма проведения занятия:** групповая дискуссия, тестовый контроль

#### **Вопросы для изучения**

Понятие о самостоятельной работе студентов, ее виды и уровни. Управляемая (контролируемая) самостоятельная работа; принципы, формы, способы и дидактические требования к ее организации. Самообразование как высший уровень самостоятельной работы студентов.

Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы обучающихся. Использование электронных средств в рациональной организации самостоятельной работы. Соответствие содержания и форм самостоятельной работы, ее учебно-методического и информационного обеспечения современным требованиям подготовки выпускников и особенностям их будущей профессиональной деятельности. Тестирование как средство управления самостоятельной работой и ее контроля.

Сущность и роль научно-исследовательской работы студентов (НИРС) в подготовке будущего специалиста. Формы и способы организации НИРС в вузе. Связь учебной, научно-исследовательской и проектно-конструкторской деятельности студентов в учебном процессе. Роль совместной научно-исследовательской работы студентов и преподавателей (научных сотрудников) в развитии вузовской науки.

Курсовое и дипломное проектирование как вид самостоятельной учебно-исследовательской деятельности студентов. Система практической подготовки будущих специалистов в учреждении высшего образования. Различные виды практик в системе профессиональной подготовки студентов, их цели, задачи, содержание. Анализ и оценка результатов практики студентов. Особенности организации и содержания практики магистрантов и аспирантов. Специфика организации и содержания педагогической практики на различных этапах образовательного процесса в вузе.

Требования к организации курсового и дипломного проектирования и студенческих практик, обеспечивающие самостоятельное выполнение студентами актуальных учебно-исследовательских задач (заданий) прикладного характера.

### **Тема семинарского занятия 10.**

## **ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ РИСКОВ И ВЫЗОВОВ (2 ч.)**

*Форма проведения занятия:* метод проектов.

### *Вопросы для изучения*

Воспитание как социально-педагогическое явление. Цели, задачи и существенные характеристики, особенности воспитательного процесса в учреждении высшего образования. Воспитание как процесс формирования нравственно, интеллектуально и физически развитой личности выпускника, способной активно участвовать в экономической и социально-культурной жизни общества. Создание условий для эффективного формирования у студентов социально-профессиональной компетентности и мобильности, способствующих адаптации выпускников к изменяющимся социально-экономическим условиям. Интернет-социализация. Возрастные факторы риска формирования девиантного поведения. Деструктивная социализация. Идеалы и нормы, образы поведения и ценности современной молодежи.

Функции, структура воспитательного процесса. Закономерности и принципы процесса воспитания студентов. Основные педагогические условия и требования к организации воспитательного процесса, обеспечивающие его качество и эффективность.

Этапы и содержание процесса воспитания. Специфика содержания воспитания в условиях аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов. Воспитательный потенциал цикла социально-гуманитарных дисциплин. Направления воспитательной деятельности в учреждении высшего образования (идеологическое, гражданское, нравственное, экологическое, семейное, поликультурное

воспитание, формирование здорового образа жизни, культуры трудовой и профессиональной деятельности).

Характеристика основных методов воспитания.

Многообразие средств воспитания, их ключевые функции (наглядная, стимулирующая, инструментальная и др.) и характеристика.

Организационные формы воспитания; их многообразие и общая характеристика.

Активные формы и методы воспитания, обеспечивающие вовлеченность студентов в социально значимую деятельность и приобретение опыта самостоятельного разрешения социально-профессиональных и личностных ситуаций (деловые и ролевые игры, проекты, участие в органах управления вузом, волонтерская работа, дискуссии, дебаты и др.).

Условия и факторы отбора и сочетания методов, средств и форм воспитания в конкретной педагогической ситуации (коллективе).

Решение задач воспитания в процессе учебной деятельности. Содержательно-технологическая взаимосвязь активных аудиторных (учебных) и внеаудиторных (воспитательных) средств как условие эффективности образовательного процесса.

Самовоспитание, саморазвитие, самореализация личности студента. Структура и функции самовоспитания. Создание условий в вузе для самореализации личности студента. Формирование у будущих специалистов потребностей к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию.

## Тема семинарского занятия 11.

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ СО СТУДЕНЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ (2 ч.)

**Форма проведения занятия:** работа в малых группах, тестовый контроль.

#### **Вопросы для изучения**

Условия развития студенческого коллектива и его роль в воспитании студенческой молодежи. Психологический климат, стили педагогического общения и управления в студенческом коллективе. Способы поведения в конфликте и разрешения конфликтных ситуаций. Пути сотрудничества всех участников образовательного процесса.

Педагогическая поддержка деятельности студенческого актива. Самоуправление студентов как фактор воспитания и профессионального становления специалиста. Психологические и педагогические основы работы куратора в академической группе. Диагностика межличностных отношений студентов в группе. Групповое взаимодействие студентов и управление им на основе самоуправления студентов.

Принципы единства педагогического руководства и сотрудничества всех участников образовательного процесса. Воспитательно-развивающая среда вуза как совокупность условий, способствующих личностному и профессиональному развитию будущего специалиста. Общественно молодёжные организации и объединения, и их роль в воспитании студентов. Вовлечение студентов в работу органов управления учреждения высшего образования и управление качеством профессиональной подготовки.

Методика воспитательной и идеологической работы в вузе. Индивидуализация воспитательной работы со студентами.

Критерии оценки качества и эффективности воспитательной работы высшего учебного заведения.



**Тема семинарского занятия 12.**  
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ**  
**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА (2 ч.)**

***Форма проведения занятия:*** групповая дискуссия.

***Вопросы для изучения***

Понятие качества образования. Проблема управления качеством образования (в учреждении образования, регионе, обществе). Создание и совершенствование систем управления качеством образования в учреждении высшего образования. Социально-профессиональная компетентность выпускника как показатель качества профессиональной подготовки будущего специалиста. Внутренняя и внешняя оценки качества образования. Международный опыт управления качеством высшего образования. Оптимизация модульно-рейтинговой и кредитной систем в высшем образовании Республики Беларусь как условие международного сотрудничества в области обеспечения качества высшего образования.

Понятие и функции педагогической диагностики. Педагогический мониторинг как системная диагностика результатов высшего образования. Функции педагогической диагностики в обучении и воспитании студентов. Процедура диагностики. Показатели и критерии обученности и воспитанности личности. Методы педагогической диагностики.

Контроль и проверка знаний и умений в системе диагностики учебного процесса вуза. Тестирование как форма контроля знаний. Оценка учебных достижений студентов, ее функции. Рейтинговая система оценки знаний и умений студентов.

## 3. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

### 3.1. Тесты

1. Можно ли утверждать, что роль педагогики и психологии высшей школы в том, чтобы помочь преподавателю высшей школы разработать современную систему обучения, правильно осмыслить зависимости, обуславливающие ход и результаты процесса обучения, выбирать методы, организационные формы и средства обучения, наиболее эффективные для осуществления подготовки специалистов.

*1) да, 2) нет, 3) не совсем*

2. Какие из перечисленных задач являются сегодня актуальными для педагогики высшей школы:

*1. Подготовить специалистов в соответствии с потребностями народного хозяйства;*

*2. Дать представление об истории и современном состоянии высшего образования в Беларуси, ознакомить с основными подходами к определению целей высшего образования, методов и средств их достижения, контроля эффективности процесса и качества результатов образования;*

*3. Восполнить пробелы в знаниях по педагогике и психологии;*

3. Что определило возникновение педагогики как науки?

*а) объективная потребность в подготовке человека к жизни и труду;*

*б) забота родителей о счастье детей;*

*в) биологический закон сохранения рода;*

*г) прогресс науки и техники.*

4. Целеустремленное, организованное формирование у людей устойчивых взглядов на окружающую действительность и жизнь в обществе, мировоззрения, нравственных идеалов, норм, отношений, развитие ценных качеств, привычек в поведении, называется .

- а) воспитание;*
- б) обучение;*
- в) развитие;*
- г) образование.*

5. Что такое дидактика?

- а) теория обучения, образования, воспитания;*
- б) теория воспитания и обучения;*
- в) теория обучения и образования;*
- г) часть педагогики, рассматривающая вопросы методики преподавания отдельных учебных предметов.*

6. Какой из принципов обучения обеспечивает включение в учебную деятельность различных видов восприятия информации, памяти, типов мышления?

- а) принцип доступности;*
- б) принцип наглядности;*
- в) принцип сознательности и активности;*
- г) принцип природосообразности.*

7. К какому понятию относятся способы работы преподавателя и студентов, при помощи которых достигается усвоение знаний, умений и навыков, развиваются познавательные способности и формируется мировоззрение обучающихся?

- а) принцип обучения;*
- б) метод обучения;*
- в) организационная форма обучения;*
- г) методический прием.*

8. Какой метод обучения характеризуется воспроизведением и повторением способа деятельности по заданию преподавателя?

- а) репродуктивный;*
- б) метод проблемного изложения;*
- в) эвристическая беседа;*
- г) объяснительно-иллюстративный.*

9. Определите и напишите, какой стиль педагогического руководства был использован в следующей ситуации.

*При стиле было выполнено меньше работы и качество ее было хуже. Дети не получили удовлетворения от занятий, отношения между учителем и учениками остались без изменений.*

- а) авторитарный;*
- б) демократический;*
- в) либеральный (попустительский);*
- г) ни один из них.*

**10.** Какой из принципов воспитания предполагает опору в воспитательном процессе на национальные традиции народа, национально-этническую обрядность, привычки?

- а) культуросообразности;*
- б) природосообразности;*
- в) диалогичности;*
- г) гуманизации.*

**11.** В Педагогической энциклопедии указано, что цель воспитания в Средние века – передача опыта от поколения к поколению, подчинение личности сложившимся устоям общества. Как Вы думаете, какие методы воспитания использовались в такой школе?

- а) соревнование;*
- б) этическая беседа;*
- в) требование;*
- г) диспут;*
- д) внушение;*
- е) разъяснение;*
- ж) наказание;*
- з) приказание;*
- и) поощрение.*

**12.** Из перечисленных утверждений выберите те, которые выражают особенности воспитательного процесса:

- а) целенаправленность;*
- б) многофакторность;*
- в) воспитание чувств.*

**13.** Из приведенных понятий выберите те, которые вы считаете принципами воспитания:

- а) нравственное воспитание и формирование личности;*
- б) общественная направленность воспитания;*
- в) воспитание и развитие.*

**14.** Выберите утверждения, характеризующие признаки гуманного воспитания:

- а) уважение прав и свобод личности;*
- б) поощрение добрых дел;*
- в) вседозволенность.*

**15.** Из приведенных альтернатив выберите те, которые характеризуют развитие коллектива на 2-й стадии:

- а) воспитанники недостаточно хорошо знают друг друга;*
- б) большинство членов коллектива поддерживает воспитателя;*
- в) выделяется актив.*

**16.** Чтобы выбрать оптимальные методы воспитания нужно:

- а) выяснить сущность каждого метода и выбрать из имеющегося множества путей методы, отвечающие заданным требованиям;*
- б) проанализировать ситуацию и подобрать соответствующий метод;*
- в) оба ответа верны.*

**17.** Кому принадлежит данное изречение: «Воспитатели еще более достойны уважения, чем родители, ибо последние дают нам только жизнь, а первые – достойную жизнь»:

- а) Платону;*
- б) Квинтилиану;*
- в) Конфуцию;*
- г) Аристотелю.*

**18.** Метод обучения – это:

- а) способы организации учебно-познавательной деятельности ученика;*
- б) система приемов обучения;*
- в) система средств обучения.*

**19.** Совокупность знаний и умений по обучению и воспитанию человека:

- а) психология;*
- б) педагогика;*
- в) дидактика.*

**20.** Основоположником идей воспитания личности в коллективе является:

- а) К.Д. Ушинский;*
- б) А.С. Макаренко;*
- в) Л.С. Выготский.*

**21.** Определите требования личностного подхода:

- а) учет индивидуальных особенностей воспитанников;*
- б) учет возрастных особенностей воспитанников;*
- в) оба ответа верны.*

**22.** Педагогика это:

- а) совокупность знаний и умений по обучению и воспитанию человека;*
- б) правила воспитания в греческих семьях;*
- в) своеобразная форма школьного воспитания.*

**23.** Дидактика – это наука:

- а) о воспитании личности;*
- б) о развитии личности;*
- в) об обучении и образовании.*

**24.** Главной функцией воспитания является:

- а) подготовка специалистов;*
- б) передача социального опыта, знаний, нравственных ценностей;*
- в) развитие личности.*

**25.** Образовательная среда высшего учебного заведения решает задачу ...

- а) личностно-профессионального развития специалиста;*
- б) культурного развития студентов;*
- в) формирования профессиональных знаний и умений.*

**26.** К инструментам контроля качества успеваемости студентов относят

...

- а) портфолио;*
- б) эссе;*
- в) проекты.*

**27.** К пассивным образовательным технологиям относят ...

- а) «портфолио»;*
- б) лекции;*
- в) тренинги.*



**28.** ...обучение – это тип развивающего обучения, содержание которого представлено системой проблемных задач различного уровня сложности, в процессе решения которых обучающиеся овладевают новыми знаниями и способами действия

- а) программированное;
- б) проблемное;
- в) дистантное.

**29.** Для формирования навыков самостоятельно работы, самоорганизации и самоконтроля наиболее эффективными являются ... методы обучения

- а) *активный;*
- б) *интерактивные;*
- в) *пассивные.*

**30.** К интерактивным образовательным технологиям обучения относят ...

- а) *«портфолио»;*
- б) *тренинги;*
- в) *лекцию*

**31.** Деятельность педагога по передаче знаний, формированию умений и навыков – это ...

- а) *преподавание;*
- б) *учение;*
- в) *обучение.*

**32.** Директивный стиль педагогического взаимодействия в большей степени адекватен ... образовательным технологиям

- а) *активным;*
- б) *пассивным;*
- в) *интерактивным.*

**33.** Организация домашней работы студентов ...

*а) необходима, т.к. дает возможность набирать баллы в процессе учебы;*

*б) не имеет значения для эффективности образовательного процесса;*

*в) необходима для закрепления пройденного материала и развития самостоятельного мышления.*

**34.** Неверно, что ... входят в структуру системы высшего образования в Республики Беларусь

*а) академии;*

*б) университеты;*

*в) колледжи*

**35.** Неверно, что ... относится к формам организации самостоятельной работы студентов

*а) портфолио;*

*б) тренинг;*

*в) веб-квест.*

**36.** Деятельность учащегося по усвоению знаний и формированию навыков – это ...

*а) учение*

*б) обучение*

*в) преподавание*

**37.** Развитию продуктивного мышления студентов в наибольшей степени способствуют такие формы организации образовательного процесса, как ...

*а) кейс-стади;*

*б) проблемные семинары;*

*в) мастер-классы.*

**38.** ... образовательные технологии предполагают односторонний поток информации от педагога к студенту

- а) Интерактивные;
- б) Пассивные;
- в) Активные.

**39.** Использование аудиовизуальных средств на занятиях со студентами

...

- а) не оказывает значимого влияния на процесс и результат*
- б) делает их более разнообразными*
- в) делает их более эффективными и информативными*

**40.** ... образовательные технологии предполагают полноценный диалог и обмен информацией между преподавателем и студентом

- а) Пассивные;
- б) Интерактивные;
- в) Активные.

**41.** К традиционным образовательным технологиям относят ...

- а) кейс-стади;
- б) «портфолио»;
- в) лекции.

**42.** Преимуществом онлайн-обучения является ...

- а) его гибкость и доступность;
- б) легкость усвоения материала;
- в) высокое качество получаемых знаний.

**43.** Ориентация на творческую активность, соответствие мировым образовательным стандартам, связь теории с практикой, на формирование компетенций в соответствии с требованиями рынка характерна для ... образовательных технологий

- а) любых;*
- б) традиционных;*
- в) инновационных.*

**44.** Ориентация на научность, четкость организации педагогического процесса, упорядоченную подачу материала, использование ресурсов памяти характерны для ... образовательных технологий

- а) любых;*
- б) инновационных;*
- в) традиционных.*

**45.** Предметом педагогики высшей школы являются ...

- а) психологические особенности учебного процесса в учреждениях высшего образования;*
- б) студенты, преподаватели, административно-управленческий персонал учреждений высшей школы и их взаимодействие;*
- в) процессы обучения и воспитания в высшей школе и управление ими.*

**46.** ... – это наука о закономерностях процесса воспитания и профессиональной подготовки специалиста в условиях вуза

- а) Педагогика высшей школы;*
- б) Андрагогика;*
- в) Психология высшей школы.*

**47.** Система высшего образования должна обеспечивать ...

*а) формирование компетенций, развитие интеллектуального потенциала, позитивные изменения в сознании личности посредством увеличения объема знаний;*

*б) расширение кругозора, повышение уровня образованности личности;*

*в) увеличение объема знаний, формирование профессиональные компетенции.*

**48.** По форме проведения итоговых мероприятий выделяют устный контроль и ...

*а) самоконтроль;*

*б) письменный контроль;*

*в) итоговый контроль.*

**49.** По субъектам контроля успеваемости выделяют контроль педагога, взаимный контроль и ...

*а) письменный контроль;*

*б) итоговый контроль;*

*в) самоконтроль.*

**50.** Мотивацию обучения студента в вузе, в первую очередь, повышает ...

*а) осознание возможностей применения этих знаний на практике;*

*б) интересное донесение материала;*

*в) эффективная система оценки успеваемости.*

**51.** ... – наука о сущности, закономерностях, принципах, методах, формах обучения и воспитания человека с учетом индивидуально-возрастных особенностей развития в контексте конкретной педагогической системы

*а) Дидактика;*

*б) Педагогика;*

*в) Психология.*

**52.** Неверно, что ... относится к инструментам контроля качества успеваемости студентов

*а) устные ответы*

*б) показатели посещаемости*

*в) тесты*

**53.** ... – это процесс и результат усвоения человеком общего и специализированного социального опыта, систематизированных знаний, умений, общественных норм и ценностей

*а) Образование;*

*б) Развитие;*

*в) Воспитание.*

**54.** Отметьте правильное определение педагогики:

*а) педагогика – искусство, которое опирается на передовые достижения всех наук;*

*б) педагогика – наука о закономерностях развития воспитания, разрабатывающая цели, задачи, методы, содержание воспитания;*

*в) педагогика – наука, имеющая свой предмет и методы изучения.*

**55.** На развитие личности оказывают влияние:

*а) наследственность, среда, воспитание;*

*б) наследственность, обучение;*

*в) обучение, воспитание, среда.*

### **3.2. Вопросы к экзамену**

#### **Экзаменационные вопросы по учебной дисциплине «Педагогика и психология высшего образования» для обучающихся 1 курса специальностей 1-19 80 01 «Дизайн», 1-20 80 01 «Арт-менеджмент» очной (дневной) и заочной форм получения высшего образования (магистратура)**

1. Педагогика высшей школы в системе педагогических наук. Объект, предмет педагогики высшей школы; ее задачи, функции и основные категории.

2. Межпредметные и внутрипредметные связи педагогики высшей школы с другими областями научного знания.

3. Логико-исторический анализ развития высшего образования. Социокультурные предпосылки и социально-экономические условия выделения высшей ступени образования.

4. Философские школы периода Античности как прообраз высших учебных заведений.

5. Средневековые университеты Европы: принципы и функции развития, организационная структура и содержание образования.

6. Развитие высшего образования в Новое и Новейшее время. Функции университета конца XVIII – начала XIX вв. в логике классической «идеи университета» (В. Гумбольдт, И. Кант, Ф. В. Шеллинг и др.

7. Методологические основы педагогики высшей школы. Организация и логика научно-педагогического исследования в области высшего образования.

8. Виды научно-педагогических исследований: фундаментальные и прикладные, пилотажные, лонгитюдные и панельные, монографические.

9. Повышение роли высшего образования на современном этапе социокультурного развития. Внеобразовательные и образовательные тенденции, детерминирующие актуальность модернизации высшего образования.

10. Причины возникновения и развития Болонского процесса. Единое европейское пространство как условие повышения качества национальных образовательных систем и увеличения вклада высшего образования в экономическое и инновационное развитие.

11. Функции высшего образования в современных социально-экономических условиях. Закономерности и принципы развития системы высшего образования, направления его модернизации.

12. Интеграция образования, науки и производства как условие повышения качества высшего образования. Компетентностный подход в высшем образовании.

13. Современный университет и его социокультурная миссия.

14. Предмет, задачи и основные понятия дидактики высшей школы. Сущность, структура, движущие силы, функции процесса обучения в высшей школе.

15. Преподавание: сущность, структура и основные компоненты. Учение как деятельность студента в образовательном процессе.

16. Понятие о специальности, специализации, квалификации и компетенции. Образовательные стандарты в области высшего образования, их структура и функции; учебно-планирующая документация, определяющая содержание образования (учебный план, учебные программы, учебники и учебные пособия).

17. Понятие и сущность методов и приемов обучения в вузе. Классификации методов обучения.

18. Традиционные и активные методы обучения в высшей школе.

19. Лекционно-семинарская система обучения в вузе. Становление и развитие лекционной формы обучения.

20. Лекция как метод и ведущая форма организации учебного процесса в вузе.



21. Семинарское занятие как важнейшая форма углубления теоретических знаний и формирования профессиональных умений.

22. Практические занятия и практикумы. Требования к их организации и проведению.

23. Понятие о средствах обучения. Классификации средств обучения. Дидактические функции средств обучения.

24. Понятие о самостоятельной работе студентов, ее виды и уровни. Управляемая (контролируемая) самостоятельная работа; принципы, формы, способы и дидактические требования к ее организации.

25. Сущность и роль научно-исследовательской работы студентов в подготовке будущего специалиста.

26. Курсовое и дипломное проектирование как вид самостоятельной учебно-исследовательской деятельности студентов.

27. Система практической подготовки будущих специалистов в вузе. Различные виды практик в системе профессиональной подготовки студентов в вузе, их цели, задачи, содержание.

28. Технологизация образовательного процесса вуза как средство повышения эффективности и качества профессиональной подготовки студентов. Понятие о педагогической (или образовательной) технологии.

29. Инновация как новшество и нововведение. Система нововведений в высшем образовании как средство обновления содержания образовательных программ и повышения качества профессиональной подготовки студентов.

30. Инновационная педагогическая деятельность преподавателя. Мотивация инновационной деятельности преподавателя.

31. Функции, структура воспитательного процесса. Закономерности и принципы процесса воспитания студентов.

32. Воспитание как социально-педагогическое явление. Цели, задачи и сущностные характеристики и особенности воспитательного процесса в вузе.

33. Сущность и структура воспитательной системы вуза. Принципы организации воспитательной системы в вузе.

34. Активные формы и методы воспитания, обеспечивающие вовлеченность студентов в социально значимую деятельность и приобретение ими опыта самостоятельного разрешения социально-профессиональных и личностных ситуаций.

35. Сущность педагогического менеджмента (управления). Государственно-общественный характер управления в сфере высшего образования.

36. Методика воспитательной и идеологической работы в вузе. Индивидуализация воспитательной работы со студентами.

37. Понятие качества образования. Проблема управления качеством образования (в учебном заведении, регионе, обществе).

38. Внутривузовский менеджмент, базирующийся на самодеятельности личности и учете ее индивидуальных особенностей, коллективном характере управления, студенческом самоуправлении.

39. Контроль и проверка знаний и умений в системе диагностики учебного процесса вуза. Тестирование как форма контроля знаний. Оценка учебных достижений студентов, ее функции. Рейтинговая система оценки знаний и умений студентов.

40. Понятие о педагогической диагностике. Педагогический мониторинг в вузе как системная диагностика результатов высшего образования.

41. Методы психологических исследований в высшей школе и их специфика.

42. Предпосылки возникновения психологии высшей школы. Предмет, задачи и основные категории психологии высшей школы.

43. Развитие профессионального самосознания и профессиональной направленности студента в образовательном процессе вуза. Профессиональная Я-концепция.

44. Характеристика личности студента и преподавателя как субъектов образовательного процесса вуза. Субъект – субъектные отношения в образовательном процессе.

45. Условия эффективной адаптации студентов к образовательному процессу вуза.

46. Проблема мотивации студента в образовательном процессе вуза. Психологические особенности трансформации познавательных мотивов в профессиональные мотивы, потребности и интересы.

47. Развитие творческого мышления студентов в учебной деятельности. Критерии творческого мышления.

48. Учебная деятельность как особый вид деятельности. Психолого-педагогические подходы к организации учебной деятельности (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, Н. Ф. Талызина, А. А. Вербицкий и др.).

49. Психологические условия эффективности педагогической деятельности преподавателя высшей школы: профессиональные знания, умения, навыки, способности; имидж; личностные качества, характеристика самосознания (направленность личности, особенности ценностно-смысловой сферы).

50. Цели и функции педагогической деятельности преподавателя вуза, ее структура и содержание.

51. Мастерство, новаторство и творчество в педагогической деятельности. Лекторское мастерство и коммуникативная компетентность как психологическая сущность профессионального мастерства.

52. Коммуникация в системе «преподаватель – студент». Характеристика коммуникативных позиций в системе «преподаватель – студент». Способы и средства организации конструктивной коммуникации.

53. Психологические особенности студенческого возраста и их учет в организации процесса воспитания.

54. Особенности социализации современной студенческой молодежи и характеристика ее ценностных ориентации. Информационная культура студента и условия ее формирования.

55. Межкультурная коммуникация. Условия, обеспечивающие развитие поликультурной компетентности студентов.

56. Стили педагогического управления. Индивидуальный стиль деятельности и общения субъектов образовательного процесса и его учет в управленческой деятельности.

57. Психологические аспекты воспитательной деятельности куратора академической группы. Диагностика межличностных отношений студентов в группе.

58. Групповое взаимодействие студентов и управление им на основе самоуправления студентов.

## 4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

### 4.1. Учебная программа

ЧАСТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
«ИНСТИТУТ СОВРЕМЕННЫХ ЗНАНИЙ ИМЕНИ А.М.ШИРОКОВА»

УТВЕРЖДАЮ

Ректор Института современных знаний  
имени А.М.Широкова

А.Л.Капилов

. .2020

Регистрационный № УД-\_\_\_\_\_ /уч.

**Педагогика и психология высшего образования**  
Учебная программа учреждения высшего образования  
по учебной дисциплине для специальностей:

1-19 80 01 «Дизайн»,  
1-20 80 01 «Арт-менеджмент»

2020 г.

Учебная программа составлена на основе типовой учебной программы «Педагогика и психология высшего образования», утвержденной Министерством образования Республики Беларусь 23 сентября 2019 г., регистрационный № ТД-СГ.026/тип. и учебных планов по специальностям: 1-19 80 01 «Дизайн», 1-20 80 01 «Арт-менеджмент»

**СОСТАВИТЕЛЬ:**

С.А. Пуйман, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин и менеджмента Частного учреждения образования «Институт современных знаний имени А.М. Широкова», кандидат педагогических наук, доцент

**РЕКОМЕНДОВАНА К УТВЕРЖДЕНИЮ:**

Кафедрой социально-гуманитарных дисциплин и менеджмента Частного учреждения образования «Институт современных знаний имени А.М. Широкова» (протокол от 25.06.2020 № 11);

Научно-методическим советом Частного учреждения образования «Институт современных знаний имени А.М. Широкова». (протокол от 29.06.2020 № 4)

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебная дисциплина «Педагогика и психология высшего образования» состоит из трех разделов: «Общие основы педагогики и психологии высшего образования», «Дидактика высшего образования», «Теория и практика воспитания в учреждении высшего образования». Учебная программа «Педагогика и психология высшего образования» разработана для подготовки специалистов II ступени высшего образования (магистратура) в соответствии с требованиями образовательного стандарта по специальности 1-19 80 01 «Дизайн», 1-20 80 01 «Арт-менеджмент».

**Актуальность** изучения учебной дисциплины обусловлена тем, что рост интеллектуализации производства, переход к экономике, основанной на современных передовых технологиях, необходимость инновационного развития общества предъявляют повышенные требования к качеству профессиональной подготовки кадров в системе высшего образования.

Решение задачи по повышению качества образования в учреждениях высшего образования в значительной мере определяется качеством профессорско-преподавательского состава. В этой связи важнейшей становится проблема совершенствования подготовки преподавательских кадров для системы высшего образования через магистратуру.

**Цель** изучения учебной дисциплины «Педагогика и психология высшего образования» – формирование у магистрантов психолого-педагогических компетенций, обеспечивающих эффективное решение профессиональных и социально-личностных проблем педагогической деятельности в учреждениях высшего образования.

**Задачи** изучения дисциплины «Педагогика и психология высшего образования» определяются требованиями к овладению студентами обобщенными знаниями и умениями, лежащими в основе психолого-педагогических компетенций, характеризующих психолого-педагогическую компетентность выпускника магистратуры:

– овладение знаниями о предмете, основных категориях, методологии и методах педагогики и психологии высшего образования;

– выявление психолого-педагогической специфики дидактики высшего образования и воспитательного процесса в УВО;

– формирование умений и навыков применения образовательных методов и технологий в УВО, продуктивного решения коммуникативных проблем педагогической деятельности;

– развитие устойчивой потребности в непрерывном самообразовании и личностном росте, способности создавать и осваивать педагогические инновации.

### **Место учебной дисциплины в системе подготовки специалиста.**

Учебная дисциплина «Педагогика и психология высшего образования» имеет принцип преемственности с дисциплиной «Основы психологии и педагогики», а также учитывает содержание дисциплины «Педагогика».

Изучение данной дисциплины призвано сыграть особую роль в формировании у выпускников магистратуры **психолого-педагогической компетентности**, которая будет востребована (как в педагогической, так и в других профессиях) и обеспечит продуктивное разрешение разнообразных социально-профессиональных задач, включая управленческие, коммуникативные, акмеологические.

### **Требования к освоению учебной дисциплины.**

Изучение дисциплины «Педагогика и психология высшего образования» должно обеспечить формирование у магистрантов **академических компетенций**.

Магистр должен:

**АК-2.** Иметь фундаментальные общенаучные знания в отрасли профессиональной деятельности.

**АК-3.** Иметь методические знания и исследовательские умения, которые обеспечивают решение задач научно-педагогической и учебно-методической, научно-исследовательской, организационно-управленческой деятельности.

**АК-4.** Иметь навыки, связанные с использованием ИТ-технологий, управлением информацией и работой с различными видами технических средств.



Магистрант должен получить **социально-личностные компетенции.**

Магистр должен:

**СЛК-1.** Знать и выполнять права и обязанности гражданина.

**СЛК-2.** Учитывать социальные и морально-этические нормы в личной и социально-профессиональной жизнедеятельности.

**СЛК-3.** Владеть коммуникативными способностями для работы в сфере междисциплинарных отношений и международной среды.

После изучения учебной дисциплины студент должен обладать следующими **профессиональными компетенциями:**

**ПК-3.** Преподавать дизайнерские дисциплины на современном научно-теоретическом и методическом уровнях.

**ПК-4.** Руководить самостоятельной работой обучающихся, организовывать их учебно-исследовательскую деятельность.

**ПК-5.** Усваивать и внедрять современные образовательные технологии и педагогические инновации.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен **знать:**

– сущность объекта и предмета, задач и функций педагогики и психологии высшего образования;

– основные категории педагогики и психологии высшего образования;

– экономические и социокультурные причины возникновения и развития университетского (высшего) образования в истории педагогической культуры (от Античности до Новейшего времени);

– существенные особенности основных философских течений, влияющих на развитие теории педагогики и психологии высшего образования;

– философские, общенаучные и частнонаучные основы и виды научно-педагогических исследований, методы изучения педагогических явлений, процессов, систем;

– закономерную необходимость повышения роли высшего образования на современном этапе социально-экономического развития;

– социокультурные тенденции (внеобразовательные и образовательные,

мировые и страновые), влияющие на развитие высшего образования;

– сущность общемировых и европейских интеграционных процессов, детерминирующих повышение качества высшего образования, его роль в развитии общества;

– сущность интеграции образования, науки и производства как условия формирования социально-профессиональной компетентности будущих специалистов;

– сущность компетентного подхода в высшем образовании;

– сущность системы послевузовского образования, его места и роли в повышении квалификации и переподготовке кадров;

**уметь:**

– обосновать правомерность сущности объекта и предмета, задач и функций педагогики и психологии высшего образования;

– основные категории педагогики высшей школы, уметь выделять существенные признаки основных категорий педагогики высшей школы и переводить на язык педагогических категорий: явления, факты и процессы педагогической реальности;

– быть способным объяснить экономические и социокультурные причины возникновения и развития университетского (высшего) образования в истории педагогической культуры (от Античности до Новейшего времени);

– обосновать существенные особенности основных философских течений, влияющих на развитие теории педагогики высшей школы;

– быть готовым демонстрировать использование знаний философские, общенаучные и частнонаучные основы и виды научно-педагогических исследований, методы изучения педагогических явлений, процессов, систем в конкретных ситуациях;

– обосновывать закономерную необходимость повышения роли высшего образования на современном этапе социально-экономического развития;

– объяснить основные функции, закономерности и принципы развития системы высшего образования;

– обосновывать требования к профессиональной подготовке в вузе и основные направления модернизации высшей школы;

– использовать сущность компетентного подхода в высшем образовании при оценке качества профессиональной подготовки выпускника вуза.

### **Методы обучения.**

Основными методами и технологиями обучения являются методы проблемного обучения (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы), личностно ориентированные (развивающие) технологии, основанные на активных (рефлексивно-деятельностных) формах и методах обучения («мозговой штурм», деловая игра, дискуссия, пресс- конференция, учебные дебаты, круглый стол, кейс-технология, проект и др.)

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

Содержание и формы самостоятельной работы студентов, включая контролируемую самостоятельную работу (КСР), а также модель рейтинговой системы оценки знаний (кредитно-модульной системы), обеспечивающие контрольно-оценочную деятельность преподавателя за результатами обучения студентов, разрабатываются (или выбираются и адаптируются) кафедрами педагогики и психологии вузов в соответствии с целями и задачами подготовки специалистов.

Наиболее эффективными формами и методами организации самостоятельной работы студентов являются: выполнение промежуточных тестов; решение педагогических задач или ситуаций с презентацией результатов; защита самостоятельно разработанных проектов (индивидуальных или коллективных) или выполненных творческих заданий; подготовка и участие в активных формах учебно-исследовательской деятельности; изучение студентами научно-педагогических статей по проблемам высшего образования и составление на них рецензий.

### **Диагностика компетенций студентов.**

Для оценки достижений студентов используется следующий диагностический инструментарий:

– проведение текущих контрольных опросов по отдельным темам;

- тестирование знаний студентов;
- зачет, экзамен.

### **Форма получения высшего образования (магистратура)**

- очная (дневная);
- заочная.

### **Распределение аудиторного времени по видам занятий, курсам и семестрам.**

Очная (дневная) форма получения высшего образования: специальность 1-20 80 01 «Арт-менеджмент», специальность 1-19 80 01 «Дизайн», 1 семестр. Общее количество часов – 108, из них 56 часов аудиторных занятий: 30 часов лекций, 26 часов практических занятий;

Заочная форма получения высшего образования: специальность 1-20 80 01 «Арт-менеджмент», специальность 1-19 80 01 «Дизайн», 2, 3 семестры. Общее количество часов – 108, из них 10 часов аудиторных занятий: 8 часов лекций, 6 часов практических занятий.

**Форма текущей аттестации** – экзамен.

## СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

### РАЗДЕЛ 1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

#### Тема 1. Педагогика и психология высшего образования как интегрированная дисциплина (4 ч.)

Предмет, основные понятия дисциплины «Педагогика и психология высшего образования». Социально-экономические, научно-технические и образовательные проблемы и условия, определяющие актуальность изучения данной дисциплины. Основные задачи изучения дисциплины, ее вклад в личностно-профессиональное развитие выпускника магистратуры.

Педагогика высшего образования в системе педагогических наук. Объект, предмет педагогики высшей школы; ее задачи, функции и основные категории.

Источники педагогики высшей школы: нормативно-правовые, учебно-методические, документальные, художественные, научно-публицистические и др.

Межпредметные и внутрипредметные связи педагогики высшей школы с другими областями научного знания.

Логико-исторический анализ развития высшего образования. Социокультурные предпосылки и социально-экономические условия выделения высшей ступени образования. Философские школы периода Античности как прообраз высших учебных заведений.

Средневековые университеты Европы: принципы и функции развития, организационная структура и содержание образования.

Влияние эпохи Возрождения на совершенствование содержания высшего образования. Сущность и содержание академического образования в педагогическом наследии Я. А. Коменского.

Развитие высшего образования в Беларуси. Виленская академия (1579), Гродненская медицинская академия (1775-1781), Полоцкая иезуитская академия (1812-1820), Горы-Горецкий земледельческий институт (1848-1863).

Развитие высшего образования в Новое и Новейшее время. Функции уни-

верситета конца XVIII – начала XIX вв. в логике классической «идеи университета» (В. Гумбольдт, И. Кант, Ф. В. Шеллинг и др.). Социально-экономическая обусловленность развития университетского образования в первой половине XX в. и расширение миссии и функций классических университетов (Д. Ньюмен, М. Вебер, К. Ясперс, Х. Ортега-и-Гассет и др.).

Вклад выдающихся представителей российской науки второй половины XIX – начала XX вв. в развитие высшего образования (В. И. Вернадский, В. О. Ключевский, Д. И. Менделеев, И. П. Павлов, И. М. Сеченов, С. М. Соловьев и др.).

Развитие теории и практики высшего образования в трудах педагогов русского зарубежья (С. И. Гессен, П. А. Сорокин и др.).

Роль В. И. Пичеты в становлении и развитии высшего образования в Беларуси.

Методологические основы педагогики высшей школы. Организация и логика научно-педагогического исследования в области высшего образования. Виды научно-педагогических исследований: фундаментальные и прикладные, пилотажные, лонгитюдные и панельные, монографические. Методы педагогических исследований: методы организации исследований, методы сбора данных, обработки данных, методы интерпретации и оценки. Педагогический эксперимент, опытная работа, обобщение передового педагогического опыта. Сочетание качественного и количественного подходов к изучению педагогических явлений.

Предпосылки возникновения психологии высшего образования. Предмет, задачи и основные категории психологии высшей школы. Психология высшей школы в системе психологических и смежных дисциплин. Методы психологических исследований в высшей школе и их специфика. Традиционный и инновационный подходы в психологии высшей школы. Основные направления развития психологии высшей школы.

## **Тема 2. Высшее образование в современных условиях (2 ч.)**

Повышение роли высшего образования на современном этапе социокультурного развития. Внеобразовательные и образовательные тенденции, детерминирующие актуальность модернизации высшего образования.

Высшее образование в условиях глобализационных процессов, информатизации и перехода к экономике, основанной на знаниях. Влияние на высшую школу общемировых и европейских интеграционных процессов и динамики рынка труда. Причины возникновения и развития Болонского процесса. Единое европейское пространство как условие повышения качества национальных образовательных систем и увеличения вклада высшего образования в экономическое и инновационное развитие.

Мировые образовательные тенденции: массовость; непрерывность и вариативность высшего образования; опережающий характер; сочетание фундаментальности и практико-ориентированности; междисциплинарность; связь высшего образования с наукой, производством и бизнесом. Образование для устойчивого развития. Профессиональные и универсальные компетенции выпускника.

Функции высшего образования в современных социально-экономических условиях. Закономерности и принципы развития системы высшего образования, направления его модернизации. Фундаментализация образования.

Преемственность, непрерывность и вариативность высшего образования. Динамика традиций и инноваций, сочетание национального и интернационального в совершенствовании системы высшего образования.

Система профессиональной подготовки кадров в вузах. Интеграция образования, науки и производства как условие повышения качества высшего образования. Компетентностный подход в высшем образовании.

Учреждения образования (высший колледж, институт, академия, университет), обеспечивающие получение высшего образования, их задачи. Университетизация высшей школы. Современный университет и его социокультурная миссия.

Послевузовское образование как условие непрерывного образования. Сущность, содержание и особенности подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации в аспирантуре и докторантуре. Система повышения квалификации и переподготовки кадров. Самообразование в системе непрерывного профессионального образования.

Структура высшего образования в Республике Беларусь. Учреждения, обеспечивающие получение высшего образования. Современный университет и его социокультурная миссия. Исследовательский университет. Предпринимательская трансформация университетов. Модели университета. Послевузовское образование.

Зарубежный опыт реформирования высшего образования.

### **Тема 3. Студент и преподаватель как субъекты образовательного процесса (4 ч.)**

Характеристика личности студента и преподавателя как субъектов образовательного процесса вуза. Социальный портрет современного студента. Психологические особенности студенческого возраста. Субъект-субъектные отношения в образовательном процессе.

Проблема соотношения общего и профессионального развития личности студента. Структура, этапы и условия успешного профессионального самоопределения и становления студента. Развитие профессионального самосознания и профессиональной направленности студента в образовательном процессе вуза. Профессиональная Я-концепция. Проблема профессиональной пригодности.

Психологические особенности студенческого возраста и их учет в организации процесса воспитания.

Особенности социализации современной студенческой молодежи и характеристика ее ценностных ориентации. Информационная культура студента и условия ее формирования.

Условия, обеспечивающие развитие поликультурной компетентности студентов.



Эмоциональный интеллект и его значение для развития профессиональной компетентности будущего специалиста.

Проблема мотивации студента в образовательном процессе учреждения высшего образования. Психологические особенности трансформации познавательных мотивов в профессиональные мотивы, потребности и интересы. Компетентностно ориентированное высшее образование. Условия и способы развития у студентов академических, социально-личностных и профессиональных компетенции. Факторы, определяющие успешность в обучении. Условия эффективной адаптации студентов к образовательному процессу учреждения высшего образования.

Психологические основы педагогической деятельности в учреждении высшего образования.

Цели и функции педагогической деятельности преподавателя вуза, ее структура и содержание. Контроль и его формы в педагогической деятельности преподавателя. Виды, уровни и критерии оценки педагогической деятельности.

Психологические условия эффективности педагогической деятельности преподавателя высшей школы: профессиональные знания, умения, навыки, способности; имидж; личностные качества, характеристика самосознания (направленность личности, особенности ценностно-смысловой сферы). Профессиональная рефлексия педагогической деятельности как ключевой элемент ее эффективности. Мотивация к самосовершенствованию.

Коммуникация в системе «преподаватель – студент». Характеристика коммуникативных позиций в системе «преподаватель – студент». Способы и средства организации конструктивной коммуникации.

Мастерство, новаторство и творчество в педагогической деятельности. Лекторское мастерство и коммуникативная компетентность как психологическая сущность профессионального мастерства. Творческий потенциал преподавателя и его развитие в процессе самообразования. Педагогическая культура преподавателя, этика и эстетика педагогического труда.

Профессионально обусловленные требования к педагогу высшей школы как воспитателю, преподавателю, методисту и исследователю. Инновационная педагогическая деятельность преподавателя. Мотивация инновационной деятельности преподавателя. Креативность как важнейшая характеристика инновационной деятельности преподавателя.

## **РАЗДЕЛ 2. ДИДАКТИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **Тема 4. Психолого-педагогические основы процесса обучения в учреждении высшего образования (4 ч.)**

Предмет, задачи и основные понятия дидактики высшего образования. Сущность, структура, движущие силы, функции процесса обучения. Преподавание: сущность, структура и основные компоненты. Учение как деятельность студента в образовательном процессе. Факторы и условия, определяющие продуктивность процесса обучения. Особенности организации и осуществления учебно-познавательной деятельности в учреждении высшего образования.

Учебная деятельность студента как особый вид деятельности. Психолого-педагогические подходы к организации учебной деятельности (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, Н. Ф. Талызина, А. А. Вербицкий и др.). Проблема соотношения обучения и развития. Деятельностный подход в обучении. Теория поэтапного формирования умственных действий. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе.

Специфика учебной деятельности студента вуза (А. М. Матюшкин, В. Я. Ляудис, В. А. Якунин и др.): операционно-действенный, субъектный, мотивационный подходы. Структура учебной деятельности; ее виды и функции. Этапы формирования учебной деятельности студента вуза; критерии ее сформированное. Психологические особенности организации учебной деятельности студентов. Управление и самоуправление учебной деятельностью. Условия, обеспечивающие развитие у студентов готовности к самообучению и непрерывному самообразованию в течение жизни.

Развитие творческого мышления студентов в учебной деятельности. Критерии творческого мышления. Стимулирование творческой деятельности студентов. Проектная деятельность как условие обучения студентов творчеству.

Закономерности и принципы обучения как методологические и дидактические регулятивы преподавательской деятельности.

Психолого-педагогические подходы в организации учебной деятельности и ее специфика в учреждении высшего образования. Психический аспект усвоения знаний. Условия эффективного учения.

Проблема мотивации студента в образовательном процессе. Виды мотивации, условия и приемы ее повышения. Работа с опытом личности. Цикл обучения по Д. Колбу. Стили обучения.

Теория поэтапного формирования умственных действий, контекстное обучение в высшем образовании.

Формирование у студентов способов учебной деятельности в информационной среде. Условия, обеспечивающие развитие у студентов готовности к самообучению и непрерывному самообразованию в течение жизни.

Механизмы развития критического и творческого мышления студентов.

## **Тема 5. Проектирование целей, результатов и содержания обучения студентов (2 ч.)**

Проектирование целей и содержания обучения студентов. Обусловленность целей, содержания и технологий высшего образования современным социально-государственным заказом на подготовку кадров. Компетентностный подход как методическая основа проектирования целей, результатов и содержания обучения студентов. Психологические особенности трансформации познавательных мотивов в профессиональные мотивы, потребности и интересы.

Блочно-модульный и компетентностный подходы в проектировании содержания высшего профессионального образования. Социально-гуманитарный, естественно-научный, общепрофессиональный и специальный блоки в содержании высшего образования и их роль в профессиональной подготовке специалиста.

Принципы обучения и их преломление в образовательном процессе университета. Принципы отбора содержания обучения, структура изложения учебного материала.

Учебные задачи компетентностного типа: особенности, структура, разработка и использование.

Проблемные и эвристические задания и задачи в системе высшего образования: характеристика, структура, этапы разработки.

Междисциплинарность в содержании высшего образования. Виды междисциплинарных связей и способы их реализации. Междисциплинарные задачи и проекты.

Понятие о специальности, специализации, квалификации и компетенции. Образовательные стандарты в области высшего образования, их структура и функции; учебно-планирующая документация, определяющая содержание образования (учебный план, учебные программы, учебники и учебные пособия).

## **Тема 6. Методы, педагогические технологии и средства обучения в системе высшего образования (2 ч.)**

Понятие и сущность методов и приемов обучения в высшем образовании. Интерпретация понятия «метод обучения» в трудах современных исследователей (Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, И. Ф. Харламов и др.). Классификации методов обучения. Традиционные и активные методы обучения в высшей школе. Методы контекстного обучения в вузе.

Условия, определяющие выбор и сочетание методов обучения.

Технологизация образовательного процесса вуза как средство повышения эффективности и качества профессиональной подготовки студентов. Понятие о педагогической (или образовательной) технологии. Классификации современных педагогических технологий. Критерии эффективности педагогических технологий.

Педагогические технологии эффективного формирования профессиональных компетенции. Технологии проблемного, модульного обучения, техно-

логия обучения как учебного исследования, коммуникативные технологии («мозговой штурм», групповая дискуссия, пресс-конференция, учебные дебаты и др.), игровые технологии (деловые, ролевые, имитационные игры), проектные технологии, технология анализа социально-производственной ситуации (кейс-технология) и др.

Понятие о средствах обучения. Классификации средств обучения. Дидактические функции средств обучения. Педагогические требования, предъявляемые к средствам обучения в высшей школе. Компьютерные и телекоммуникационные средства в учебном процессе вуза, их дидактические возможности. Электронные учебные курсы и электронные учебники; педагогические принципы и технологии их разработки.

Понятие учебно-методического комплекса как средства обучения и его составные компоненты: учебные программы, учебники, учебно-методические пособия, практикумы и сборники задач, справочная и хрестоматийная литература, наглядные пособия, методы (технологии) обучения и др. Электронный учебно-методический комплекс.

## **Тема 7. Цифровая трансформация образовательного процесса (2 ч.)**

Влияние информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на изменение подходов к разработке учебных материалов и совершенствование методик и технологий обучения и контроля. Новые возможности для интерактивного взаимодействия студентов, совместной работы, визуализации, моделирования и др., предоставляемые ИКТ. Формирование практических умений и навыков и осуществление контроля результатов обучения с использованием ИКТ.

Информатизация образовательного процесса вуза. Информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе, основанные на применении компьютерных и мультимедийных средств. Электронное обучение, его преимущества и ограничения. Дидактические требования к разработке и использованию средств компьютерного обучения: электронный учебный курс (на модульной основе), электронный учебник, аудио-, видеоситуации профессио-

нальной направленности, электронные консультации, компьютерное тестирование и др. Разработка мультимедийного сопровождения учебного процесса.

Дистанционное обучение в вузе. Перевернутое обучение. Массовые открытые онлайн курсы в образовательной практике. Системы управления обучением: назначение и возможности.

Сетевые образовательные платформы и дидактические условия их эффективного применения в учебном процессе. Использование Интернет-ресурсов в учебном процессе. Интерактивное обучение с оперативной обратной связью (интернет-форум и др.).

### **Тема 8. Организационные формы обучения в высшей школе (2 ч.)**

Лекционно-семинарская система обучения в вузе. Становление и развитие лекционной формы обучения. Лекция как метод и ведущая форма организации учебного процесса в университете. Функции и требования к подготовке и проведению лекции. Классификации современной лекции по различным основаниям. Критерии отбора лекционного учебного материала. Содержание и структура лекции. Факторы, повышающие эффективность лекционной формы обучения. Оценка качества лекции. Педагогическое взаимодействие лектора-преподавателя с аудиторией.

Семинарское занятие как важнейшая форма углубления теоретических знаний и формирования профессиональных умений. Виды, структура и формы организации семинарских занятий. Спецсеминары и просеминары.

Практические занятия и практикумы. Требования к их организации и проведению.

Лабораторные занятия как форма закрепления и применения знаний, формирования и совершенствования практических умений.

Особенности организации учебных занятий в дистанционной и смешанной формах. Учебная коммуникация и организация контроля и обратной связи при использовании дистанционных форм обучения.

## **Тема 9. Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов (2 ч.)**

Понятие о самостоятельной работе студентов, ее виды и уровни. Управляемая (контролируемая) самостоятельная работа; принципы, формы, способы и дидактические требования к ее организации. Самообразование как высший уровень самостоятельной работы студентов.

Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы обучающихся. Использование электронных средств в рациональной организации самостоятельной работы. Соответствие содержания и форм самостоятельной работы, ее учебно-методического и информационного обеспечения современным требованиям подготовки выпускников и особенностям их будущей профессиональной деятельности. Тестирование как средство управления самостоятельной работой и ее контроля.

Сущность и роль научно-исследовательской работы студентов (НИРС) в подготовке будущего специалиста. Формы и способы организации НИРС в вузе. Связь учебной, научно-исследовательской и проектно-конструкторской деятельности студентов в учебном процессе. Роль совместной научно-исследовательской работы студентов и преподавателей (научных сотрудников) в развитии вузовской науки.

Курсовое и дипломное проектирование как вид самостоятельной учебно-исследовательской деятельности студентов. Система практической подготовки будущих специалистов в учреждении высшего образования. Различные виды практик в системе профессиональной подготовки студентов, их цели, задачи, содержание. Анализ и оценка результатов практики студентов. Особенности организации и содержания практики магистрантов и аспирантов. Специфика организации и содержания педагогической практики на различных этапах образовательного процесса в вузе.

Требования к организации курсового и дипломного проектирования и студенческих практик, обеспечивающие самостоятельное выполнение студентами актуальных учебно-исследовательских задач (заданий) прикладного характера.

### **РАЗДЕЛ 3. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **Тема 10. Воспитание студенческой молодежи в условиях глобальных вызовов и рисков (2 ч.)**

Воспитание как социально-педагогическое явление. Цели, задачи и существенные характеристики и особенности воспитательного процесса в учреждении высшего образования. Воспитание как процесс формирования нравственно, интеллектуально и физически развитой личности выпускника, способной активно участвовать в экономической и социально-культурной жизни общества. Создание условий для эффективного формирования у студентов социально-профессиональной компетентности и мобильности, способствующих адаптации выпускников к изменяющимся социально-экономическим условиям. Интернет-социализация. Возрастные факторы риска формирования девиантного поведения. Деструктивная социализация. Идеалы и нормы, образы поведения и ценности современной молодежи.

Функции, структура воспитательного процесса. Закономерности и принципы процесса воспитания студентов. Основные педагогические условия и требования к организации воспитательного процесса, обеспечивающие его качество и эффективность.

Этапы и содержание процесса воспитания. Специфика содержания воспитания в условиях аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов. Воспитательный потенциал цикла социально-гуманитарных дисциплин. Основные направления воспитательной деятельности в учреждении высшего образования (идеологическое, гражданское, нравственное, экологическое, семейное, поликультурное воспитание, формирование здорового образа жизни, культуры трудовой и профессиональной деятельности).

Характеристика основных методов воспитания.

Многообразие средств воспитания, их ключевые функции (наглядная, стимулирующая, инструментальная и др.) и характеристика.



Организационные формы воспитания; их многообразие и общая характеристика.

Активные формы и методы воспитания, обеспечивающие вовлеченность студентов в социально значимую деятельность и приобретение ими опыта самостоятельного разрешения социально-профессиональных и личностных ситуаций (деловые и ролевые игры, проекты, участие в органах управления вузом, волонтерская работа, дискуссии и дебаты по социальной тематике и др.).

Условия и факторы отбора и сочетания методов, средств и форм воспитания в конкретной педагогической ситуации (коллективе).

Решение задач воспитания в процессе учебной деятельности. Содержательно-технологическая взаимосвязь активных аудиторных (учебных) и внеаудиторных (воспитательных) средств как условие эффективности образовательного процесса.

Самовоспитание, саморазвитие, самореализация личности студента. Структура и функции самовоспитания. Создание условий в вузе для самореализации личности студента. Формирование у будущих специалистов потребностей к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию.

## **Тема 11. Психолого-педагогические основы работы со студенческим коллективом (2 ч.)**

Условия развития студенческого коллектива и его роль в воспитании студенческой молодежи. Психологический климат, стили педагогического общения и управления в студенческом коллективе. Способы поведения в конфликте и разрешения конфликтных ситуаций. Пути сотрудничества всех участников образовательного процесса.

Педагогическая поддержка деятельности студенческого актива. Самоуправление студентов как фактор воспитания и профессионального становления специалиста. Психологические и педагогические основы работы куратора в академической группе. Диагностика межличностных отношений студентов в группе. Групповое взаимодействие студентов и управление им на основе само-

управления студентов.

Принципы единства педагогического руководства и сотрудничества всех участников образовательного процесса. Воспитательно-развивающая среда вуза как совокупность условий, способствующих личностному и профессиональному развитию будущего специалиста. Общественномолодежные организации и объединения и их роль в воспитании студентов. Вовлечение студентов в работу органов управления учреждения высшего образования и управление качеством профессиональной подготовки.

Методика воспитательной и идеологической работы в вузе. Индивидуализация воспитательной работы со студентами.

Критерии оценки качества и эффективности воспитательной работы высшего учебного заведения.

## **Тема 12. Психолого-педагогический мониторинг образовательного процесса (2 ч.)**

Понятие качества образования. Проблема управления качеством образования (в учреждении образования, регионе, обществе). Создание и совершенствование систем управления качеством образования в учреждении высшего образования. Социально-профессиональная компетентность выпускника как показатель качества профессиональной подготовки будущего специалиста. Внутренняя и внешняя оценки качества образования. Международный опыт управления качеством высшего образования. Оптимизация модульно-рейтинговой и кредитной систем в высшем образовании Республики Беларусь как условие международного сотрудничества в области обеспечения качества высшего образования.

Понятие и функции педагогической диагностики. Педагогический мониторинг как системная диагностика результатов высшего образования. Функции педагогической диагностики в обучении и воспитании студентов. Процедура диагностики. Показатели и критерии обученности и воспитанности личности. Методы педагогической диагностики.

Контроль и проверка знаний и умений в системе диагностики учебного процесса вуза. Тестирование как форма контроля знаний. Оценка учебных достижений студентов, ее функции. Рейтинговая система оценки знаний и умений студентов.

Диагностика воспитанности личности студента как результата воспитательного процесса в вузе. Самоконтроль и самооценка студентов в ходе диагностики результатов образования.

Диагностика сформированности компетенции (компетентностей) студентов. Роль комплексных диагностических средств (оценка за разработку и внедрение проекта; комплексная оценка за все виды практики; рейтинговая оценка по предмету за семестр и др.) для оценки образовательных результатов и определения уровня сформированности компетенций студентов (выпускников). Показатели сформированности у выпускников социально-профессиональной компетентности как интегрированного результата и критерия качества высшего образования.

Виды, уровни и критерии оценки педагогической деятельности преподавателя в учреждении высшего образования. Профессиональная рефлексия педагогической деятельности как ключевой элемент повышения ее эффективности.

## УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

### Очная (дневная) форма обучения

Номер раздела, темы	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов					Самостоятельная работа	Форма контроля знаний
		Лекции	Практические занятия	Семинарские занятия	Лабораторные занятия	Иное		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>РАЗДЕЛ 1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>								
1	Педагогика и психология высшего образования как интегрированная дисциплина	4	2				2	Активная лекция
2	Высшее образование в современных условиях	2	2				1	Метод кейс-стади
3	Студент и преподаватель как субъекты образовательного процесса	4	2				2	Работа в малых группах
<b>РАЗДЕЛ 2. ДИДАКТИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>								
4	Психолого-педагогические основы процесса обучения в учреждении высшего образования	4	2				1	Дискуссия
5	Проектирование целей, результатов и содержания обучения студентов	2	2				1	Работа в малых группах
6	Методы, педагогические технологии и средства обучения в системе высшего образования	2	2				2	Работа в малых группах
7	Цифровая трансформация образовательного процесса	2	2				1	Метод кейс-стади
8	Организационные формы обучения в высшей школе	2	4				1	Метод кейс-стади
9	Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов	2	2				1	Групповая дискуссия
<b>РАЗДЕЛ 3. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>								
10	Воспитание студенческой молодежи в условиях глобальных вызовов и рисков	2	2				2	Метод проектов
11	Психолого-педагогические основы работы со студенческим коллективом	2	2				1	Работа в малых группах
12	Психолого-педагогический мониторинг образовательного процесса	2	2				1	
13	Текущая аттестация						36	Экзамен
<b>Всего часов</b>		<b>30</b>	<b>26</b>				<b>52</b>	

## УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

### Заочная форма обучения

Номер раздела, темы	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов					Самостоятельная работа	Форма контроля знаний
		Лекции	Практические занятия	Семинарские занятия	Лабораторные занятия	Иное		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>РАЗДЕЛ 1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>								
1	Педагогика и психология высшего образования как интегрированная дисциплина	1	1				4	Активная лекция
2	Высшее образование в современных условиях		1				4	Метод кейс-стади
3	Студент и преподаватель как субъекты образовательного процесса	1	1				6	Работа в малых группах
<b>РАЗДЕЛ 2. ДИДАКТИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>								
4	Психолого-педагогические основы процесса обучения в учреждении высшего образования	1	1				6	Дискуссия
5	Проектирование целей, результатов и содержания обучения студентов	1	1				4	Работа в малых группах
6	Методы, педагогические технологии и средства обучения в системе высшего образования	1					4	Работа в малых группах
7	Цифровая трансформация образовательного процесса						6	Метод кейс-стади
8	Организационные формы обучения в высшей школе	1					4	Метод кейс-стади
9	Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов		1				6	Групповая дискуссия
<b>РАЗДЕЛ 3. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>								
10	Воспитание студенческой молодежи в условиях глобальных вызовов и рисков	1					4	Работа в малых группах
11	Психолого-педагогические основы работы со студенческим коллективом	1					4	
12	Психолого-педагогический мониторинг образовательного процесса						6	
13	Текущая аттестация						36	Экзамен
<b>Всего часов</b>		<b>8</b>	<b>6</b>				<b>94</b>	

## ИНФОРМАЦИОННО–МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

### Требования к выполнению самостоятельной работы студентов

№ п/п	Название раздела, темы	Кол-во часов на СРС		Задание	Форма выполнения	Цель или задача СРС
		ДФО	ЗФО			
<b>Раздел I. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>						
1.	Тема 1. Педагогика и психология высшего образования как интегрированная дисциплина	2	4	Из списка литературы выбрать один источник для составления конспекта и аннотации	В письменной форме представить аннотацию и краткий конспект на прочитанную книгу по проблемам педагогики высшей школы	Формирование умений и навыков работы с первоисточниками
2.	Тема 2. Высшее образование в современных условиях	1	4	Провести сравнительно-сопоставительный анализ развития высшего образования в России и Республике Беларусь. Найти общие черты и отличия	Оформить таблицу «Общие черты и отличительные особенности развития высшего образования в России и Республике Беларусь»	Обобщение знаний о современных тенденциях развития высшего образования
3.	Тема 3. Студент и преподаватель как субъекты образовательного процесса	2	6	Используя рекомендованные диагностические методики изучения личности, составить психолого-педагогическую характеристику личности студента. Проанализируйте	В письменной форме представить психолого-педагогическую характеристику личности студента. Представить эссе «Педагогическое мастерство современного преподавателя высшей школы»	Изучить психологические закономерности развития личности студента. Развитие аналитических умений и навыков. Формирование оценочных суждений и взглядов.

				педагогическое мастерство, уровень развития коммуникативной культуры и стиль педагогического общения двух преподавателей, чьи занятия Вы посещали.		
<b>Раздел 2. ДИДАКТИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>						
4.	Тема 4. Психолого-педагогические основы процесса обучения в учреждении высшего образования	1	6	Используя словарно-справочную литературу дать развернутые определения профессиональным терминам преподавателя высшей школы	В письменной форме представить глоссарий	Формирование умений работы с понятийно-категориальным аппаратом
5	Тема 5. Проектирование целей, результатов и содержания обучения студентов	1	4	Подобрать материал, в соответствии с учебной программой по дисциплине. Определить структуру и содержание учебного пособия. Оформить теоретический материал согласно структуре	Представить план-конспект учебного пособия по специальности	Сформировать представление об основах разработки учебного курса по дисциплине. Формирование навыка составления учебных программ. Повышение мотивации студентов к изучению психологии и педагогики высшего образования; Повышение качества зна-

				Составить задания к практическим работам.		ний по изучаемой дисциплине.
6	Тема 6. Методы, педагогические технологии и средства обучения в системе высшего образования	2	4	Оценить эффективность применения методов обучения в соответствии с дидактическими задачами учебного занятия. Определить достоинства и недостатки методов обучения в образовательном процессе УВО.	Составить таблицу «Достоинства и недостатки методов обучения в образовательном процессе УВО». Задание оформляется в произвольной форме.	Формирование оценочных суждений и взглядов
7.	Тема 7. Цифровая трансформация образовательного процесса	1	6	Дать описание одной из предложенных на выбор интерактивных технологий применительно к учебному занятию по дисциплине специальности	Представить план-конспект учебного занятия по дисциплине специальности с использованием интерактивной технологии	Формирование умений и навыков применения образовательных технологий в учебном процессе
8.	Тема 8. Организационные формы обучения в высшей школе	1	4	Разработать сценарий и план-конспект лекции или семинарского занятия по дис-	Представить план-конспект учебного занятия по одной из предложенных тем. Взаимное рецензирование планов-	Сформировать представление об основных этапах и особенностях разработки сценария учебного занятия



				циплине специальности. Описать методику проведения занятия	конспектов в письменной форме	
9.	Тема 9. Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов	1	6	Составить план исследования; Самостоятельно определить объект и предмет, установить необходимые источники информации, сформулировать гипотезу, определить способы решения проблемы, самостоятельно провести исследование	Задание оформляется в произвольной форме.	Формирование умения наблюдать, делать выписки из литературы, сравнивать факты, устанавливать единичные связи; умение поставить цель и найти необходимые сведения в различных источниках.
<b>Раздел 3. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>						
10.	Тема 10. Воспитание студенческой молодежи в условиях глобальных вызовов и рисков	2	4	Разработка сценария воспитательного мероприятия по одной из предложенных тем.	Представить план-конспект и презентацию разработанного воспитательно-го мероприятия	Сформировать представление об основных этапах и особенностях разработки сценария воспитательного мероприятия
11.	Тема 11. Психолого-педагогические основы работы со студенческим коллективом	1	4	Разработка плана воспитательной работы куратора академической груп-	Презентация плана работы куратора студенческой группы	Формирование умений и навыков планировать воспитательную работу куратора

				пы		
12.	Тема 12. Психолого-педагогический мониторинг образовательного процесса	1	6	Напишите сочинение-размышление «Как совершенствовать проверку и оценку процесса и результатов учебной деятельности»	Представить сочинение-размышление	Уяснить понятия «диагностика в обучении», «контроль в обучении», «оценка и отметка учебных достижений»
13.	Подготовка к экзамену	36				Экзамен
	<b>Итого часов</b>	<b>52</b>	<b>94</b>			

## Литература

### **Основная:**

1. Андреев, А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – М., 2002. – 264 с.
2. Березовин, Н. А. Педагогика высшей школы: теория. Хрестоматийные тексты. Творческие задания: учеб.-метод. пособие для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов: в 3 ч. / Н. А. Березовин, О. Л. Жук, Н. А. Цырельчук. – Минск : МГВРК, 2009.
3. Валеев, Г. Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований / Г. Х. Валеев. – Стерлитамак : ГПИ, 2002. – 134 с.
4. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара, 16 ноября 2004 г. / А. А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 84 с.
5. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. Л. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2006. – 416 с.
6. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : от 13 янв. 2011 г. № 243-3 : принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г. : одобрен Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 23.07.2019 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2019.
7. Король, А. Д. Основы эвристического обучения : учеб. пособие / А. Д. Король, И. Ф. Китурко. – Минск : БГУ, 2018. – 207 с.
8. Кручинин, С. В. Активные методы обучения в высшей школе: метод. пособие / С. В. Кручинин, А. А. Пересыпкин. – Минск : ЗАО «Современные знания», 2008. – [Электронный ресурс].
9. Новиков, А. М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей / А. М. Новиков. – М. : Издательство «Эгвес», 2010. – 208 с.

10. Панфилова, А. П. Взаимодействие участников образовательного процесса: учебник для бакалавров / А. П. Панфилова, А. В. Долматов. – М. : Юрайт, 2016. – 487 с.
11. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д : ИЦ МарТ, 2002. – 544 с.
12. Пересыпкин, А. А. Основы психологии и педагогики [Электронный ресурс] / А. А. Пересыпкин, С. В. Кручинин. – Минск : Современные знания, 2010. – 182 с.
13. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / Р. С. Пионова. – Минск : Университетское, 2002. – 256 с.
14. Попков, В. А. Дидактика высшей школы: учеб. пос. для студентов высших педагогический учебных заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М., 2001. – 136 с.
15. Попков, В. А. Теория и практика высшего образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : МГУ, 2005. – 475 с.
16. Смирнов, С. Д. Психология и педагогика в высшей школе : учеб. пособие для вузов / С. Д. Смирнов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2018. – 352 с.
17. Сорокопуд, Ю. В. Педагогика высшей школы / Ю. В. Сорокопуд. – Ростов н/Д : Феникс, 2011. – 541 с.
18. Технологии оценивания результатов образовательного процесса в вузе в контексте компетентностного подхода : учеб. пособие для преподавателей и студентов / под. ред. А. А. Орлова. – 2-е изд. стер. – М.-Берлин : ДиректМедиа, 2017. – 126 с.
19. Чернилевский, Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : Юнити-Дана, 2002. – 437 с.
20. Чернилевский, Д. В. Педагогика высшей школы / Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов. – М. : Машиностроение, 2005. – 702 с.
21. Шумская, Л. И. Диагностика воспитательного процесса в вузе: учеб. пособие / Л. И. Шумская. – Минск : Изд. центр БГУ, 2010. – 343 с.

*Дополнительная:*

1. Бар, Р. Б. От обучения к учению – новая парадигма высшего образования / Р. Б. Бар, Дж. Таг // Дидактика высшей школы: сб. рефератов. – Минск : БГУ, 2006. – С. 8–34.
2. Брунер, Дж. Культура образования / Дж. Брунер. – М. : Просвещение, 2006. – 223 с.
3. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М. : «Школа- Пресс», 1995. – 448 с.
4. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 363 с.
5. Звоник, И. Я. Основные направления развития высшего образования в России и Белоруссии (XVII – начало XX в.): учеб.-метод, пособие для студентов, изучающих курс «Педагогика» / И. Я. Звоник. – Минск : БГУ, 2003. – 29 с.
6. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманкж. – М. : МПСИ, 2005. – 216 с.
7. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб.-метод. пособие / И. В. Роберт [и др.]; под ред. И. В. Роберт. – М. : Дрофа, 2008. – 312 с.
8. Использование кейс-метода в учебном процессе: метод, пособие / Н. Ю. Макаева [и др.]. – Минск : Изд. центр БГУ, 2010. – 159 с.
9. Коммуникативный поворот современного образования. – Минск : Пропилеи, 2004. – 304 с.
10. Матюшкин, А. М. Актуальные вопросы психологии в высшей школе / А. М. Матюшкин. – М. : Знание, 1977. – 44 с.
11. Новиков, А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2010. – 280 с.

12. Ньюмен, Дж. Г. Идея Университета / Дж. Г. Ньюмен; пер. с англ. С. Б. Бенедиктова; под общ. ред. М. А. Русаковского. – Минск : БГУ, 2006. – 208 с.
13. Ортега-и-Гассет, Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет; пер. с исп. М. Н. Голубевой; ред. перевода А. М. Корбут; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2005. – 104 с.
14. Ортега-и-Гассет, Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет. – Минск : БГУ, 2004. – 104 с.
15. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев [и др.]; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
16. Педагогические коммуникации: учеб. пособие / под ред. Л. С. Жидковой. – Череповец : ЧТУ, 2006. – 112 с.
17. Пуйман, С. А. Истоки мастерства и творчества / С. А. Пуйман. – Минск : УП «ИВЦ Минфина», 2004. – 156 с.
18. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2005. – 400 с.
19. Университет как центр культуропорождающего образования / под ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2004. – 279 с.
20. Управление качеством образования: теория и практика / под ред. А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – Минск : Зорны верасень, 2008. – 560 с.
21. Ясперс, К. Идея университета / К. Ясперс. – Минск : БГУ, 2006. – 159 с.

## **Оценка диагностики образовательных результатов студентов**

Основным критерием оценки результатов учебной деятельности (сформированные психолого-педагогические компетенции) является уровень освоения студентами обобщенных знаний и умений в соответствии с модулями, представленными в содержании программы. При оценке уровней освоения психолого-педагогических знаний и умений рекомендуется руководствоваться следующими универсальными показателями по 10-балльной шкале:

10 баллов (5+) заслуживает студент, обнаруживший всестороннее, систематическое и глубокое знание учебного программного материала, самостоятельно выполнивший все предусмотренные программой задания, глубоко усвоивший основную и дополнительную литературу, рекомендованную программой, активно работавший на практических, семинарских, лабораторных занятиях, разбирающийся в основных научных концепциях по изучаемой дисциплине, проявивший творческие способности и научный подход в понимании и изложении учебного программного материала, ответ отличается богатством и точностью использованных терминов, материал излагается последовательно и логично.

9 баллов (5) заслуживает студент, обнаруживший всестороннее, систематическое знание учебного программного материала, самостоятельно выполнивший все предусмотренные программой задания, глубоко усвоивший основную литературу и знаком с дополнительной литературой, рекомендованной программой, активно работавший на практических, семинарских, лабораторных занятиях, показавший систематический характер знаний по дисциплине, достаточный для дальнейшей учебы, а также способность к их самостоятельному пополнению, ответ отличается точностью использованных терминов, материал излагается последовательно и логично.

8 баллов (4+) заслуживает студент, обнаруживший полное знание учебно-программного материала, не допускающий в ответе существенных неточностей, самостоятельно выполнивший все предусмотренные программой задания, усвоивший основную литературу, рекомендованную программой, активно ра-

ботавший на практических, семинарских, лабораторных занятиях, показавший систематический характер знаний по дисциплине, достаточный для дальнейшей учебы, а также способность к их самостоятельному пополнению.

7 баллов (4) заслуживает студент, обнаруживший достаточно полное знание учебно-программного материала, не допускающий в ответе существенных неточностей, самостоятельно выполнивший все предусмотренные программой задания, усвоивший основную литературу, рекомендованную программой, активно работавший на практических, семинарских, лабораторных занятиях, показавший систематический характер знаний по дисциплине, достаточный для дальнейшей учебы, а также способность к их самостоятельному пополнению.

6 баллов (4-) заслуживает студент, обнаруживший достаточно полное знание учебно-программного материала, не допускающий в ответе существенных неточностей, самостоятельно выполнивший основные предусмотренные программой задания, усвоивший основную литературу, рекомендованную программой, отличавшийся достаточной активностью на практических (семинарских) и лабораторных занятиях, показавший систематический характер знаний по дисциплине, достаточный для дальнейшей учебы.

5 баллов (3-1) заслуживает студент, обнаруживший знание основного учебно-программного материала в объеме, необходимом для дальнейшей учебы и предстоящей работы по профессии, не отличавшийся активностью на практических (семинарских) и лабораторных занятиях, самостоятельно выполнивший основные предусмотренные программой задания, усвоивший основную литературу, рекомендованную программой, однако допустивший некоторые погрешности при их выполнении и в ответе на экзамене, но обладающий необходимыми знаниями для их самостоятельного устранения.

4 балла (3) заслуживает студент, обнаруживший знание основного учебно-программного материала в объеме, необходимом для дальнейшей учебы и предстоящей работы по профессии, не отличавшийся активностью на практических (семинарских) и лабораторных занятиях, самостоятельно выполнивший основные предусмотренные программой задания, усвоивший основную литера-



туру, рекомендованную программой, однако допустивший несущественные ошибки при их выполнении и в ответе на экзамене, но обладающий необходимыми знаниями для устранения под руководством преподавателя допущенных погрешностей.

3 балла (3-) заслуживает студент, обнаруживший знание основного учебно-программного материала в объеме, необходимом для дальнейшей учебы и предстоящей работы по профессии, не отличавшийся активностью на практических (семинарских) и лабораторных занятиях, самостоятельно выполнивший основные предусмотренные программой задания, однако допустивший ошибки при их выполнении- и в ответе на экзамене, но обладающий необходимыми знаниями для устранения под руководством преподавателя наиболее существенных погрешностей.

2 балла (2) выставляется студенту, обнаружившему пробелы в знаниях или отсутствие знаний по значительной части основного учебно-программного материала, не выполнившего самостоятельно предусмотренные программой основные задания, допустившему принципиальные ошибки в выполнении предусмотренных программой заданий, не отработавшему основные практические, семинарские, лабораторные занятия, допускающему ошибки при ответе, и который не может продолжить обучение или приступить к профессиональной деятельности без дополнительных занятий по соответствующей дисциплине.

1 балл – нет ответа (отказ от ответа, представленный ответ полностью не по существу содержащихся в экзаменационном задании вопросов).

**ПРОТОКОЛ СОГЛАСОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ  
ПО ИЗУЧАЕМОЙ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ  
С ДРУГИМИ ДИСЦИПЛИНАМИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

Название дисциплины, с которой требуется согласование	Название кафедры	Предложения об изменениях в содержании учебной программы по изучаемой учебной дисциплине	Решение, принятое кафедрой, разработавшей учебную программу (с указанием даты и номера протокола)

**ДОПОЛНЕНИЯ И ИЗМЕНЕНИЯ К УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЕ  
ПО ИЗУЧАЕМОЙ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ  
на 202\_ /202\_ учебный год**

№ п/п	Дополнения и изменения	Основание

Учебная программа пересмотрена и одобрена на заседании кафедры  
\_\_\_\_\_ (протокол № \_\_\_\_ от \_\_\_\_\_ 202\_ г.)  
(название кафедры)

Заведующий кафедрой

\_\_\_\_\_ (ученая степень, ученое звание)

\_\_\_\_\_ (подпись)

\_\_\_\_\_ (И.О.Фамилия)

УТВЕРЖДАЮ  
Декан факультета

\_\_\_\_\_ (ученая степень, ученое звание)

\_\_\_\_\_ (подпись)

\_\_\_\_\_ (И.О.Фамилия)

## 4.2. Список рекомендуемой литературы

1. Аксенова, Л. Н. Педагогика : учеб.-метод. пособие для студентов специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение (по направлениям)» / Л. Н. Аксенова. – Минск : Беларус. нац. техн. ун-т, 2017. – 155 с.

2. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 23.07.2019 г., № 231-З // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2019.

3. Конвенция о правах ребенка [Электронный ресурс] : принята резолюцией 44/25 Генер. Ассамблеей 20 нояб. 1989 г. // Организация Объединенных Наций. – Режим доступа: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/childcon.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml). – Дата доступа: 18.06.2020.

4. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 1 сент. 2015 г., № 82 // Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина. – Режим доступа: <http://www.brsu.by/div/dokumenty-ministerstva-obrazovaniya-respubliki-belarus>. – Дата доступа: 18.06.2020.

5. Коряковцева, О. А. Технология социальной работы с семьей и детьми : учеб. и практикум для СПО / О. А. Коряковцева. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2017. – 289 с.

6. Лесун, Л. И. Педагогика : пособие для слушателей переподготовки специальности 1-08 01 71 «Педагогическая деятельность специалистов» / Л. И. Лесун ; Беларус. нац. техн. ун-т, Каф. инженерной педагогики и психологии. – Минск : БНТУ, 2019. – 80 с.

7. Лозицкий, В. Л. Педагогика : практикум для студентов пед. специальностей учреждений высш. образования в обл. физ. культуры и спорта /

В. Л. Лозицкий, Е. Б. Микелевич ; под общ. ред. В. Л. Лозицкого. – Пинск : Полес. гос. ун-т, 2018. – 268 с.

8. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 г. [Электронный ресурс] : одобр. протоколом заседания Президиума Совета Министров Респ. Беларусь, 2 мая 2017 г., № 10 // Министерство экономики Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://www.economy.gov.by/uploads/files/NSUR2030/Natsionalnaja-strategija-ustojchivogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitija-Respubliki-Belarus-na-period-do-2030-goda.pdf>. – Дата доступа: 11.06.2020.

9. Педагогика : учеб.-метод. комплекс по учеб. дисциплине для специальности 1-86 01 01-02 Социальная работа (социально-психологическая деятельность) / Витеб. гос. ун-т, Фак. соц. педагогики и психологии, Каф. соц.-пед. работы ; сост. Т. В. Савицкая. – Витебск : ВГУ, 2019. – 204 с.

10. Писарева, Т. А. Общие основы педагогики : конспект лекций / Т. А. Писарева. – М. : Науч. кн., 2008. – 126 с.

11. Ракова, Н. А. Педагогика современной школы : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по спец. профиля А – Педагогика / Н. А. Ракова, И. Е. Керножицкая ; М-во образования Респ. Беларусь, Витеб. гос. ун-т, Каф. педагогики. – Витебск : ВГУ, 2017. – 263 с.

12. Систематика терминологического аппарата педагогики в условиях парадигмальных изменений как фактор обновления содержания педагогического образования : монография / А. И. Жук [и др.] ; под науч. ред. А. В. Торховой, О. Б. Даутовой. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2019. – 308 с.

13. Фахрутдинова, Г. Ж. История педагогики : учеб.-метод. пособие / Г. Ж. Фахрутдинова – Казань : Отечество, 2018. – 100 с.

14. Хуторской, А. В. Воспитание ученика в обучении. Лекции и лабораторные работы : учеб.-метод. пособие / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская. – М. : Эйдос : Ин-т образования человека, 2016. – 279 с.

## Содержание

Введение .....	3
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ.....	8
1.1. Конспект лекций.....	8
2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ .....	402
2.1. Тематика и вопросы к практическим занятиям.....	402
3. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ.....	418
3.1. Тесты .....	418
3.2. Вопросы к экзамену .....	431
4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ.....	437
4.1. Учебная программа .....	437
4.2. Список рекомендуемой литературы.....	475

Учебное электронное издание

Составитель  
**Петрашевич Инна Ивановна**

# **ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Электронный учебно-методический комплекс  
для обучающихся специальности 1-19 80 01 Дизайн,  
1-20 80 01 Арт-менеджмент*

[Электронный ресурс]

Редакторы *Е. Д. Нежинец, И. П. Сергачева*  
Технический редактор *Ю. В. Хадьков*

Подписано в печать 31.03.2022.  
Гарнитура Times Roman. Объем 0,7 Мб

Частное учреждение образования  
«Институт современных знаний имени А. М. Широкова»  
Свидетельство о регистрации издателя №1/29 от 19.08.2013  
220114, г. Минск, ул. Филимонова, 69.

ISBN 978-985-547-392-4



9 789855 473924