



Кафедра «Образование и педагогические науки»

**КРАТКИЙ КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ К УЧЕБНОЙ
ДИСЦИПЛИНЕ**

«Педагогика высшей школы»

для самостоятельной работы магистров направления 44.04.01
«Педагогическое образование», профиль /специализация «Преподаватель
высшей школы»

г. Ростов-на-Дону

2023

Раздел 1

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

Глава 1. Преподаватель высшей школы

1.1. Место учебной дисциплины «Педагогика высшей школы» в подготовке преподавателя.

1.2. Факторы, повлиявшие на формирование концептуального взгляда на современного преподавателя.

Основные понятия: педагогика высшей школы, психолого-педагогическая подготовка, фактор, преподаватель вуза, гуманизация, гуманитаризация.

1.1. Место учебной дисциплины «Педагогика высшей школы» в подготовке преподавателя

Включению дисциплины «Педагогика высшей школы» в основные образовательные программы магистров предшествовала длительная история.

Необходимо отметить, что практически до конца 70-х гг. прошлого века в Советском Союзе преподавателем высшей школы становился наиболее успешный выпускник вуза, склонный к педагогической и научно-исследовательской деятельности. Рекомендовал на должность ассистента в основном заведующий кафедрой. Начинал ассистент самостоятельную преподавательскую деятельность, опираясь на опыт своих преподавателей, коллег, личные способности и знания в области общей психологии и педагогики. Большинство ассистентов в последующем поступали в аспирантуру (очную или заочную) и защищали кандидатские диссертации, после чего продолжали педагогическую деятельность, повышая свой профессиональный уровень.

Понятно, что педагогические кадры, «выращенные» по такой схеме, не имели необходимых теоретических знаний в области психологии и педагогики высшей школы. Их отсутствие сказывалось на всех сторонах образовательного процесса в вузе.

Чтобы изменить такое положение в 80-е гг. происходит становление учебной дисциплины «Педагогика и психология высшей школы», которую начинают изучать слушатели инсти-

тугов и факультетов повышения квалификации (ФПК) преподавателей вузов.

Первая программа для слушателей ФПК и аспирантов по курсу «Основы педагогики и психологии высшей школы» была разработана в 1981 г. под руководством А.В. Петровского на кафедре педагогики, психологии и методики преподавания в высшей школе Московского университета. В 1986 г. под редакцией А.В. Петровского вышло учебное пособие «Основы педагогики и психологии высшей школы». Слушателями ФПК и преподавателями использовались и ранее изданные учебные пособия: «Психология высшей школы» М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича (Минск, 1978); «Основы вузовской педагогики» под редакцией Н.В. Кульминой (Л., 1972); «Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы» С.И. Архангельского (М., 1980).

В 1988 г. курс «Основы педагогики и психологии высшего образования» был введен Госкомитетом по народному образованию СССР в качестве электива для аспирантов и соискателей всех специальностей.

Начиная с 90-х гг. в России осуществляется систематическая целенаправленная психолого-педагогическая подготовка выпускников вуза к преподавательской деятельности в вузе. В приведенной дальше схеме (рис. 1.1) подготовки преподавателя вуза выделен психолого-педагогический блок.

Необходимость психолого-педагогической подготовки магистров связана не только с предстоящей преподавательской деятельностью.

Психолого-педагогические знания в настоящее время приобрели универсальный характер. Педагогическое образование – прежде всего важнейшая общекультурная, общеобразовательная составляющая системы профессиональной подготовки любого специалиста.

А.М. Столяренко, автор учебника «Общая педагогика», утверждает: «Ошибочно думать, что педагогика нужна только учителям. Она стала неотъемлемой составной частью цивилизованности современного человека» (М., 2006, с.17). Он называет пять видов связи профессиональной и иной деятельности человека с педагогикой.

Именно поэтому «педагогика высшей школы» заняла достойное место в спектре гуманитарных наук и приобрела статус универсальной дисциплины, участвующей в формировании личности будущего специалиста, в том числе преподавателя вуза.

Современной России нужны образованные, высоконравственные, предприимчивые люди, могущие принимать ответственные решения, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, конструктивностью мышления, обладающие чувством ответственности за судьбу страны.

1.2. Основные факторы¹, повлиявшие на формирование концептуального взгляда на современного преподавателя вуза

В последние 20–25 лет в системе высшего образования произошли серьезные изменения, которые коснулись всех сторон образовательного процесса. Существенному обновлению подверглись организационно-методическая и содержательная стороны учебного процесса непосредственно на занятиях. При этом использовались богатейший потенциал информационных технологий, технологий интерактивного обучения, творческие способности преподавателя.

Естественно, что этот процесс обновления вузовского образования стимулировался рядом факторов. Факторы, о которых пойдет речь, повлияли и на формирование концептуального взгляда на современного преподавателя вуза. Обеспечить реализацию ФГОС ВПО третьего поколения может только преподаватель нового типа. Какие же факторы больше всего повлияли на систему высшего образования?

1. Политико-экономическая трансформация страны. Государственно-политические и социально-экономические преобразования 80 – начала 90-х гг. XX в. оказали существенное влияние на российское образование.

¹ Фактор (от лат. factor – делающий, производящий) – причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные его черты (БЭС. М., 2000. С.1263).

**Блок-схема
подготовки преподавателя образовательной организации
высшего образования
(в каждом блоке предусматривается изучение набора дисциплин
учебного плана, которые в совокупности обеспечивают формирование
высокопрофессионального современного преподавателя)**



Рис. 1.1

2. Присоединение к Болонской декларации и Болонский процесс.

В июне 1992 г. министры образования 30 европейских стран приняли Болонскую декларацию, а в сентябре 2003 г. к ним присоединился министр образования России. Основная цель ее – создание европейской зоны высшего образования и ее распространение в мире: формирование единого рынка труда высшей квалификации в Европе, рост мобильности студентов и преподавателей, принятие сопоставимой системы ступеней высшего образования и выдача узнаваемых во всех странах Европы приложений к дипломам (Diploma Supplement).

3. Развитие образовательного процесса в направлении создания креативно-образовательной системы.

К настоящему времени образовательно-репродуктивная система обучения полностью исчерпала свой потенциал. Поворот в направлении креативно-образовательного обучения требует индивидуализации, дифференциации, оптимизации и интенсификации обучения. К рассмотрению этих понятий мы вернемся при анализе семинарских занятий.

4. Доминирование деятельностного и компетентностного подходов в обучении.

К доминированию деятельностного подхода в вузовском образовании мы шли долго. Его дидактическую эффективность подтверждают психолого-педагогические исследования. Например, при вербальном обучении среднестатистический студент воспроизводит лишь до 10% осмысленного содержания, сообщаемого преподавателем в лекции. Соединение вербальной информации с наглядной способствует осознанному восприятию до 45% содержания лекции. Если же соединить вербальную и наглядную информацию с деятельностью студентов на занятии, то дидактический результат достигает 95%. Интерпретация данных показателей представлена на рис. 1.2.

Компетентностный подход в обучении ориентирован на признание его результатов, значимых за пределами высшего профессионального учреждения. При этом компетенция выпускника должна обеспечиваться определенным набором дисциплин и практик, объединенных в соответствующие модули, а их содержание – отвечать уровню приобретаемых компетенций.

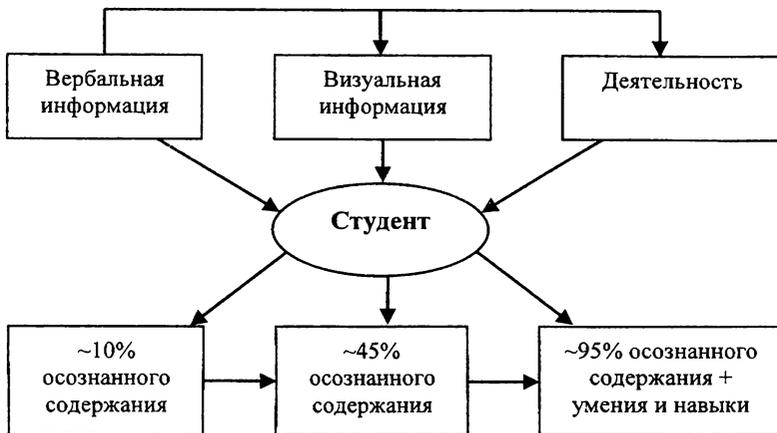


Рис. 1.2

Определив место педагогики высшей школы в структуре подготовки преподавателя, а также рассмотрев ряд факторов, которые повлияли на систему высшего образования и личность преподавателя, можно дать следующее определение современного преподавателя вуза: это образованный, интеллигентный, интеллектуальный человек, овладевший теоретическими знаниями в области психологии и педагогики высшей школы, мотивированный на систематическое самосовершенствование и саморазвитие, готовый к гуманистическому взаимодействию со студентами.

Современный преподаватель должен обладать организаторскими, лидерскими, проективными, конструктивными способностями, которые важны при использовании на занятиях профессионально-ориентированных технологий.

Контрольные вопросы

1. Из каких элементов состоит психолого-педагогическая подготовка преподавателя?
2. В чем различие методики преподавания в вузе и методики преподавания дисциплины?

3. Какие факторы изменили взгляд на современного преподавателя?
4. Какие подходы доминируют в образовательном процессе современного вуза?
5. Назовите способности, которыми должен обладать преподаватель для успешной реализации новых образовательных технологий.
6. В чем заключается универсализм педагогического знания?

Литература

1. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. 3-е изд. М., 2007. С.3–10; 35–36.
2. Столяренко А.М. Общая педагогика. М., 2006. С.16–19.

Рекомендации преподавателю

1. Следует обратить внимание студентов на то, что неосознание необходимости усвоения знаний по педагогике высшей школы обернется трудностями в процессе преподавательской деятельности.
2. Освоение данной дисциплины требует актуализации знаний студентов по общей педагогике.

Глава 2. Общая характеристика системы высшего образования

- 2.1. Роль высшего образования в современной цивилизации.
- 2.2. Фундаментализация образования в высшей школе.
- 2.3. Гуманизация и гуманитаризация образования в высшей школе.
- 2.4. Информатизация процесса обучения.
- 2.5. Воспитательная компонента в профессиональном образовании.

Основные понятия: кризис образования, негативные тенденции, реформирование образования, фундаментализация об-

разования, концепция гуманизации и гуманитаризации образования, критерии гуманизации, информатизация образования, воспитательная компонента.

2.1. Роль высшего образования в современной цивилизации

В XXI в. образование, особенно высшее, рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса.

Образование стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. Во всем мире в ней занято более миллиарда учащихся и почти 50 млн педагогов.

Все более отчетливо видится ограниченность и опасность дальнейшего развития человечества посредством чисто экономического роста и увеличения технического могущества. Осознается, что будущее развитие больше определяется уровнем культуры и мудрости человека. По мнению Эриха Фрома, развитие будет определяться не столько тем, что человек имеет, сколько тем, кто он есть, что он сможет сделать с тем, что имеет².

Все сказанное позволяет заключить, что в преодолении кризиса цивилизации, в решении острейших проблем человечества огромная роль должна принадлежать образованию. Следует подчеркнуть, что практически все развитые страны проводят масштабные реформы национальных систем образования, вкладывая в них огромные средства. Реформы высшего образования обрели статус государственной политики.

Для осмысления природы и движущих сил развития высшего образования в современном мире необходимо рассмотреть некоторые общие условия и закономерности, непосредственно влияющие на сферу образования в целом и на высшее образование в частности. К таким закономерностям общественно-политического, научно-технического и даже нравственного порядка С.Д. Смирнов³ относит следующие:

² См.: Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д, 2002. С.9.

³ Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. М., 2007. С.30–31.

– *рост наукоемких производств*, для эффективной работы которых более 50% персонала должны составлять лица с высшим или специальным образованием. Этот фактор предопределяет быстрый количественный рост высшей школы;

– *интенсивный рост объема научной и технической информации*, приводящий к ее удвоению за 7–10 лет. В результате квалифицированный специалист должен обладать способностью и навыками самообразования и включаться в систему непрерывного образования и повышения квалификации;

– *быстрая смена технологий*, вызванная моральным старением производственных мощностей за 7–10 лет. Этот фактор требует от специалиста хорошей фундаментальной подготовки и способности быстро осваивать новые технологии, что недоступно так называемым узким специалистам;

– *выдвижение на первый план научных исследований, ведущихся на стыке различных наук* (биофизика, молекулярная генетика, физическая химия и т.д.). Успехов в такой работе можно достигнуть лишь при наличии обширных и фундаментальных знаний, а также при умении работать коллективно;

– *наличие мощных внешних средств мыслительной деятельности*, приводящих к автоматизации не только физического, но и умственного труда. В результате резко возросли ценность творческой, неалгоритмизируемой деятельности и спрос на специалистов, способных осуществлять такую деятельность;

– *рост числа людей, вовлеченных в научную и другие виды сложной деятельности*, что приводит, по мнению ряда исследователей, к падению среднего эвристического потенциала учебного. Для прекращения этого падения необходимо вооружать специалистов знаниями методологии научной или практической деятельности;

– *устойчивый рост производительности труда в промышленности и сельском хозяйстве*, позволяющий уменьшить долю населения, занятого в материальном производстве, и увеличить число людей, работающих в области культуры и духовного творчества;

– *повышение благосостояния и денежных доходов населения*, приводящее к росту платежеспособного спроса на образовательные услуги.

С.Д. Смирнов обращает внимание на то, как высшая школа индустриально развитых стран отреагировала на указанные закономерности. В этом сложном перестроечном процессе он выделяет следующие тенденции⁴:

1. *Демократизация высшего образования.* Это тенденция к общедоступности высшего образования, свободе выбора вида образования и специальности, характера обучения и сферы будущей деятельности, к отказу от авторитаризма и командно-бюрократической модели управления.

2. *Создание научно-учебно-производственных комплексов* как специфической для высшей школы формы интеграции науки, образования и производства. Центральным звеном такого комплекса является образовательный сектор, ядро которого составляет вуз или кооперация вузов, а периферию – базовые колледжи, средние специализированные школы, курсы, лектории, отделения последипломого образования. Научно-исследовательский сектор обеспечивает условия для научного роста как преподавателей, так и студентов и для развертывания комплексных, междисциплинарных разработок. Производственный сектор включает в себя конструкторские бюро (в том числе студенческие), опытные производства, внедренческие и так называемые венчурные фирмы, кооперативы и т.п.

3. *Фундаментализация образования.* Это противоречивая тенденция расширения и углубления фундаментальной подготовки при одновременном сокращении объема общих и обязательных дисциплин в результате более строгого отбора материала, системного анализа содержания и выделения его основных инвариантов. Чрезмерная фундаментализация иногда сопровождается падением интереса к обучению или затруднением узкопрофессиональной адаптации.

4. *Индивидуализация обучения* и индивидуализация труда студента. Это достигается благодаря увеличению числа факультативных и элективных курсов, распространению индивидуальных планов, учету индивидуальных психофизиологических особенностей студентов при выборе форм и методов обучения. Индивидуализация обучения предполагает также значительное

⁴ Смирнов С.Д. Указ. соч. С.31–33.

увеличение объема самостоятельной работы за счет уменьшения времени, отводимого на аудиторские занятия.

5. *Гуманитаризация и гуманизация образования* направлены на преодоление узкотехнократического мышления специалистов естественнонаучного и технического профиля. Они достигаются увеличением числа гуманитарных и социально-экономических дисциплин (их доля в лучших вузах достигает 30%), расширением культурного кругозора студентов, привитием навыков социального взаимодействия через тренинги, дискуссии, деловые и ролевые игры и т.п. Гуманитаризация предполагает также создание благоприятных возможностей для самовыражения личности преподавателя и студента, формирование гуманного отношения к людям, терпимости к другим мнениям, ответственности перед обществом.

6. *Компьютеризация высшего образования.* Во многих ведущих вузах число персональных компьютеров превышает число студентов. Используются они не только для проведения вычислительных и графических работ, но и как способ вхождения в информационные системы, для тестового педагогического контроля, как автоматизированные системы обучения, как средства предъявления информации и т.п. Компьютеризация во многом изменяет сам характер профессиональной деятельности, обеспечивая работника новыми внешними средствами этой деятельности.

7. *Тенденция перехода к массовому высшему образованию.* Данные всероссийских переписей 2002 и 2010 гг. наглядно показывают рост заинтересованности населения в профессиональном образовании⁵. В 2010 г. по отношению к 2002 г. число людей с высшим профессиональным образованием увеличилось на 44% (со 158 до 228 человек в расчете на 1000 человек, указавших уровень образования).

Важным признаком массовости образования является его непрерывность. В 2006 г. отмечался самый большой процент людей, участвующих в непрерывном образовании, – 4,5%. О массо-

⁵ См.: Гохберг Л.В., Забатурина И.Ю., Ковалева Н.В., Кузнецова В.И. Индикаторы образования: 2013: стат. сборник / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М., 2013. С.16, 33, 76, 98.

вом характере высшего образования свидетельствует рост числа выпущенных специалистов с высшим образованием с 635,1 тыс. в 2000 г. до 1467,9 тыс. в 2011 г.

Государственные расходы на высшее и послевузовское образование в 2000 г. составили 24,4 млрд руб., а в 2011 г. – 416,8 млрд руб. (увеличение в 17 раз).

8. *Усиление тенденции к автономизации*, переходу к самоуправлению и выборности руководящего состава вузов на всех уровнях.

9. *Рост требований к профессионализму преподавателей*, увеличение значения педагогики и психологии для подготовки и повышения квалификации преподавательских кадров вузов. Вырабатываются критерии оценки деятельности преподавателей, при этом определяется рейтинг отдельно собственно преподавательской деятельности, научно-исследовательской работы и общественной активности.

10. *Формирование системы регулярной оценки эффективности работы вузов со стороны общества*. В США, например, группа из нескольких тысяч специалистов ранжирует учебные заведения по многим показателям, включая затраты на подготовку одного студента, объем научно-исследовательской работы, число и качество читаемых курсов, количество выпускников, получивших докторскую степень, и т.п.

Эти и ряд других тенденций по-разному выражены в разных странах – в зависимости от национальных особенностей, состояния экономики, традиций системы образования. Но в той или иной степени они проявляются во всех развитых странах и не могут игнорироваться российской высшей школой, имеющей и свои собственные высокие образцы, и замечательные традиции.

2.2. Фундаментализация образования в высшей школе

В первое десятилетие XXI в. стало очевидным, что человечество перешло от цивилизации индустриальной к цивилизации постиндустриальной. Главными чертами постиндустриального развития мирового сообщества и нового технологического способа производства являются⁶

⁶ Педагогика и психология высшей школы, с.20–24.

– гуманизация техники, проявляющаяся как в структуре, так и в характере ее применения; увеличение объема производства техники, удовлетворяющей потребности человека, придающей труду более творческий характер;

– повышение наукоемкости производства, приоритет высокотехнологичных, созданных с использованием достижений фундаментальной науки технических систем;

– миниатюризация техники, деконцентрация производства, запрограммированного на оперативную реакцию в связи с быстро меняющимися технологиями и спросом на продукцию;

– экологизация производства, принятие жестких экологических стандартов, применение безотходных и малоотходных технологий, комплексное использование природного сырья и его замена синтетическим;

– одновременная локализация и интернационализация производства на основе локальных технических систем, обмена готовой продукцией; усиление интеграционных связей между регионами и странами, ориентированных на удовлетворение спроса, что в свою очередь увеличивает подвижность населения и возможность работы специалистов в различных регионах и странах.

Все это вместе взятое диктует новые требования к системе образования, в том числе связанные с увеличением его гуманитарной и фундаментальной компонент, удельного веса процессов фундаментализации и гуманизации высшего профессионального образования, необходимостью интеграции фундаментального, гуманитарного, специального знания, обеспечивающей всестороннее видение специалистом своей профессиональной деятельности в контексте грядущих технологических и социальных перемен.

Ядром постиндустриального технологического способа производства служат три взаимосвязанных базовых направления – микроэлектроника, информатика и биотехнология.

Подготовка высококвалифицированных профессионалов всегда остается важнейшей задачей высшей школы. Однако в настоящее время данную задачу уже невозможно выполнять без фундаментализации образования. Это объясняется тем, что научно-технический прогресс превратил фундаментальные науки

в непосредственную, постоянно действующую и наиболее эффективную движущую силу производства.

Именно результаты фундаментальных исследований обеспечивают высокий темп развития производства, возникновение совершенно новых отраслей техники, насыщение производства средствами измерений, исследований, контроля, моделирования и автоматизации. Все шире в производство вовлекаются достижения таких областей знаний, как релятивистская физика, квантовая механика, биология, лазерная и плазменная физика, физика элементарных частиц и т.д.

Конкурентоспособность наиболее процветающих фирм в значительной мере обеспечивается фундаментальными разработками в исследовательских лабораториях при фирмах, в университетах, в разнообразных научно-технических центрах вплоть до мощных технопарков.

Фундаментализация образования способствует формированию творческого инженерного мышления, ясного представления о месте своей профессии в системе общечеловеческих знаний и практики. Поэтому в современном вузе уже с первого курса должно культивироваться стремление студентов к глубокому освоению фундаментальных знаний.

За последние два-три десятилетия окончательно оформилось на основе фундаментальных наук новое научное направление – современное естествознание. Им построена всеохватывающая, теоретически обоснованная, во многом эмпирически подтвержденная, обладающая мощной предсказательной силой модель Вселенной. Современная научная картина мира, созданная фундаментальными науками, стала неотъемлемой частью общечеловеческой культуры, чрезвычайно укрепив взаимосвязь культуры и науки в рамках современной цивилизации.

В качестве исходного теоретического положения фундаментализации образования принимается идея единства мира, проявляющегося во всеобщей взаимосвязи в сфере неживого, живого, духовного. Единство мира проявляется в единстве культурной, научной и практической сфер цивилизации и, как следствие, в органических связях естественнонаучных, гуманитарных, технических наук. Эти связи неизбежно должны быть отражены в моделях специалистов, учебных планах, программах, учебниках и организации учебного процесса.

Отсюда следует необходимость создания новой модели системы образования, которая основана на переосмыслении взаимосвязи фундаментальной и технической составляющих, многоуровневой интеграции технического и фундаментального знания.

Фундаментальные науки – это естественные науки (т.е. науки о природе во всех ее проявлениях) – физика, химия, биология, науки о космосе, земле, человеку и т.д., а также математика, информатика и философия, без которых невозможно глубокое осмысление знаний о природе. В учебном процессе каждой фундаментальной науке соответствует своя дисциплина, которая называется фундаментальной.

Фундаментальные знания – это знания о природе, содержащиеся в фундаментальных науках (и фундаментальных дисциплинах).

Фундаментализация высшего образования – системное и всеохватывающее обогащение учебного процесса фундаментальными знаниями и методами творческого мышления, выработанными фундаментальными науками.

Поскольку подавляющая часть прикладных наук возникла и развивается на основе использования законов природы, фундаментальную составляющую имеют не только инженерные дисциплины, но и многие гуманитарные науки. Поэтому в процесс фундаментализации должны быть вовлечены почти все дисциплины, изучаемые студентом на протяжении учебы в вузе.

Фундаментализации высшего образования предполагает его постоянное обогащение достижениями фундаментальных наук.

Фундаментальные науки познают природу, а прикладные создают нечто новое, причем исключительно на основе фундаментальных законов природы. Несомненно, прикладные науки возникают и развиваются на основе постоянного использования фундаментальных законов природы, что делает общепрофессиональные и специальные дисциплины также носителями фундаментальных знаний.

Естественно, что в процесс фундаментализации высшего образования вовлекаются наряду с естественнонаучными общепрофессиональные и специальные дисциплины.

2.3. Информатизация образовательного процесса

В настоящее время качество подготовки специалистов в высшей школе в значительной степени определяется достижениями информатики, внедряемыми в образовательный процесс.

Информатика как научное направление может рассматриваться на трех уровнях⁷:

- нижнем (физическом) – программно-аппаратные средства вычислительной техники и техники связи;
- среднем (логическом) – информационные технологии;
- верхнем (пользовательском) – прикладные информационные системы.

Средства информатики одновременно могут быть использованы для приобщения молодого поколения к информационной культуре, что становится актуальным в связи с переходом к «информационному обществу». По прогнозам ученых такой переход в России намечается в 2050 г., в США и Японии – в 2020, в ведущих странах Западной Европы – в 2030.

Образование является составной частью социальной сферы общества, а потому проблемы, пути и этапы информатизации образования совпадают с этапами информатизации общества.

Первый этап информатизации имеет целевое назначение – компьютеризацию общества. К наиболее существенным результатам этого этапа в области образования можно отнести насыщение вычислительной техникой вузов России. Одновременно намечается формирование основ информационной культуры, а также начало компьютерного освоения имеющихся информационных фондов в образовании.

Второй этап ориентирован на персонализацию информационного фонда адекватно применению вычислительной техники на всех уровнях образования.

Третий этап – это социализация информационных фондов, которая приведет к высокому уровню информационной культуры, созданию интегрированных компьютерных информационных фондов с удаленным доступом и при последующем развитии – к полному удовлетворению растущих информационных потребностей всего населения.

⁷ Педагогика и психология высшей школы, с.46–53.

В настоящее время информатизация сферы образования осуществляется по двум основным направлениям:

- как неуправляемая информатизация, которая начинается снизу, по инициативе педагогических работников, и охватывает, по мнению преподавателя, наиболее актуальные сферы деятельности и предметные области;

- как управляемая информатизация, которая поддерживается материальными ресурсами и происходит на основе концепции и программы.

В программе информатизации образования особое место занимает подпрограмма разработки и внедрения информационных технологий в обучение. В отличие от традиционных образовательных технологий информационная технология имеет предметом и результатом труда информацию, а орудием труда – ЭВМ.

Любая информационная технология должна обеспечить

- разрешение конкретных функциональных проблем пользователя,

- организацию информационных процессов, поддерживающих разрешение этих проблем.

По характеру все задачи делятся на формализуемые и трудноформализуемые. Для формализуемых задач предусмотрена типовая последовательность решения, включающая формирование либо подбор математической модели, разработку алгоритма, программы и вычисления. Во многих дисциплинах встречаются такие задачи, поэтому использование информационных технологий для их решения является традиционным.

Большую трудность представляют трудноформализуемые задачи, к которым относятся задачи, не имеющие точных математических моделей, а потому решаемые на базе моделей представления знаний, таких как логическая, семантическая, фреймовая. На основе этих моделей осуществляются трансформация трудноформализуемой задачи в элементарные задачи и их логическое решение. В итоге создаются базы знаний в структуре экспертных систем и других типов интеллектуальных систем учебного и научного назначения.

Организация информационных процессов в рамках информационных образовательных технологий предполагает выделение таких базовых процессов, как передача, обработка, ор-

ганизация хранения и накопления данных, формализация и автоматизация знаний.

Совершенствование методов решения функциональных задач и способов организации информационных процессов приводит к появлению новых информационных технологий, из которых применить при обучении можно следующие:

1) компьютерные обучающие программы, включающие электронные учебники, тренажеры, тьюторы, лабораторные практикумы, тестовые системы;

2) обучающие системы на базе мультимедиа-технологий, построенные с использованием персональных компьютеров, видеотехники, накопителей на оптических дисках;

3) интеллектуальные и обучающие экспертные системы, используемые в различных предметных областях;

4) базы данных, распределенные по отраслям знаний;

5) средства телекоммуникации, включающие электронную почту, телеконференции, локальные и региональные сети связи, сети обмена данными и т.д.;

6) электронные библиотеки, распределенные и централизованные издательские системы.

Конкретные программные и технические средства в рамках этих технологий разрабатываются параллельно в разных вузах, зачастую дублируются, но главным недостатком современного применения достижений информатики в образовании является отсутствие научно-методического обеспечения использования новых информационных технологий.

Использование компьютеров в обучении не должно препятствовать подготовке специалистов в реальном предметном направлении, т.е. недопустима замена реальных физических явлений только модельным представлением их на экране компьютера. Требования к знаниям, умениям, навыкам в области информатики должны изменяться в зависимости от типа вуза, характера подготовки специалистов.

Основные направления использования информационно-компьютерных средств в образовании:

1. *Компьютерная техника и информатика как объекты изучения.* Данное направление не связано непосредственно с повышением эффективности образования. В то же время исполь-

зование компьютеров в сфере образования связано именно с обучением основам вычислительной техники, вначале в системе профессионального образования, а затем и общего.

2. *Компьютер как средство повышения эффективности педагогической деятельности.* В этом качестве компьютер и информатика рассматриваются как компоненты образовательной системы, которые способны внести коренные изменения в само понимание категории «средство» применительно к процессу образования, а также существенно повлиять на все остальные компоненты той или иной локальной образовательной системы: цели, содержание, методы и организационные формы обучения, воспитания и развития обучающихся в учебных заведениях любого уровня и профиля.

3. *Компьютер как средство повышения эффективности научно-исследовательской деятельности в образовании.* Современные научные исследования, тем более исследования междисциплинарные, комплексные, уже не могут быть успешными без всестороннего информационного обеспечения. Такое обеспечение предполагает поиск источников наиболее «свежей» и наукоемкой информации, отбор и избирательную оценку этой информации, ее хранение, должный уровень классификации информации и свободу доступа к ней со стороны потенциальных потребителей, наконец, оперативное предоставление необходимой информации пользователю по его запросам.

4. *Компьютер и информатика как компоненты системы образовательно-педагогического управления.* Это направление информатизации связано с процессом принятия управленческих решений на всех уровнях образовательной деятельности – от управления учебным заведением до управления всей отраслью на федеральном и региональном уровнях. Для принятия оптимальных управленческих решений необходима самая разнообразная информация как фонового характера – о тенденциях развития социально-экономической и социокультурной среды в целом, так и собственно образовательного характера.

Компьютер при всех своих возможностях – лишь информационное средство повышения эффективности интеллектуальной деятельности. Как сделать это средство наиболее эффективным в сфере образования есть главный вопрос всей многоаспектной и многофакторной проблемы информатизации сферы образования.

За последние 20–25 лет компьютеры и информационные технологии заметно изменились⁸. Революционные преобразования в элементной базе компьютеров привели не только к значительному уменьшению их размеров, но и, главное, к повышению степени надежности, точности и быстродействия их работы, развитию их функций ко все более сложным – логическим, эвристическим, в определенной мере – к творческим.

Не использовать информационно-коммуникативные возможности в образовательных целях было бы недопустимым просчетом. И не только в плане создания систем телекоммуникационного образовательно-педагогического обобщения и дистанционного обучения, но и в плане разработки высших, пока еще прогностических, но уже достаточно осознаваемых, функций и постановки задач в сфере образования – культуuroобразования, обеспечения образовательной поддержки процесса духовной конвергенции и интеграции социумов, ментальной совместимости людей и человеческих сообществ.

Особенно важной представляется сфера взаимодействия и взаимовлияния, охватывающая все направления компьютеризации, – сфера психолого-педагогическая. Эта сфера, наиболее близкая к практике образования, призвана, способна и обязана придать практико-ориентированную технологичность и законченность всем концептуально важным, но все же в большей или меньшей мере дистанцированным, оторванным от непосредственной образовательной деятельности социально-экономическим, философско-методологическим и научно-техническим аспектам идеологии информатизации в области образования. Недооценка этой сферы, ее концептуального направления чревата негативными последствиями, не только сводящими на нет возможности компьютерно-информационной поддержки образовательных систем, но и наносящими ущерб всем участникам образовательного процесса, прежде всего обучающимся.

Можно привести многочисленные и вполне убедительные примеры эффективности использования компьютеров на всех этапах педагогического процесса:

⁸ Педагогика и психология высшей школы, с.50–53.

- на этапе предъявления учебной информации обучающимся;
- на этапе усвоения учебного материала в процессе интерактивного взаимодействия с компьютером;
- на этапе повторения и закрепления усвоенных знаний (навыков, умений);
- на этапе промежуточного и итогового контроля и самоконтроля результатов обучения;
- на этапе процесса обучения, дозировки учебного материала, его классификации, систематизации и т.п.

Необходимо принять во внимание то, что использование рационально составленных компьютерных обучающих программ с обязательным учетом специфики не только содержательной (научной) информации, но и психолого-педагогических закономерностей усвоения этой информации конкретным контингентом учащихся позволяет индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, стимулировать познавательную активность и самостоятельность обучающихся.

Компьютерное обучение способствует более эффективной реализации известных дидактических принципов организации учебного процесса, наполняет деятельность преподавателя новым содержанием, позволяя ему сосредоточиваться на главных обучающих, воспитательных и развивающих функциях. Поэтому необходимо проверять педагогическую целесообразность образовательных компьютерных программ.

В связи с широким проникновением информатизации в образовательный процесс высшей школы необходимо хотя бы кратко рассмотреть общетеоретический аспект учебной компьютерной презентации.

Модернизация образования в России, ориентированная на его вхождение в мировое информационно-образовательное пространство, сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Важной составляющей этой модернизации является активное внедрение новых компьютерных технологий обучения. Компьютерные технологии, которые вначале служили дополнением к процессу обучения, сейчас интегрируются в образовательный процесс, значительно его оптимизируя и интенсифицируя.

Информационные технологии позволили преподавателям качественно изменить содержание, методы, организационные формы обучения, а следовательно, эффективнее использовать интеллектуальные возможности студентов, активизировать их познавательную деятельность, развивать у них различные виды мышления, коммуникативные способности.

Оценив дидактический потенциал, которым обладают информационно-коммуникативные технологии, многие педагоги уже активно включают их в образовательный процесс. Популярностью у преподавателей вузов пользуются так называемые «компьютерные презентации». В связи с этим важной проблемой является разработка теоретических основ и методики применения презентаций. Но, к большому сожалению, в научно-педагогической литературе нет научного определения компьютерной презентации, не разработаны и методические указания ее применения.

Учитывая эту ситуацию, дадим рабочее определение компьютерной презентации, сформулируем ее дидактическую цель, задачи, необходимые условия и общие правила использования.

✓ Компьютерная учебная презентация – это комплект слайдов, на которых представлены тексты, графики, таблицы, диаграммы, формулировки определений (понятий), законов, свойств и особенностей явлений и процессов, проблемы и любая другая информация, предназначенная для активизации учебно-познавательной деятельности студентов, обеспечения наглядности в обучении, оптимизации и интенсификации процесса обучения.

Цель презентации – повысить учебно-познавательную эффективность процесса обучения, уменьшить объем традиционной технической работы преподавателей на аудиторной доске.

Задачи презентации – обучение студентов с помощью информационно-коммуникативных технологий, реализация на новом качественном уровне принципа наглядности в обучении, интенсификация процесса обучения на лекциях и практических занятиях.

Дидактические принципы (требования): при подготовке компьютерной презентации важно опираться на классические принципы наглядности, научности, последовательности и систематичности.

К специфическим дидактическим принципам относятся

– принцип педагогической целесообразности (наличие явного и неоспоримого преимущества использования электронной презентации для повышения эффективности процесса обучения перед другими дидактическими средствами);

– принцип интенсификации учебного процесса (специальная организация информации на каждом слайде, способствующая увеличению объема передаваемой информации; выбор образов, обеспечивающих наиболее хорошее восприятие получаемой информации);

– принцип положительного эмоционального фона (наличие элементов содержания и оформления, которые вызывают у студентов положительные эмоции, эстетическую удовлетворенность, интерес и личную вовлеченность в процесс обучения);

– принцип эргономичности (разборчивость и четкость изображений).

Следование классическим и специфическим дидактическим принципам позволит преподавателю создавать презентации с высоким уровнем дизайна слайдов текстового, схематического и изобразительного содержания.

Условия применения презентации: наличие соответствующего оборудования в аудитории и ноутбука у преподавателя; профессиональная подготовленность преподавателя к работе с ноутбуком; наличие набора презентаций; учет методических рекомендаций по дидактическому применению каждой презентации.

Общие правила использования презентации:

1. Помнить о том, что использование компьютерных презентаций – не самоцель, а способ повышения эффективности образовательного процесса в вузе.

2. Определять цель и место каждой презентации.

3. Не использовать презентацию только в качестве вербально воспроизводимого текста.

4. Обеспечивать хорошую видимость и слышимость в случае презентации (соблюдать общие требования, предъявляемые к дидактическим пособиям, а также к наглядным материалам, предназначенным для восприятия с расстояния 3-5 м).

5. Презентацию сочетать с работой на аудиторной доске.

6. Вписывать презентацию в логику структуры и содержания лекции и других видов занятия.

7. Интегрировать компьютерную презентацию в самостоятельную работу студентов на занятии.

8. Учитывать, что тематика презентаций не имеет предела, поэтому цели и задачи каждой презентации могут быть самыми разными.

9. Осуществлять рефлексию дидактической эффективности каждой презентации.

Нами создан комплект компьютерных презентаций к вузовскому курсу «Педагогика», который применяется в Пермском государственном национальном исследовательском университете в течение трех последних лет в процессе преподавания этой дисциплины. Опыт свидетельствует о том, что наша методика использования компьютерных презентаций по педагогике позволила значительно повысить дидактическую эффективность лекционных и семинарских занятий, активизировать познавательную деятельность студентов в аудитории. Презентации также способствуют развитию аналитического и логического мышления у студентов, являются одним из средств формирования у них общенаучных и профессиональных компетентностей.

2.4. Гуманизация и гуманитаризация образования в высшей школе⁹

В мировом сообществе XXI в. в одну из базовых социальных групп войдут работники сферы воспроизводства: рабочие, техники, программисты, ученые, конструкторы, инженеры, учителя, служащие. Как видно из приводимого перечня, основную его часть составляют дипломированные специалисты. Политические отношения, адекватные постиндустриальной цивилизации, и перемены в государственно-правовой сфере создают предпосылки участия социальных групп в общественной жизни вплоть до вхождения в управление государственными структурами.

Ценностные доминанты российского образования, актуализированные в профессиональной и социальной деятельности специалистов, определяются реалиями переходного периода от

⁹ Педагогика и психология высшей школы, с.24–31.

кризиса индустриальной к становлению постиндустриальной цивилизации.

– Развитие высоких технологий, их быстрая смена предполагают приоритетное развитие творческих и проективных способностей обучаемых.

– Снижение интеллектуального потенциала науки требует повышения качества подготовки специалистов, ее фундаментализации.

– Всеобщий экологический кризис ставит перед образованием задачу изменения всеобщего экологического сознания, воспитания профессиональной нравственности и ориентации соответствующих специалистов на разработку и применение экологически чистых технологий и производств.

– Информационная революция и трансформация общества в информационное пространство диктуют формирование информационной культуры обучаемых.

– Отставание темпов развития общественного сознания от быстроты развития глобальных проблем человечества требует выравнивания их динамики, в частности, через систему образования, формирования у обучаемых планетарного мышления, введения новых дисциплин, таких как системное моделирование, синергетика, прогностика, глобалистика и др.

– Выравнивание динамики технологического и социального развития общества связано в первую очередь с созданием новой мировоззренческой парадигмы, отказом от антропоцентризма и формированием нового целостного миропонимания, ноосферного сознания, новых ценностных ориентаций на основе общегуманистических доминант, что ни в коей мере не противоречит возрождению национального самосознания, а лишь очищает его от шовинистических и националистических наслоений.

– Все эти процессы в первую очередь касаются системы образования и напрямую связаны с усилением воспитательной компоненты образования, духовным и нравственным воспитанием молодежи через знания и убеждения.

Роль воспитательной компоненты российского профессионального образования особенно высока, ибо именно ему предстоит стать защитной системой общества, способной при-

вить поколениям специалистов XXI в. нравственные качества, необходимые для успешного развития Российского государства.

Отрицательные последствия быстрого вхождения России в рынок, крах тоталитарного общества и его нравственных ценностей активизировали в молодежной среде такие негативные социальные явления, как эгоцентризм, групповой эгоизм, моральная ущербность, комплекс социальной неполноценности, резкое падение шкалы нравственных ценностей, неверие в социальный прогресс, неуверенность и т.д. Подобные настроения студенчества предстоит преодолевать преподавательскому корпусу высшей школы, улучшив воспитательную работу со студентами.

Сегодня нет социальных инструментов, молодежных организаций, занимающихся непосредственно проблемами воспитания. Воспитание должно пронизывать учебный процесс. Важно, чтобы его содержательные и процессуальные характеристики соответствовали стратегии и тактике развития российского образования.

Все изложенное подтверждает важность гуманизации и гуманитаризации высшей школы.

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

Гуманитаризация образования, особенно технического, предполагает расширение перечня изучаемых гуманитарных дисциплин, углубление интеграции их содержания для получения системного знания. Нам представляется исключительно важным наложение «гуманитарного фона» на содержание всех изучаемых дисциплин.

Оба эти процесса являются тождественными, дополняющими друг друга, интегрирующимися с процессами фундаментализации образования и должны рассматриваться во взаимосвязи.

Разрешая проблему гуманитаризации, необходимо добиваться проникновения гуманитарного знания в естественнонаучные и технические дисциплины, обогащения гуманитарного знания естественнонаучной и фундаментальной компонентами. Основные положения концепции гуманизации и гуманитаризации образования:

– комплексный подход к проблемам гуманизации образования, предполагающий поворот к целостному человеку и к целостному человеческому бытию;

– гуманные технологии обучения и воспитания обучающихся;

– обучение на стыке гуманитарных и технических сфер (на границе живого и неживого, материального и духовного, биологии и техники, техники и экологии, технологии и живых организмов, технологии и общества, и т.д.);

– междисциплинарность в образовании;

– функционирование цикла социально-гуманитарных дисциплин в вузе как фундаментального, исходного образовательного и системообразующего;

– преодоление стереотипов мышления, утверждение гуманитарной культуры.

Какими должны быть критерии гуманизации образования? Без ответа на этот вопрос нельзя приступать к разрешению проблемы гуманитаризации российского образования. В качестве таких критериев выделяются

1) овладение общечеловеческими ценностями и способами деятельности, содержащимися в гуманитарном знании и культуре;

2) обязательное наличие углубленной языковой подготовки, при этом лингвистический модуль становится составной частью всего комплекса гуманитаризации;

3) увеличение доли гуманитарных дисциплин в общем объеме изучаемых дисциплин минимум до 15–20% в негуманитарных учебных заведениях и дальнейшее ее повышение;

4) устранение междисциплинарных разрывов как по вертикали, так и по горизонтали.

Гуманитаризация образования предполагает расширение номенклатуры учебных дисциплин гуманитарного цикла и од-

новременно обогащение естественнонаучных и технических дисциплин знаниями, раскрывающими борьбу научных идей, человеческие судьбы ученых-первооткрывателей, зависимость социально-экономического и научно-технического прогресса от личностных, нравственных качеств человека, его творческих способностей.

Таким образом, перспектива обновления и актуализации гуманитаризации образования связана с взаимопроникновением естественнонаучных и гуманитарных дисциплин.

2.5. Воспитательная компонента в профессиональном образовании¹⁰

Воспитание, обучение и развитие являются равноценными составляющими образования. Последняя компонента, будучи пограничной между двумя предыдущими, сочетает в себе присущие им характеристики, поскольку в процессе развивающего обучения воспитываются новые личностные качества обучаемых. На практике все сферы образования тесно связаны между собой. Но, поскольку организация, формы, методы обучения и воспитания имеют специфику, для объяснения сущности воспитания следует рассмотреть отдельно эту педагогическую категорию, уяснить ее смыслы, цели и задачи в контексте современных социально-экономических преобразований в нашей стране.

Современные реалии вузовской жизни свидетельствуют о том, что в постсоветском образовательном пространстве воспитательная компонента как рудиментарный орган старой системы утратила свою значимость, новая же концепция воспитания еще только складывается и обретает новые аксиологические смыслы. В этой пограничной ситуации воспитательные процессы ослаблены и в основном зависят от воли и мастерства педагогов, кураторов, инициативы администрации и традиций конкретного учебного заведения.

В процессе развития общества изменяется содержание воспитания, но всегда в качестве субъекта воспитания педагогика рассматривает человека, а воспитательное воздействие направлено на его совершенствование. Это дает основание опре-

¹⁰ Психология и педагогика высшей школы, с.41–46.

делить феномен воспитания как преобразующую деятельность педагогов-воспитателей, направленную на изменение сознания, мировоззрения, психологии, ценностных ориентаций, знаний и способов деятельности личности, способствующую ее совершенствованию.

Цели воспитания – это ожидаемые изменения в коллективе или личности, осуществляемые в процессе реализации системы воспитательных действий.

Мировой социально-исторический опыт позволяет определить главную цель воспитания как формирование гармонично развитой личности, подготовленной к инициативной социальной и профессиональной деятельности в современном обществе, личности, способной принимать и преумножать его ценности.

Цели воспитания определяют его содержание, методы и средства, оптимальное взаимодействие которых должно обеспечивать искомый результат. Воспитание – многофакторный процесс, зависящий от ряда объективных и субъективных факторов. К объективным факторам следует отнести социально-исторические особенности, культурные традиции страны, принятую в ней систему образования, к субъективным – личностные качества педагогов, их профессиональный уровень, психологические особенности и ценностные ориентации участников воспитательного процесса.

Критериями воспитанности человека могут служить

– овладение общечеловеческими гуманистическими доминантами;

– овладение этическими нормами и эстетическими ценностями общества как основой социальной и профессиональной деятельности, личностных оценок и поступков;

– уровень и иерархия качеств личности, приобретенных в процессе воспитания.

Воспитание – полинаправленный процесс, где каждая конкретная цель обуславливает соответствие ей его содержания и методов. Направление воспитания определяется единством его цели и содержания. В педагогической науке традиционно выделяется умственное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое воспитание, которое сегодня дополняется его гражданским, правовым, экономическим, экологическим направлениями.

Процессы воспитания в целом и в рамках отдельного направления могут быть реализованы на разных уровнях: на уровне социума, социальных институтов, отдельных социальных групп, интерперсональном (межличностном) и интраперсональном (самовоспитание).

Исторически сложившиеся типы воспитания развивались в рамках соответствующих типов культуры. Так, первобытной культуре соответствует первый исторический тип воспитания, основанный на ориентации детей на воспроизводство деятельности взрослых и носящий обязательный, коллективный характер.

Становление цивилизации обусловило иной тип воспитания, детерминированный социальным и экономическим неравенством, разделением труда, а следовательно, разными педагогическими задачами. Историческое многообразие моделей воспитания зависит от особенностей локальной цивилизации, типологии культур, национальной специфики.

Восточный тип культуры определил восточный тип воспитания, основанный на примате общества над личностью, жестком следовании традициям и канонам, ограничении независимости мышления и индивидуальной свободы. В то же время педагогическая традиция Востока рассматривает человека как единство эмоций, воли и разума, подчиненных, однако, общественным и религиозным нормам.

Западный тип культуры, возникший в античную эпоху и ставший прототипом современной европейской культуры, породил педагогические традиции, в корне отличающиеся от восточных и определившие западный тип воспитания. Наиболее характерные его черты – ориентация на развитие человеческой воли и разума, утверждение в человеке индивидуального и творческого начал, гармонизация отношений личности и общества. Отсюда целенаправленные и ценностно-рациональные подходы к решению воспитательных проблем.

Традиции российского воспитания складывались под влиянием западной культуры на основе национальных особенностей и социально-исторической специфики Российского государства, переживавшего экономические и политические катаклизмы, что, однако, не помешало формированию в России одной из лучших образовательных систем в мире.

Воспитательные задачи решаются посредством определенных методов воспитания, составляющих инструментарий педагогов-воспитателей. Классификация методов воспитания условна и зависит от модели воспитания, его видов и направлений, воспитательной среды, возраста воспитуемых, личности воспитателя. В связи с этим следует рассматривать процессы воспитания контекстно, что позволит разработать оптимальную систему методов достижения поставленных воспитательных задач.

Воспитание в условиях государственного реформирования образования может осуществляться на социетарном уровне. Именно на данном уровне разрабатываются законы об образовании, национальная доктрина образования и т.д. Воспитание на институциональном уровне реализуется в рамках профессионального образования, получаемого студентами в том или ином высшем учебном заведении.

В процессе обучения в вузе могут быть реализованы практически все направления воспитательного воздействия, особенно в университетском профессиональном образовании. Блоки дисциплин, достаточно полно представленных в учебных планах специальности, дают возможность получения воспитания

- нравственного, эстетического, физического, правового, гражданского, экономического (гуманитарный блок);

- умственного, экологического (блок естественнонаучных дисциплин);

- трудового – во время производственной практики и непосредственно в учебном процессе как в аудитории, так и при выполнении самостоятельной работы.

Как бы ни была условна классификация методов воспитания, их можно разделить на три основные группы:

- методы, формирующие мировоззрение и ценностные ориентации студентов;

- методы, стимулирующие мотивацию;

- методы, способствующие раскрытию творческого потенциала личности и ее качественному приросту.

Последние две группы методов реализуются на интерперсональном и интраперсональном уровнях.

Отсутствие специальных молодежных организаций делает современный процесс обучения в российских вузах практически

единственным полем приложения воспитательного воздействия, которое осуществляется через содержательные и процессуальные характеристики преподаваемых дисциплин. Трудно переоценить воспитательный потенциал гуманитарных курсов, в процессе изучения которых формируются мировоззрение и ценностные ориентации студентов. Блок фундаментальных и естественнонаучных дисциплин способствует выработке умений научного мышления.

Содержание учебных дисциплин становится инструментом воспитания лишь в том случае, когда на основе прочных знаний оно транслируется в сознание обучаемых посредством их целостного восприятия.

Большую роль в воспитании играет личность педагога, его профессионализм, знание психологии студентов.

В заключение представляется целесообразным уточнить ценностные приоритеты воспитательной компоненты образования, в равной мере касающиеся преподавателей и студентов:

- ориентированность личности на общечеловеческие гуманистические ценности;
- демократизм и толерантность;
- сочетание космизма и национальной идеи;
- раскрытие сущностных креативных способностей личности;
- региональный аспект воспитания, позволяющий формировать потребности реализовать свой творческий потенциал в «обустройстве» малой родины.

Контрольные вопросы

1. Каковы основные тенденции развития высшей школы в индустриально развитых странах?

2. В чем заключается актуальность фундаментализации высшего образования?

3. Дайте определение категорий «фундаментальные науки», «фундаментальные знания», «фундаментализация высшего образования».

4. Какие области охватывают основные направления использования информационно-компьютерных средств в образовании?

5. Дайте определение понятий «гуманизация» и «гуманитаризация».
6. Назовите основные положения гуманизации и гуманитаризации образования.
7. По каким направлениям необходимо осуществлять гуманитаризацию вузовского образования?
8. Определите содержание главной цели воспитания.
9. По каким критериям определяется воспитанность человека?
10. Какие три группы методов воспитания используются в работе со студентами?

Литература

1. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. М., 2007. С.24–52.
2. Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д, 2002. С.8–53.

Рекомендации преподавателю

1. Использовать содержание главы для мотивации осознанного получения фундаментального высшего образования.
2. Обращать внимание студентов на то, что гуманитарная составляющая является неотъемлемой частью образованности современного человека.
3. Учебная компьютерная презентация эффективна только в том случае, если насыщена высоким дидактическим потенциалом.

Раздел 2

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ – ОТРАСЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Глава 3. Основные категории педагогики высшей школы

3.1. Объект, предмет педагогики высшей школы.

3.2. Сущность, структура и движущие силы процесса обучения.

Основные понятия: педагогика высшей школы, объект, предмет, обучение, воспитание, образование, развитие, формирование, структура, движущие силы.

В данном разделе курса «Педагогика высшей школы», рассматривая вопросы, относящиеся к дидактике, мы учитываем тот факт, что магистры обладают достаточным объемом знаний по педагогике, которую изучали на уровне бакалавриата.

3.1. Объект, предмет педагогики высшей школы

Классическая педагогика, которая связана с именами Я.А. Коменского и К.Д. Ушинского, прошла долгий путь развития. В течение длительного времени это развитие происходило по «линейному принципу». В это время услугами классической педагогики пользовались практически все звенья системы образования, начиная с дошкольного и заканчивая высшим образованием. Но уже с середины XX в. начинается отраслевое развитие педагогики, которое идет по «радиальному принципу».

Для наглядности многовековой процесс развития педагогики можно отобразить на следующей упрощенной схеме (рис. 3.1).

Известно, что каждая наука имеет свой объект и предмет исследования. В новом поколении учебников и учебных пособий по педагогике содержится ряд авторских определений объекта и предмета исследования, которые существенно различаются по содержанию.

Нам представляется, что наиболее полно отражают сущность данных понятий определения, приведенные в учебнике «Педагогика» под редакцией Л.П. Крившенко (М., 2005, с.11–12).

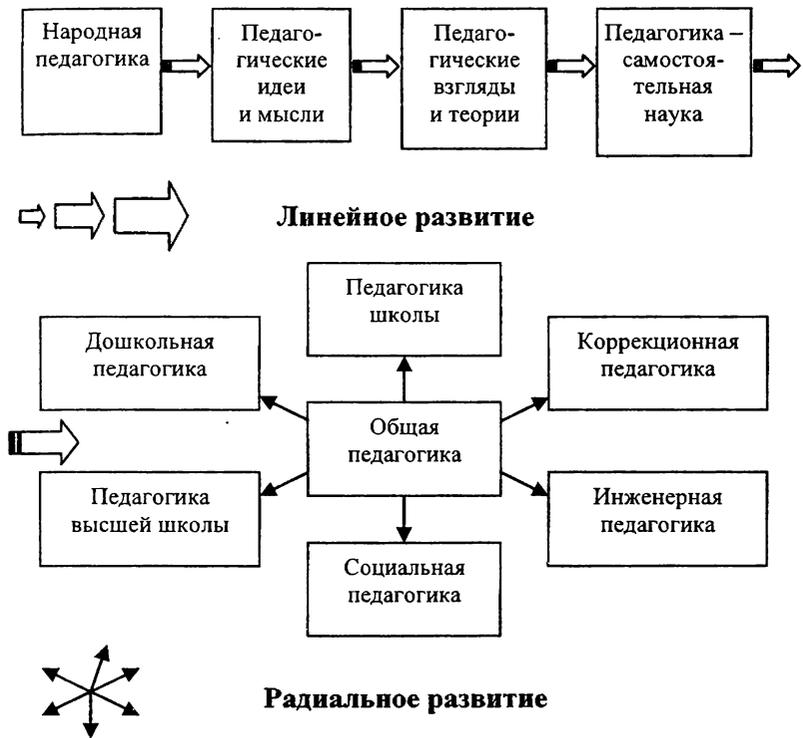


Рис. 3.1

Объектом педагогики является целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.

Как правило, предмет – это способ видения объекта с позиции данной науки. Предметом педагогики является сознательно и целенаправленно организуемый педагогический процесс. Педагогический процесс – это специально организованное развивающееся во времени и в рамках высшего образовательного учреждения взаимодействие преподавателей и студентов, направленное на достижение поставленной цели.

В педагогике высшей школы, как и в общей педагогике, есть основные категории, знание которых позволяет понять ее

научную область. Опираясь на современное состояние педагогической науки, можно выстроить систему педагогических категорий, соблюдая их иерархию и логическую связь.

В вузовском образовании ядром является процесс обучения. Во взаимосвязи с обучением в вузе осуществляется воспитание, образование, развитие и формирование личности студента. Общим во всех этих понятиях является то, что они представляют собой процессы.

Обучение – процесс накопления ^{ЗУН} студентом знаний, умений, навыков, т.е. основы компетенций.

Воспитание – процесс формирования у студента взглядов, убеждений, норм и правил поведения.

Образование – процесс освоения студентом системы знаний, умений, навыков, опыта познавательной деятельности, формирования ценностных ориентаций и отношений, приобретения профессиональной компетентности.

Развитие – процесс психического, физического и нравственного становления личности и ее мировоззрения.

Формирование – процесс и результат развития студента под влиянием наследственности, среды и воспитания.

Важно отметить следующее:

– осуществляя процесс обучения, т.е. накапливание знаний, умений и навыков, мы одновременно занимаемся формированием взглядов, убеждений, норм и правил поведения – воспитанием студентов;

– осуществляя процесс обучения и воспитания, мы стремимся к тому, чтобы студенты усвоили не отрывочные знания, а их систему, приобрели опыт познавательной деятельности, – образовываем их;

– осуществляя обучение, воспитание, образование студентов, мы также обеспечиваем их психическое, физическое и нравственное становление и формируем устойчивое мировоззрение – развиваем их;

– осуществляя процесс обучения, воспитания, образования, развития студентов, мы опираемся на наследственность личности, учитываем влияние среды, в которой она находится, а также берем во внимание факторы, влияющие на воспитание, – формируем человека.

Модель взаимосвязи процессов обучения, воспитания, образования, развития и формирования личности можно представить в виде следующей схемы (рис. 3.2):

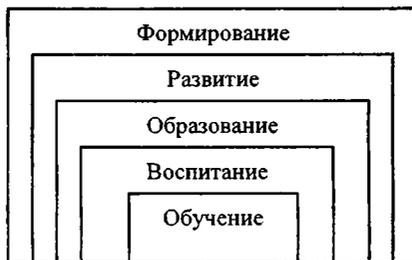


Рис. 3.2

Понятно, что это упрощенная модель. Вместе с тем она отображает иерархию процессов, логику их взаимопроникновения.

3.2. Сущность, структура и движущие силы процесса обучения

При рассмотрении данного вопроса важно понять сущность, структуру, логику функционирования и развития учебного процесса в высшей школе. Сущность процесса обучения раскрывается через рассмотрение и характеристику компонентов его структуры.

Первым компонентом в структуре процесса обучения является цель. Наличие цели в структуре обучения свидетельствует о целенаправленности организации учебно-познавательной деятельности студентов. Цель – это то, к чему стремится обучение.

Определив цель обучения, необходимо наметить пути ее достижения, т.е. сформулировать задачи обучения, которые и будут вторым компонентом в структуре.

Для успешного осуществления обучения необходимо понять, чему надо учить, т.е. каким должно быть содержание образования. Под содержанием образования понимается педагогически адаптированная система научных знаний, связанных с ними практических умений и навыков, которыми необходимо овладеть студентам. В настоящее время в свете третьего поколения

ФГОС ВПО предусмотрен компетентностный подход к определению сущности содержания образования. Соответственно третьим компонентом в структуре и будет содержание образования.

Наличие в структуре процесса обучения цели, задач и содержания позволяет поставить вопрос: как учить? На данный вопрос можно ответить, рассмотрев методы (технологии) обучения. Но прежде следует упомянуть о существовании различных дефиниций этого понятия в учебных пособиях по педагогике. Мы же ограничимся предельно емким определением: методы обучения – это способы деятельности преподавателя, направленные на организацию активного учебно-познавательного процесса студентов. Следовательно, четвертым компонентом в структуре будут методы обучения.

Для создания структуры процесса обучения понадобится компонент под названием «формы обучения». Форма обучения означает внешнюю сторону организации учебного процесса (индивидуальные, групповые, фронтальные, парные и другие формы).

Итак, пятый компонент – это формы обучения.

Далее нам предстоит определить вид обучения. В педагогической науке выделяют ряд видов обучения: объяснительно-иллюстративное, проблемное, развивающее, эвристическое, исследовательское и др. Шестой компонент – виды обучения.

Мы подошли к включению в структуру седьмого компонента под названием «средства обучения». Остается дополнить структуру восьмым компонентом – контролем. Все компоненты в сочетании обеспечат ожидаемый результат – девятый компонент.

Изложенную структуру процесса обучения можно представить в виде следующей схемы (рис. 3.3).

На схеме показано, что процесс обучения и его компоненты задаются принципами обучения, о которых пойдет речь в следующей главе. На схеме также видно, что цель выполняет системообразующую функцию в структуре процесса обучения.

Обучение – сложный, диалектически развивающийся процесс. Движущими силами его являются противоречия. Главным двигателем познавательной активности студентов в процессе обучения являются противоречия между новыми познаватель-

ными задачами и достигнутым уровнем знаний, умений и навыков. К противоречиям процесса обучения в вузе относится противоречие между требованиями к будущей профессиональной деятельности выпускников и уровнем их познавательных возможностей. Преодолевается данное противоречие через совершенствование содержания образования, инновационные процессы, поиски и применение дидактически эффективных методов, технологий и моделей обучения, а также через увеличение на всех занятиях удельного веса деятельности студентов.

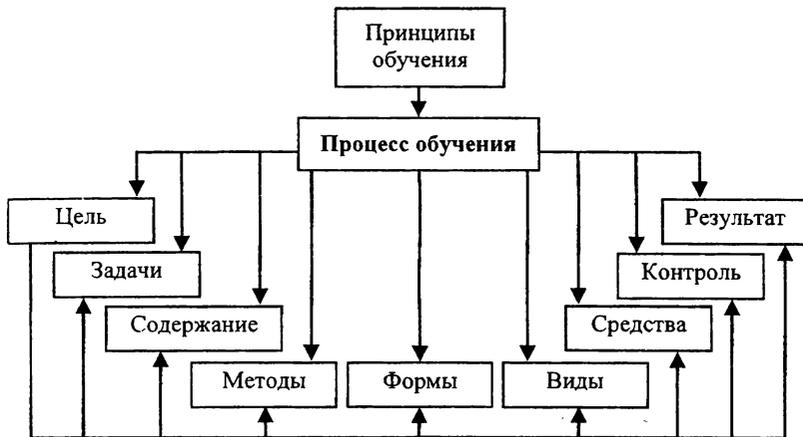


Рис. 3.3

Контрольные вопросы

1. Дайте определение объекта и предмета исследования в педагогике высшей школы.
2. Дайте определения основных категорий педагогики высшей школы.
3. В чем существенное различие процессов обучения и образования?
4. Назовите компоненты структуры процесса обучения, соблюдая логическую последовательность.
5. Какой компонент в структуре процесса обучения выполняет системообразующую функцию?

6. Что стимулирует познавательную активность студентов в процессе обучения?

7. Сформулируйте основное противоречие процесса обучения в вузе.

Литература

1. Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д, 2002. С.54–57.

2. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. М., 2003. С.157–165.

3. Педагогика / под ред. Л.П. Крившенко. М., 2005. С. 10–11, 238–240.

Рекомендации преподавателю

1. Знание студентами определений основных категорий педагогики высшей школы – необходимое условие осознанного освоения всего содержания этой дисциплины.

2. Необходимо, чтобы студенты, сформулировав определения категорий, сделали акцент на общем и особенном.

3. Процесс обучения целесообразно рассматривать, используя презентацию, при этом осуществлять формирование его структуры с помощью слайдов и работы студентов на аудиторной доске.

4. Студенты должны уметь самостоятельно выделить системообразующий элемент в структуре процесса обучения, отразив это на структурной схеме.

Глава 4. Принципы и методы обучения

4.1. Современные общие принципы обучения и принципы обучения в вузе.

4.2. Методы обучения: история развития и классификации.

Основные понятия: принципы обучения, классические и специфические принципы обучения в вузе, методы обучения, классические и неклассические методы, классификация методов.

4.1. Современные общие принципы обучения и принципы обучения в вузе

Из истории педагогической науки известно, что впервые принципы обучения были сформулированы Я.А. Коменским, Ж.-Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци. Более стройную систему принципов обучения предложил К.Д. Ушинский. В его трудах наиболее полно раскрыто содержание таких принципов: обучение должно быть наглядным; обучение должно быть посильным; обучение должно развивать у детей самостоятельность, активность и инициативу; обучение должно вестись природосообразно и др. В советский период принципами обучения занимались дидакты Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Т.А. Ильина, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и др.

В принципах обучения сконцентрированы практические рекомендации и требования к процессу обучения.

Принципы обучения (или дидактические принципы) – это основные положения, определяющие цели, содержание, формы, методы и средства обучения.

По своему происхождению принципы обучения являются теоретическим обобщением педагогической практики. Поэтому принципы обучения не являются чем-то раз и навсегда установленным, а постоянно развиваются, наполняясь новым содержанием.

На определенных этапах развития образования появляются новые принципы, теряют свою актуальность некоторые старые. Но всегда принципы обучения характеризуют способы использования педагогических законов и закономерностей в соответствии с намеченными целями. Соблюдение принципов обучения является важным условием эффективности процесса обучения. Это один из показателей педагогической культуры, ответственности и педагогической дисциплины преподавателя.

Принципам обучения присущи

- *обязательность* (не советы, не рекомендации, а требование обязательного воплощения в практику);
- *комплексность* (одновременный учет всех принципов);
- *равнозначность* (среди них нет ни главных, ни второстепенных).

Какие же принципы обучения общепризнаны на современном этапе развития педагогической науки и являются основополагающими при организации и осуществлении процесса обучения во всех звеньях образования?

В современной классической дидактике актуальными считаются следующие принципы: наглядность, доступность, сознательность и активность, прочность, научность, систематичность и последовательность, воспитывающее обучение, связь теории с практикой.

1. Принцип наглядности основан на том, что эффективность обучения зависит от привлечения к восприятию всех органов чувств учащихся. Важно заметить, что данный принцип прошел долгий путь развития: от простого показа предметов до демонстрации современных мультимедийных программ.

2. Принцип доступности предполагает соответствие содержания, объема изучаемого и методов его изучения уровню интеллектуального, нравственного, эстетического развития учащихся.

3. Принцип сознательности и активности требует сознательного усвоения знаний в процессе активной познавательной и практической деятельности учащихся.

4. Принцип прочности усвоения знаний предполагает их твердое закрепление в памяти учащихся.

5. Принцип научности обучения требует соответствия содержания образования уровню развития науки и техники, опыту, накопленному человечеством.

6. Принцип систематичности и последовательности предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке и системе, логическое построение содержания и самого процесса обучения.

7. Принцип воспитывающего обучения основан на объективной закономерности: нет обучения без воспитания.

8. Принцип связи теории с практикой предполагает изучение научных проблем в тесной связи с раскрытием путей их использования в жизни.

В настоящее время для учителей и преподавателей принципы обучения трансформированы в конкретные правила. Правила обучения, адекватные классическим принципам обучения, приведены во многих учебниках педагогики.

Обучение в высшей школе строится на основе не только принципов классической дидактики, но и специфических принципов обучения, в которых учтены особенности вузовской системы.

Авторы учебного пособия «Педагогика и психология высшей школы» (Ростов н/Д, 2002) считают, что при выделении специфических принципов обучения в вузе необходимо исходить из того, что

– в высшей школе изучаются не основы наук, а сами науки в их развитии;

– в образовательном процессе вуза происходит соединение самостоятельной работы студента и научно-исследовательской деятельности преподавателя;

– преподавательская деятельность имеет учебную и научную составляющие;

– в преподавании всех наук делается акцент на профессионализацию студентов.

С учетом изложенного современная система специфических принципов обучения в высшей школе может быть представлена в следующем виде:

1) ориентированность высшего профессионального образования на развитие личности будущего специалиста, формирование профессиональных компетенций;

2) соответствие содержания учебных дисциплин современным и прогнозируемым тенденциям развития наук;

3) соответствие уровня подготовки специалистов требованиям будущей профессиональной деятельности, обеспечение их конкурентоспособности;

4) оптимальное сочетание общих, групповых, индивидуальных аудиторных форм организации учебного процесса и самостоятельной работы студентов;

5) рациональное применение современных методов, технологий и средств обучения.

Важно обратить внимание на то, что первые три принципа мировоззренческой и профессиональной направленности, а остальные два – процессуальной.

Эффективный образовательный процесс в современном вузе можно построить только на основе учета общих классических и специфических принципов обучения в их единстве.

4.2. Методы обучения: история развития и классификации

На протяжении всей истории педагогики как самостоятельной науки проблема методов обучения была исключительно актуальной. Несмотря на то что методами обучения занимались практически все видные дидакты со времен Я.А. Коменского и К.Д. Ушинского, в настоящее время нет единой точки зрения на данный вопрос.

Не случайно в научной педагогической литературе можно встретить множество различных определений, которые даются этому понятию учеными-дидактами (см. работы Е.Я. Голанта, Б.П. Есипова, М.А. Данилова, М.Н. Скаткина, Т.А. Ильиной, Ю.К. Бабанского, И.Ф. Харламова, П.И. Пидкасистого, Н.В. Савина и др.). Но большинство их считают метод обучения способом организации учебно-познавательной деятельности обучающихся. Мы также придерживаемся этой трактовки данного понятия и уже использовали его при рассмотрении структуры процесса обучения.

Как известно, методы обучения имеют объективную и субъективную составляющие. Объективная составляющая – общая для всех методов, она задается законами, закономерностями, принципами и правилами обучения, а также целями, содержанием, формами и средствами обучения. Субъективная составляющая обусловлена личностью педагога, особенностями обучаемых, конкретными условиями. Наличие объективной составляющей позволяет дидактам разрабатывать теорию методов, рекомендовать пути их оптимизации. Субъективная составляющая стимулирует творчество, достижение педагогом индивидуального мастерства и даже педагогического искусства.

Структура методов обучения представлена на рис. 4.1.

И.П. Подласый рассматривает метод обучения как сложное, многомерное и многокачественное образование. Он считает, что диалектика связи метода с другими категориями дидактики взаимообразная: будучи обусловлен целями, содержанием и формами обучения, метод в то же время оказывает обратное и очень сильное влияние на становление и развитие этих категорий.

Расширяя содержание понятия метода, можно утверждать, что метод – это основной многофункциональный инструмент

педагогической деятельности преподавателя, с помощью которого он организует учебно-познавательный процесс студентов.



Рис. 4.1

Не менее сложным и вызывающим постоянные дискуссии является вопрос о классификации методов обучения. Классификация методов обучения – это система методов, опирающаяся на определенные их признаки.

Отечественная педагогическая наука в настоящее время располагает рядом классификаций методов обучения. Каждая из этих классификаций имеет право на существование, так как выполнена авторитетными учеными-педагогами и основана на значимых критериях.

Е.Я. Голант поделил методы обучения по уровню активности учащихся – на активные и пассивные.

М.А. Данилов и Б.П. Есипов классифицировали методы обучения по назначению и последовательности применения в

обучении: приобретения знаний, формирования умений и навыков, творческой деятельности, закрепления знаний, проверки знаний, умений и навыков.

И.Я. Ленер и М.Н. Скаткин классифицировали методы обучения, исходя из характера учебно-познавательной деятельности учащихся. Были выделены следующие методы: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения изучаемого материала, эвристический или частично-поисковый, исследовательский.

Большой популярностью, особенно среди учителей, пользуется классификация Ю.К. Бабанского. Это так называемая организационная классификация, основанная на том, что любая деятельность имеет организацию, стимулирование и контроль. Исходя из этого, он выделил три большие группы методов обучения. Данная классификация нами представлена в виде авторских схем¹¹.

Вопрос о методах обучения в вузе и их классификации не имеет столь давней и богатой истории, как вопрос о методах обучения в общеобразовательной школе. Использование разных методов обучения в высшей школе диктуется прежде всего спецификой ее образовательного процесса. Этот процесс основан (особенно в последние десятилетия) на высокой познавательной активности студентов и их самостоятельной работе, которая берет начало на аудиторных занятиях и продолжается во внеаудиторное время.

Длительное время обеспечивают стабильную обучающую эффективность методы, которые с полным правом можно называть классическими или традиционными. Однако, несмотря на универсальность таких классических методов, как объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, эвристический и исследовательский, в «чистом» виде они уже не позволяют решить весь комплекс задач умственного образования и воспитания студентов. Современный выпускник вуза независимо от сферы его будущей деятельности должен свободно владеть комплексом мыслительных операций и разными видами мышления.

¹¹ Качуровский В.И. Теория и методика преподавания в высшей школе. Пермь, 2007. С.6–17.

Правильно понимая эту задачу, многие преподаватели вузов стали «обогащать» традиционные методы обучения такими элементами, которые существенно повышают «коэффициент дидактической отдачи» аудиторных практических занятий. Творчески развивая процесс обучения, вузовские энтузиасты и новаторы предложили набор новых (порой авангардных) методов обучения.

Новые методы обучения в вузе особенно активно внедряются со второй половины XX в. По мере развития нашего общества и его общей культуры, изменения целей обучения менялись и методы. И сейчас вопрос поиска путей повышения эффективности обучения остается актуальным. Главный вектор в решении данного вопроса направлен на усиление мотивации студентов к учению. Возобладавший «антропоцентризм» в системе высшего образования в 80-е гг. прошлого столетия заставил отказаться от авторитарных методов стимулирования учебной деятельности студентов. Все более востребованными стали гуманные методы обучения. Особый интерес у преподавателей вызвали методы, основанные на активной деятельности студентов непосредственно на занятии.

Учебные, деловые, организационно-деятельностные игры, построенные по принципу моделирования ситуаций реальной профессиональной деятельности в сочетании с принципами проблемности и коллективной деятельности, значительно пополнили «банк методов» обучения в вузе. Существенно оживился процесс обучения благодаря активному социально-психологическому воздействию тренингов на студентов.

Методы компьютеризованного обучения, заменив методы программированного обучения, также продемонстрировали педагогическую ценность и высокую обучающую эффективность. Важно заметить, что новые компьютерные технологии позволили строить учебный процесс практически без непосредственного участия преподавателя и без организации совместной деятельности студента и преподавателя. В таком процессе обучения доминирует только организация учебной деятельности студента.

Группа упомянутых методов была внедрена в педагогическую практику главным образом для того, чтобы усилить мотивацию студентов к участию в процессе учения, активизировать их познавательную деятельность, поднять уровень самостоя-

тельности, привить навыки совместной умственной деятельности. Главное, что отличает новые методы обучения от классических, так это то, что они позволяют резко повысить интенсивность процесса обучения. Появление новых методов обучения в вузе свидетельствует о том, что педагоги высшей школы постоянно стремятся осваивать неиспользованные возможности образовательного процесса. Группу новых методов мы назвали «неклассическими» или «нетрадиционными».

Естественно, что сложившееся многообразие методов обучения в вузе поставило на повестку дня вопрос их классификации. В то же время многие дидакты считают, что нельзя создать единую неизменную систему методов обучения. Необходимо исходить из того, что обучение – процесс диалектический и динамичный. Поэтому классификация должна отражать эти особенности, а это возможно, если будут учитываться изменения, происходящие в практике применения различных методов обучения.

Опираясь на сказанное, а также учитывая факт успешного применения в последние годы нетрадиционных методов, мы сочли возможным дать следующую классификацию методов обучения (рис. 4.2).

Нам представляется, что данная классификация отражает наличие двух эпох в развитии и практическом использовании методов обучения – эпохи «классицизма» и эпохи «новаторства». Нет сомнения в том, что группа методов эпохи новаторства является еще не до конца устоявшейся, ее развитие продолжается. У новых методов есть приверженцы (их большинство), но есть и скептически настроенные по отношению к ним (их меньшинство). Ясно одно: новые методы требуют от преподавателя высокой мобильности, значительного психологического напряжения, организованности, лидерских качеств.

Уникальность классических методов обучения в том, что они позволяют успешно реализовать ведущие принципы вузовского образования – фундаментальность, научность и системность. Востребованность неклассических методов обусловлена не столько необходимостью в очередной раз активизировать познавательную деятельность студентов, сколько потребностью вовлечь их в предметно-профессиональную деятельность во время занятий.

Особенно активное развитие получили игровые методы. В настоящее время у преподавателей пользуются большой популярностью учебные, организационно-деятельностные, деловые, управленческие, инновационные и другие виды игр. Основным элементом игровых методов является наличие проблемы, что позволяет строить занятия по принципу «не от знания к проблеме, а от проблемы к знанию».



Рис. 4.2

На наш взгляд, предложенная классификация методов обучения в высшей школе станет одним из оснований для признания педагогической наукой нетрадиционных методов обучения наряду с традиционными, универсальными, испытанными временем методами.

Естественно, перед преподавателями встает правомерный вопрос о соотношении разных методов в реальном процессе обучения. Алгоритм оптимального выбора методов обучения пред-

ложил Ю.К. Бабанский. Однако мы считаем, что удельный вес тех или иных методов в учебном процессе по конкретной дисциплине будет определяться ее спецификой, профессиональными возможностями преподавателя, уровнем теоретической и практической подготовки студентов, наконец, стратегическими задачами вузовского образования. Многообразие современных методов обучения является «инструментальным комплектом» преподавателя, позволяющим ему эффективно проводить занятия в вузе, учитывая специфику всех форм обучения. Наибольшего эффекта в процессе обучения можно достичь, если использовать систему методов, ориентируясь на главную цель высшей школы – подготовку востребованного в XXI в. специалиста.

Контрольные вопросы

1. Какими педагогами впервые были сформулированы принципы обучения?
2. Дайте определение понятия «принципы обучения».
3. Какие требования предъявляются к принципам обучения?
4. Дайте краткую характеристику классических принципов обучения.
5. Дайте краткую характеристику специфических принципов обучения в вузе.
6. Почему проблема методов обучения сохраняет актуальность на протяжении всего развития дидактики?
7. Как большинство дидактов определяют метод обучения?
8. Чем было вызвано появление в работе преподавателей вуза неклассических методов обучения?
9. Назовите классические и неклассические методы обучения, используемые в образовательном процессе вуза.

Литература

1. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. М., 2003. С.168–177.
2. Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д, 2002. С.69–77.
3. Качуровский В.И. Теория и методика преподавания в высшей школе. Пермь, 2007. С.6–17.

Рекомендации преподавателю

1. Студенты должны актуализировать свои знания об истории развития принципов обучения.

2. При рассмотрении принципов обучения важно аргументировать необходимость руководствоваться при построении процесса обучения одновременно общими и специфическими принципами.

3. Донести до студентов мысль о том, что субъективная сторона метода является важным источником его развития.

4. Обратить внимание студентов на то, что метод получил свое качественное развитие, став важной частью профессионально-ориентированных технологий.

Раздел 3

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Глава 5. Лекция – основной вид занятия в вузе

5.1. Общая характеристика и основные требования, предъявляемые к лекции.

5.2. Характер и формы подготовки к лекции.

5.3. Положительные и отрицательные стороны лекции.

5.4. Классификации лекций.

Основные понятия: лекция, характер и формы подготовки к лекции, положительные и отрицательные характеристики, классификация лекций, классические и неклассические лекции.

5.1. Общая характеристика и основные требования, предъявляемые к лекции

Из всех форм организации массового обучения самыми пригодными для общего образования оказалась появившаяся в XVI в. теоретически обоснованная и сконструированная Я.А. Коменским классно-урочная система, а для университетов – лекционно-семинарская система, возникшая в XII–XIII вв.

В классно-урочной системе главным учебным занятием является урок, а в лекционно-семинарской – теоретическое занятие – лекция, практическое – семинар.

Слово «лекция» в переводе с латинского *lectio* означает чтение. Впервые лекции появились в Древней Греции. В России лекционную форму обучения ввел основатель Московского университета М.В. Ломоносов. Он считал важным для лектора «учиться красноречию, разум свой острить через беспрестанные упражнения в сочинении и произношении слов, а не полагаться на правила и чтение авторов». В Московском университете в начале лекции читались на латинском, немецком и французском языках и только с 1767 г. стали читаться на русском языке.

Галерею выдающихся лекторов отечественной школы составляют представители различных наук. Математик М.В. Остро-

градский придавал большое значение как научной, так и методической стороне лекции. Выдающимися лекторами были историки О.В. Ключевский и Т.И. Грановский. Русский хирург и педагог Н.И. Пирогов считал, что лекция должна читаться только в том случае, если лектор владеет совершенно новым научным содержанием. Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев обращали особое внимание на эмоциональное воздействие лекций в процессе педагогического общения. Непревзойденным мастерством в чтении лекций обладали ботаник К.А. Тимирязев и химик Д.И. Менделеев.

Не вдаваясь в историю лекции как формы педагогического общения и передачи знаний, остановимся на ее общеметодических аспектах. Вузовская лекция – главное звено всего цикла обучения студентов. Ее цель – формирование у студентов ориентировочной основы для последующего усвоения материала методом самостоятельной работы.

Лекция – это устное раскрытие содержания темы (раздела) в соответствии с логикой и системностью излагаемого материала. Лекция – наиболее распространенная экономичная форма передачи информации (знаний) студентам высшего учебного заведения.

Лекция одновременно является видом учебного занятия и словесным информационно-развивающим методом. Она позволяет преподавателю решать дидактические, воспитательные и развивающие задачи:

- систематизации и обобщения накопленных знаний, а также сообщения новых знаний;
 - формирования на основе знаний взглядов, убеждений, мировоззрения;
 - развития познавательных и профессиональных интересов.
- Современная лекция – результат творческого процесса, серьезного, долгого и кропотливого труда преподавателя.

Многовековая практика чтения лекций в вузе позволила выработать комплекс основных требований, которые предъявляются к современной лекции. Среди многих требований рассмотрим лишь те, соблюдение которых обязательно для любого преподавателя.

1. Каждая лекция должна быть актуальной.
2. Фундаментальность и научность – важные составляющие академической лекции.
3. Содержание лекции должно иметь социально-экономическую и профессиональную направленность, соответствовать современному состоянию развития науки, техники и технологий, отражать тенденции и перспективы развития науки (явлений), опираться на отечественный и зарубежный опыт.

Каждая лекция должна вызывать у студентов вопросы и побуждать их к дальнейшей познавательной деятельности. Речь лектора должна быть яркой, он должен уметь интонационно выделить главное в содержании, кроме того, лекция требует логической и содержательной законченности.

5.2. Характер и формы подготовки к лекции

По структуре лекции могут существенно отличаться одна от другой. Структурирование лекции определяется во многом ее содержанием и особенностями излагаемого материала. Несмотря на это, существует некий общий алгоритм, который «задает» ее структуру, характер и формы подготовки к лекции.

Прежде всего рассмотрим характер подготовки к лекции.

1. Начинать подготовку к лекции необходимо с формулировки ее темы и вопросов, содержание которых предстоит раскрыть. Эта работа при отсутствии опыта является достаточно трудоемкой. Важно, чтобы формулировки темы и вопросов были лаконичными, отражали суть, смысл и предполагаемое содержание всей лекции.

2. Далее приступают к подбору литературы, которая содержит необходимый для данной лекции материал. Используя обилие информации, взятой из литературы, преподаватель создает композицию как всей лекции, так и отдельных ее частей. Желательно добиться того, чтобы содержание вопросов по объему было примерно равновеликим.

3. Специально к конкретной лекции могут быть подготовлены вспомогательные материалы и пособия (схемы, таблицы, диаграммы, графики и т.п.).

4. В содержание лекции включается информация (факты, примеры и др.), которая мобилизует активность и внимание студентов.

5. Полученное содержание редактируется и фиксируется на соответствующем носителе.

6. Если лекция будет читаться впервые, то желательно осуществить ее хронометраж.

7. При тиражировании лекции ее структура, содержание, иллюстративный материал обновляются, дополняются, извлекается неактуальный (устаревший) материал, уточняются формулировки вопросов, понятий, категорий, терминов, определений.

Не менее важно знать и формы подготовки лекции. В настоящее время в практике работы вузовских преподавателей используются следующие четыре формы подготовки:

1. Написание полного текста лекции и освоение его содержания. Чаще всего это бывает конспект (изложение лекции в письменном виде). При чтении лекции по особо трудным вопросам рекомендуется не только создавать полный текст, но и составлять тезисы, которые раздаются студентам на лекции для более успешного усвоения ее содержания.

2. Написание тезисов лекции и подбор иллюстративного материала.

3. Заготовка специальных карточек, на которых представлены сжатое содержание отдельных проблем, фактов, формулировки определений, законов, закономерностей, особенностей и свойств, процессов и явлений и т.д. Такие карточки при необходимости используются на лекции.

4. Подготовка диапозитивов, слайдов или мультимедиа-продукта, на которых представлено в виде текста и других наглядных форм краткое содержание лекции. Демонстрируя аудитории диапозитивы, слайды, мультимедиа-продукты, преподаватель дает вербальный комментарий, включает студентов в дискуссию.

Молодому преподавателю желательно начинать подготовку своих лекций, используя первую, главную, форму. Накопив опыт, можно включать в план лекции элементы других форм и, лишь став профессиональным лектором, позволить себе чтение лекций на основе тезисов, карточек, слайдов, мультимедиа-продукта.

5.3. Положительные и отрицательные стороны лекции

При всей универсальности и непреходящей роли лекции в системе вузовского образования она наряду с преимущественно положительными характеристиками имеет и отрицательные. Рассмотрим те и другие. Это важно сделать по двум причинам. Во-первых, как известно, в российской истории использования лекционной формы не так все было просто. Например, в 30-е гг. прошлого века в некоторых вузах России в порядке эксперимента было отменено чтение лекций. Но данный эксперимент не был продолжен, так как уровень знаний у студентов резко снизился. Во-вторых, знание сильных и слабых сторон лекции позволяет преподавателю при подготовке каждой новой лекции опираться на ее достоинства и вводить элементы, дающие возможность устранить недостатки.

Положительные стороны лекции:

1. Дает возможность сравнительно просто организовать занятия.

2. Позволяет в ограниченное время сообщать новые теоретические сведения большому количеству обучаемых.

3. Создает условия для изложения сложных теоретических позиций с необходимыми обоснованиями, расчетами, доказательствами.

4. Дает возможность показать интеграцию наук.

5. Позволяет анализировать альтернативные точки зрения на рассматриваемую проблему.

6. Подводит студентов к необходимости осмысленного усвоения теоретических знаний.

7. Оказывает методическую помощь студентам при самостоятельной работе для более глубокого изучения темы.

8. Обеспечивает живое, творческое, эмоциональное общение преподавателя со студентами.

Отрицательные стороны лекции:

1. Не исключает возможности пассивного поведения студентов.

2. Не позволяет преподавателю выявить степень усвоения содержания лекции каждым студентом.

3. Не обеспечивает равномерного усвоения материала студентами: одна часть успевает осмыслить содержание и сделать

конспект лекции, другая только механически конспектирует излагаемое преподавателем.

4. Не дает возможности постоянно стимулировать интерес студентов к самостоятельным занятиям.

Несмотря на то что положительных характеристик у лекции значительно больше, чем отрицательных, в преподавательской среде наряду со сторонниками существуют и противники лекционного изложения учебного материала. В связи с этим важно учитывать те случаи, когда лекционная форма обучения не может быть заменена никакой другой. Например:

а) при введении новых учебных дисциплин, когда еще нет стабильных учебников, лекция является главным источником информации;

б) когда устаревает содержание отдельных разделов учебного курса, лекция также крайне необходима;

в) при наличии противоречивых теорий, концепций, суждений только на лекции можно дать их объективное освещение;

г) если необходимо личное эмоциональное воздействие преподавателя на студентов с целью формирования их взглядов, мировоззрения, социальной и гражданской активности, лекция ничем не заменима.

5.4. Классификация лекций

Классификация – это разделение объектов по принципу сходства и различия. В основе любой классификации лежит критерий или несколько критериев. Педагогической науке известны несколько классификаций лекций.

Наиболее распространенной считается классификация лекций по дидактическим целям и месту в учебном процессе (рис. 5.1).

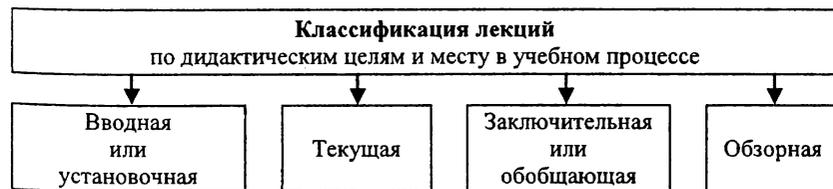


Рис. 5.1

Вводная или установочная лекция (как правило, читается для студентов, обучающихся заочно) знакомит студентов с целью и назначением учебного курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин. В этой лекции делается краткий обзор курса, даются общая методика работы над курсом, характеристика учебников и учебных пособий, сообщаются требования к зачетам и экзаменам, раскрываются особенности самостоятельной работы.

Текущая лекция – это лекция из числа основных (чаще методического характера, может быть проблемной), в которой раскрывается содержание учебной дисциплины. Лекции этого типа обогащают студентов знанием теоретических положений, создают базу для практических занятий, мобилизуют их на активную самостоятельную работу.

Заключительная или обобщающая лекция читается в конце раздела или курса, отражает основные теоретические положения, составляющие научно-понятийную основу данного раздела или курса. В определенном смысле это «ядрообразная» часть курса.

Обзорная лекция посвящается систематизации знаний. В обзорной лекции выделяются особо трудные вопросы, по которым студентам предстоит держать экзамен.

Не менее известна в педагогической литературе классификация лекций по методу проведения (см. рис. 5.2). Все варианты лекций, представленные в этой классификации, имеют целью раскрыть содержание курса, обеспечить его фундаментальность и научность, успешно решить комплекс дидактических, воспитывающих и формирующих задач.



Рис. 5.2

Интенсивное развитие отечественной образовательной системы, ее гуманизация и демократизация, характеризующиеся устойчивой тенденцией к ориентации на конкретного студента, к реализации его творческих возможностей, способствовали разработке совершенно новых вариантов лекций, которые наряду с давно известными «классическими» лекцией-монологом и проблемной лекцией заняли достойное место в учебном процессе высшей школы. Наиболее распространенными образцами новых или, как мы их назвали, «неклассических», лекций, являются *лекция-визуализация*, *лекция-провокация* (или лекция с запланированными ошибками), *лекция-пресс-конференция*, *лекция вдвоем*. В образовательном процессе вуза применяются классические и неклассические варианты лекций.

Следовательно, есть все основания утверждать, что в последние 30–35 лет вузовская лекция развивалась в организационном, содержательном и методическом отношениях.

Все отмеченное позволило нам создать современную классификацию лекций по организационно-методическому построению (рис. 5.3).

Классические лекции – *монолог* и *проблемная* – имеют добрую репутацию, позволяют эффективно реализовать такие принципы, как фундаментальность, научность и проблемность обучения. Проблемная лекция представляет собой вариант усовершенствованной (организационно, методически и содержательно) лекции-монолога. В отличие от лекции-монолога, на которой преподносится готовая информация, подлежащая осмыслению и запоминанию, на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное, которое предстоит «открыть». Задача преподавателя – создать проблемную ситуацию, мобилизовать студентов на поиск разрешения проблемы.

Методические аспекты проблемного обучения будут рассмотрены при характеристике семинарских занятий. Здесь же мы остановимся на характеристике неклассических вариантов лекций.

Главное отличие любой неклассической лекции в том, что объектом управления становится не личность студента, не результат обучения, а процесс познавательной деятельности.



Рис. 5.3

Лекция-визуализация

Возникла в результате поиска новых путей реализации принципа наглядности и представляет собой учебную информацию, преобразованную в визуальную форму.

Условия проведения. Необходимо иметь в аудитории условия для применения специальных технических средств.

Задача. Повысить дидактический потенциал лекционного занятия за счет включения в работу обоих полушарий головного мозга слушателей.

Подготовка лекции. Следует перевести содержание лекции в визуальную форму (слайды, диапозитивы, схемы, графики, диаграммы, чертежи и т.д.) для представления студентам с помощью технических средств обучения, при необходимости подготовить натуральные объекты.

Ход лекции. Используя различные формы наглядности (натуральные, изобразительные и символические), преподаватель приступает к развернутому комментированию содержания лекции, обеспечивая при этом систематизацию имеющихся знаний, усвоение новой информации, создавая проблемные ситуации и способствуя их преодолению.

Результат. Достигается высокая дидактическая эффективность занятия, студенты лучше запоминают содержание материала благодаря одновременному осмыслению и зрительному восприятию, разнообразится процесс лекции.

Лекция-провокация

(с запланированными ошибками)

Условия проведения. Студенты должны иметь примерно одинаковый уровень теоретической подготовки к восприятию содержания лекции.

Задача. В процессе лекции студенты должны выявить ошибки, специально внесенные в ее содержание, затем усвоить правильное содержание лекции.

Подготовка лекции. Необходимо заложить в текст лекции определенное количество ошибок содержательного, методического, логического, мировоззренческого, поведенческого и другого характера. Опыт показывает, что целесообразно в одну лекцию вводить 7–9 ошибок.

Ход лекции. Преподаватель, предупредив студентов о наличии ошибок, приступает к изложению материала. Студенты по ходу лекции фиксируют ошибки, для того чтобы в конце лекции *сформулировать правильные положения*. На эту работу отводится специальное время. Начинать практиковать этот вариант лекции нужно с введения однотипных ошибок, о чем предупреждать студентов. Для достижения наибольшего обучающего и воспитывающего эффекта желательно в последующем включать в лекцию весь спектр возможных ошибок.

Результат. Обеспечивается сосредоточенность студентов на содержании материала, растет их активность при формулировке правильных определений, приобретаются навыки аналитического мышления. У данной нетрадиционной лекции больше всего оппонентов. Но их опасения по поводу усвоения студентами неправильных знаний не имеют оснований, так как правильность усвоения студентами учебной информации гарантируется действием психологического «закона края» – в конце лекции уточняется правильное понимание материала.

Лекция-пресс-конференция

Данный вариант лекции возможен либо в начале изучения учебного курса (раздела) с целью выявления круга интересов студентов, либо в середине, когда необходимо привлечь их внимание к узловым моментам курса, помочь им в какой-то степени систематизировать знания, либо в конце – для определения перспектив развития усвоенного содержания.

Условия проведения. Студенты должны быть хотя бы минимально подготовлены к участию в пресс-конференции, а преподаватель должен быть готовым вызвать «огонь на себя».

Задача. Активизация мыслительной деятельности студентов, развитие навыков аналитического мышления, умение включаться в дискуссию.

Подготовка лекции. Заключается в выборе преподавателем темы, формулировке предполагаемых вопросов и возможных вариантов ответов. Самое важное для преподавателя – психологически быть готовым держать «интеллектуальный удар».

Ход лекции. Объявляется тема лекции, после чего студенты в течение двух-трех минут задают в письменном виде инте-

ресующие их вопросы. Собрав вопросы, преподаватель в течение трех-пяти минут их систематизирует по проблематике и содержанию, затем приступает к лекции. Лекция может проходить в двух вариантах:

а) собственно лекция, освещающая определенную тему и заданные вопросы;

б) лекция в виде развернутых ответов на группы вопросов.

В конце лекции преподаватель организует короткую дискуссию и подводит итоги лекции.

Результат. Студенты накапливают опыт формулировки вопросов, опыт оппонирования. Преподаватель получает возможность узнать, какие вопросы больше всего интересуют студентов, по каким аспектам темы им хотелось бы расширить свои знания.

Лекция вдвоем

Так как данный вариант нетрадиционной лекции существенно отличается от рассмотренных ранее по содержанию и организационно-методическому строению, есть необходимость дать ему более подробную характеристику.

Лекция вдвоем является разновидностью как «предметной», так и «межпредметной» формы активного привлечения студентов к профессиональному анализу, систематизации теорий, процессов, явлений, исследованию различных проблем. Предметная лекция вдвоем читается преподавателями одной учебной дисциплины. Межпредметная лекция проводится преподавателями различных дисциплин, например: преподавателем истории и преподавателем философии, физики и химии, экономики и юриспруденции и т.д. Проведение данной лекции опирается на один из двух принципов:

а) чтение лекции на «контрасте» (исходя из различных точек зрения на проблему);

б) чтение лекции на «взаимопонимании» и «взаимодополнении».

Условия проведения. Студенты должны обладать навыками сравнительного анализа, систематизации идей, выделения в проблеме противоречий. Преподаватели должны быть совместимы интеллектуально и психологически, отлично владеть всем содержанием лекции.

Задача. Вовлечь студентов в активный аргументированный диалог.

Подготовка к лекции. Состоит из нескольких этапов.

1. Определение темы лекции и вопросов для рассмотрения. Подбор необходимого материала.

2. Самостоятельная работа каждого лектора: для уточнения формулировок названия темы и вопросов лекции, формирования своей части содержания.

3. Взаимное проговаривание лекции для создания ее целостной композиции. При этом преподаватели осознают идею каждого блока лекции, определяют примеры и иллюстративный материал, договариваются о сигнальных элементах для перехода от блока к блоку, согласовывают время на представление каждого блока, прогнозируют реакцию аудитории.

Ход лекции. Два преподавателя, обладающие профессиональными педагогическими и артистическими способностями, психологически и интеллектуально совместимые, умеющие импровизировать, приступают к диалоговому изложению лекционного содержания. При этом они стремятся вовлечь студентов в активный диалог. Диалогическое взаимодействие протекает через преодоление имеющихся и возникающих противоречий.

Результат. Высокая дидактическая и воспитывающая эффективность занятия. Лекция обеспечивает эмоционально-положительную атмосферу в аудитории, развивает альтернативное мышление у студентов, учит их корректному поведению и уважительному отношению к мнению другого, формирует культуру ведения дискуссии. Оттачивается мастерство преподавателей, раскрываются их лучшие личностные качества.

После лекции преподаватели осуществляют рефлекссию проделанной работы. Она особенно важна и необходима в том случае, если партнеры будут продолжать чтение лекций вдвоем или тиражировать данную лекцию. В процессе рефлексии определяются сильные и слабые стороны лекции, временные издержки, наличие неубедительных аргументов и фактов, моменты потери интереса у студентов и т.д. Все это служит основанием для коррекции и доведения до высокого уровня домашней заготовки.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение лекции.
2. Назовите и кратко охарактеризуйте характер и формы подготовки к лекции.
3. Назовите положительные и отрицательные стороны вузовской лекции.
4. Приведите основания незаменимости лекции.
5. Охарактеризуйте классификацию лекций по дидактическим целям и месту в учебном процессе.
6. Охарактеризуйте классификацию лекций по методу проведения.
7. Охарактеризуйте нетрадиционные лекции.

Литература

1. Качуровский В.И. Теория и методика преподавания в высшей школе. Пермь, 2007. С.24–37.
2. Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д, 2002. С.104–114.

Рекомендации преподавателю

1. Преподаватель, читающий лекционные курсы в вузе, должен знать существующие в педагогической науке и используемые на практике варианты лекций, их дидактические и воспитывающие возможности, а также их методическое место в процессе обучения.

2. В лекционном курсе объемом от 18 до 24 часов по гуманитарным дисциплинам желательно прочитать пять-семь классических монологических лекций, две-три лекции-визуализации, одну лекцию-провокацию, одну лекцию вдвоем. Данное соотношение различных лекций позволяет внести разнообразие в процесс обучения студентов, поддержать их высокую активность на всех лекционных занятиях, ослабить влияние отрицательных сторон лекции.

Глава 6. Семинар – важный вид практического занятия

6.1. Общая характеристика и структура современных вариантов семинарских занятий.

6.2. Дискуссия – эффективная форма семинарского занятия.
Основные понятия: практическое занятие, просеминар, семинар, спецсеминар, структура, дискуссия, вопросно-ответная процедура.

6.1. Общая характеристика и структура современных вариантов семинарских занятий

В образовательном процессе вуза предусмотрены практические занятия.

Практическое занятие в вузе – это организованная под руководством преподавателя учебная деятельность академической группы студентов в аудитории по расписанию в форме семинара, лабораторной работы, практикума.

На практических занятиях могут быть ответы на вопросы, обсуждения докладов и рефератов, дискуссии, решение задач и упражнений, наблюдения и эксперименты во время лабораторных работ и практикумов.

В современной высшей школе семинар является основным видом практического занятия по гуманитарным и естественно-математическим наукам. Семинар – неотъемлемая часть процесса теоретического и практического обучения в вузе.

Семинарские занятия как форма обучения имеют давнюю историю, которая восходит к античности. Слово «семинар» происходит от латинского *seminarium* – рассадник. В древнегреческих и римских школах семинары проводились в виде диспутов, сообщений учащихся с последующими комментариями и заключениями учителей. В российских университетах семинары практикуются с XIX в.

Семинар – практическое занятие, проводимое преподавателем с группой студентов, на котором планируется активная мыслительная и познавательная деятельность каждого обучаемого. Семинар может вести преподаватель, читающий лекционный курс, а также ассистент или группа ассистентов, которые работают вместе с преподавателем, читающим лекционный курс.

Семинар проводится по узловым и наиболее сложным вопросам (темам, разделам) учебной программы. Он может быть построен как на материале отдельной лекции, так и на содержании обзорной лекции, а также по определенной теме без предварительного чтения лекции.

Главная и определяющая особенность любого семинара – наличие элементов дискуссии, проблемности, диалога между преподавателем и студентами и между самими студентами.

Назначение семинара: углубить, развить, систематизировать и закрепить теоретические знания, полученные на лекциях или в процессе самостоятельной работы.

Дидактические и воспитательные цели семинара:

- превращение знаний в убеждения;
- формирование умения аргументированно отстаивать свою точку зрения;
- обучение корректному и правильному формулированию вопросов;
- накопление опыта учебно-познавательной деятельности;
- приобретение умения слушать других и отвечать на их вопросы.

Задачи семинарских занятий: 1) научить студентов самостоятельно работать; 2) привить им навыки поиска нового материала и его осмысления; 3) выработать умение логически излагать материал на занятии; 4) повысить познавательную мотивацию студентов; 5) помочь овладеть категориальным аппаратом соответствующей науки.

Одной из главных задач семинарского занятия является умственное образование студентов, которое позволит им разрешать интеллектуальные проблемы, строить доказательства и опровержения.

Кроме указанных общих задач преподаватель решает и ряд частных задач: повторения и закрепления знаний, систематического контроля, а также педагогического общения.

В современной вузовской практике распространение получили семинарские занятия трех типов: *просеминар, собственно семинар и спецсеминар.*

Просеминар – занятие, готовящее студентов к семинару. Главная цель – ознакомление студентов, преимущественно пер-

вокурсников, со спецификой самостоятельной работы, литературой по учебной дисциплине и методикой работы с ней.

Семинары проводятся со студентами 2–4 курсов. Наиболее распространенные формы традиционного семинара – беседа по заранее составленному плану, небольшие доклады студентов и их обсуждение.

Спецсеминар – высшая форма семинарского занятия на старших курсах, предполагающая обсуждение начинающими исследователями определенной научной проблемы.

В настоящее время проводится множество собственно семинарских занятий, которые порой мало чем отличаются друг от друга. В то же время есть несколько признанных педагогической наукой и используемых на практике вариантов семинарских занятий, обеспечивающих высокую результативность.

Нами представлена структура шести вариантов семинарских занятий с точки зрения их организационно-методического построения (рис. 6.1).

Наиболее сложными в методическом плане и наиболее эффективными по дидактическим результатам являются четвертый и шестой варианты семинарских занятий.

Для успешного проведения семинара «постановка и преодоление проблемной ситуации» необходимо знать о том, что проблемное обучение – это способ активного взаимодействия преподавателя и студентов, в процессе которого моделируются условия исследовательской деятельности и развития творческого мышления.

Проблемный вопрос – вопрос, требующий от студентов самостоятельного нахождения ответа на него с учетом не только имеющихся знаний.

Проблемная задача – это учебная проблема, условия решения которой заданы преподавателем и разрешение которой требует креативной мыслительной работы студентов.

Проблемная игра – это в большинстве случаев конфликтная ситуация, которая выражена в условиях и сценарии и для преодоления которой необходима имитационная творческая деятельность участников игры. Независимо от того, в каком виде будет сформулирована учебная проблема, должна возникнуть проблемная ситуация.

Варианты семинарских занятий



Проблемная ситуация – это психологическое состояние студента (студентов), осознаваемое им (ими) как интеллектуальное затруднение при решении познавательной и практической задачи и снимаемое в ходе поиска новых знаний или новых способов действия.

Преподаватель, практикующий проблемный семинар, должен уметь формулировать проблему и управлять процессом поиска ее разрешения. Добиться этого можно, овладев в совершенстве теорией проблемного обучения, его технологией, специфическими приемами проблемного метода, умением перестраивать традиционные формы работы. Подробно с теорией проблемного обучения можно познакомиться в специальных учебных пособиях.

6.2. Дискуссия – эффективная форма семинарского занятия

Семинар-дискуссия, структура которого представлена в шестом варианте на рис. 6.1, отличается организационно-методической сложностью, большим дидактическим и воспитывающим потенциалом. Вот почему семинару-дискуссии в данном пособии уделяется особое внимание.

Характеристика семинара-дискуссии

Дискуссия в переводе с латинского *discussio* означает «рассмотрение, исследование». В педагогическом энциклопедическом словаре (М., 2000, с.72) дискуссия определяется следующим образом: 1) спор, обсуждение какого-либо вопроса в беседе, на собрании, в печати и т.п., 2) способ организации совместной деятельности, помогающей выработать общее разрешение проблемы, 3) метод обучения, повышающий эффективность учебного процесса за счет включения учащихся в коллективный поиск истины.

Опираясь на это определение, можно обозначить целевую педагогическую направленность дискуссии как семинарского занятия. Как правило, учебная дискуссия предполагает достижение следующих целей: обучения, исследования, организации коллективного обсуждения. Содержание этих целей представлено на рис. 6.2.

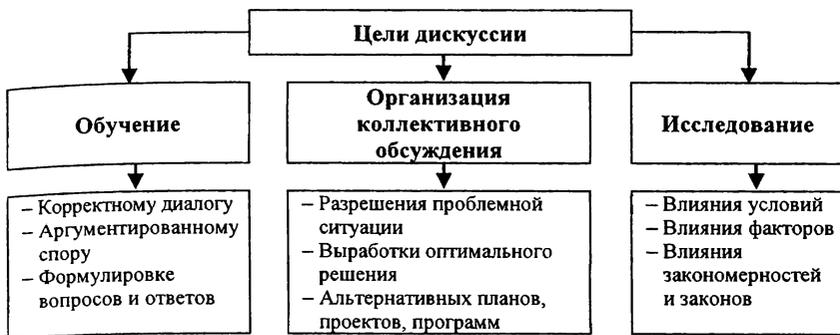


Рис. 6.2

Для обеспечения эффективного проведения семинара-дискуссии необходимо создать конкретные условия, а именно обеспечить

- информированность и компетентность участников дискуссии по обсуждаемой проблеме;
- семантическое единообразие в употреблении терминов, понятий, определений и т.п.;
- адекватное восприятие участниками друг друга;
- корректность в поведении участников дискуссии;
- готовность придерживаться установленного регламента.

Дискуссия как особая форма семинарского занятия должна удовлетворять дидактическим, воспитательным и психологическим требованиям (рис. 6.3).

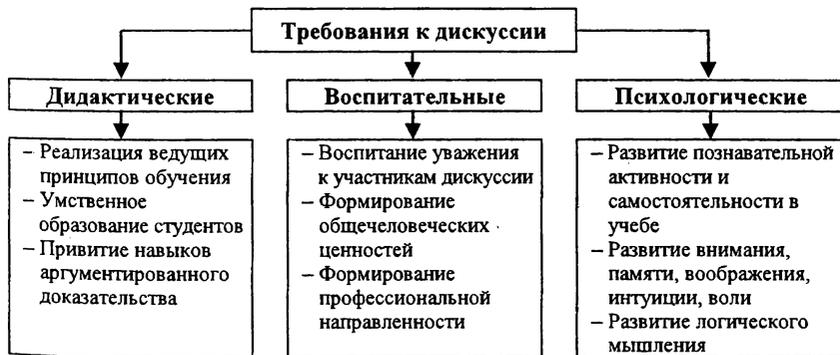


Рис. 6.3

Во время дискуссии на семинарском занятии, как правило, участники ее либо дополняют друг друга, либо оппонируют друг другу. В первом случае будут ярче проявляться черты диалогичности, во втором – дискуссия будет приобретать характер аргументированного спора. В дискуссии на хорошо подготовленном семинаре присутствуют элементы и диалога, и спора. Таким образом, по содержанию дискуссии можно представить в виде следующей схемы (см. рис. 6.4).



Рис. 6.4

Каждый семинар-дискуссия должен завершаться достижением поставленной цели, т.е. иметь определенный результат. Наиболее распространенные варианты результатов дискуссии приведены на рис. 6.5. Эти результаты соответствуют тем целям, которые указаны на рис. 6.2.

Говоря о результатах дискуссии, организованной для достижения поставленной цели, необходимо подчеркнуть, что ее *цель* и *тема* тесно связаны. Чем шире тема, тем более вероятно, что в итоге дискуссии будут осуществлены лишь сбор информации, ее упорядочение и, возможно, теоретическая интерпретация заявленной темы. Если же тема узкая, то можно с уверенностью ожидать в итоге дискуссии выработки оптимального решения, принятого ее участниками.

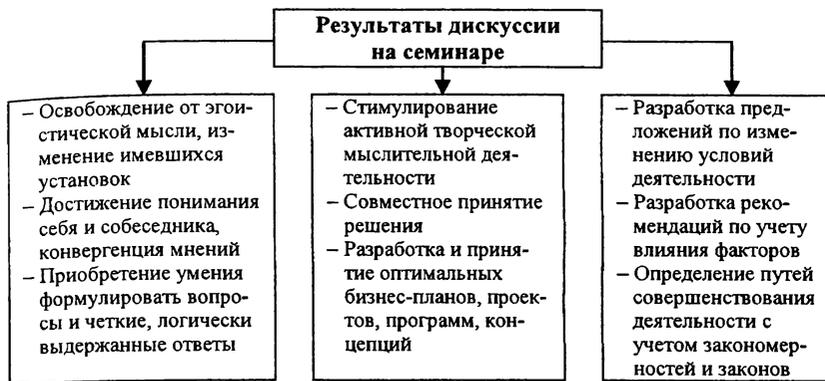


Рис. 6.5

Вопросно-ответная процедура – основа дискуссии

Обязательной и важной частью дискуссии является вопросно-ответная процедура. Ее можно проиллюстрировать в дискуссии, посвященной выборам.

Структура и основные виды вопросов

Умело поставленный вопрос позволяет получить от оппонента необходимую информацию, уточнить его позицию и тем самым определить дальнейшую тактику ведения дискуссии.

Вопросы, которые используются на семинаре-дискуссии, можно классифицировать следующим образом.

По логической структуре

а) уточняющие (закрытые). Грамматическим признаком таких вопросов является наличие в нем частицы *ли*. Например: «Правда ли, что Вы будете голосовать за Петрова?», «Знаете ли Вы, что Петров крупный бизнесмен?» Как правило, на такие вопросы даются ответы «да» или «нет»;

б) восполняющие (открытые). Грамматическим признаком таких вопросов является наличие вопросительных слов *Что? Где? Когда? Как? Почему? Откуда? Сколько?* и т.д. Например: «Почему Вы будете голосовать за Петрова?»

По грамматической структуре

а) простые. Предложения, которые не могут быть расчленены на элементарные. Например: «Вы будете голосовать за Петрова?»;

б) сложные. Предложения, которые могут быть расчленены на два–три элементарных. Например: «Вы будете голосовать за Петрова как за бизнесмена, как за политика или как за человека, способного управлять государством?»

По смыслу

а) корректные. Например: «Вы считаете, Петров оправдает доверие избирателей?»;

б) некорректные. Например: «Вы голосовали за Петрова?»;

в) провокационные (улавливающие). Например: «Вы ведь будете голосовать за Петрова?»

Структура и основные виды ответов

Не менее важен для успешного проведения семинара-дискуссии процесс ответов на вопросы.

Ответы, которые формулируются на семинаре-дискуссии, также можно классифицировать.

По содержанию ответы могут быть точными, позитивными, ложными, ошибочными и негативными. На рис. 6.6 представлены варианты ответов на вопрос «Вы будете голосовать за Петрова?»



Рис. 6.6

По грамматической структуре ответы могут быть односложными и многосложными. Например, на вопрос «Вы пойдете на выборы?» варианты ответов даны на рис. 6.7.

По смыслу ответы могут быть определенными и неопределенными. Примеры их приведены на рис. 6.8.

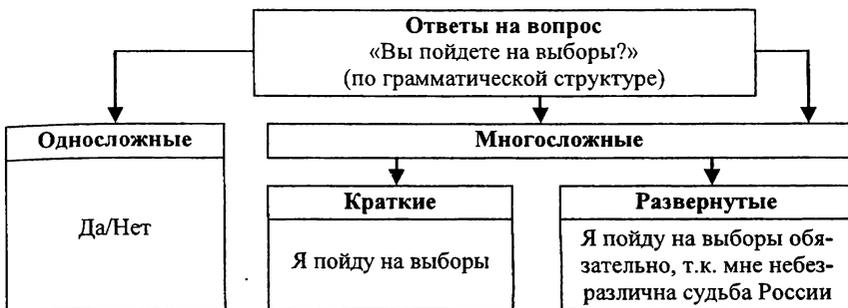


Рис. 6.7

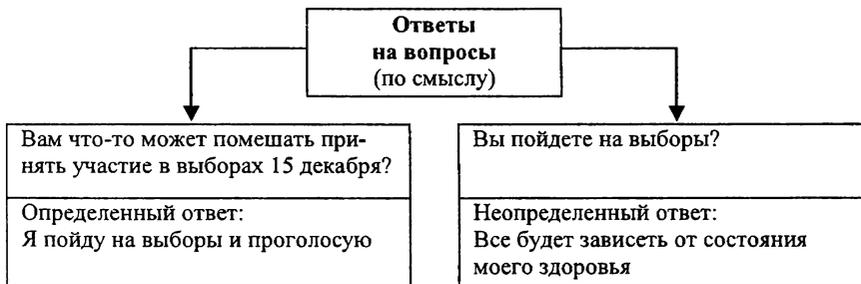


Рис. 6.8

Рассмотрев виды вопросов и ответов, которые могут быть актуальными на семинаре-дискуссии, необходимо подчеркнуть, что вопросно-ответная процедура в настоящей дискуссии представляет собой динамичный, творческий, активный процесс. На этапе вопросов – ответов важно то, как будет выстроена система доказательств.

Познакомимся со структурой доказательств, применяемых в дискуссии (рис. 6.9).

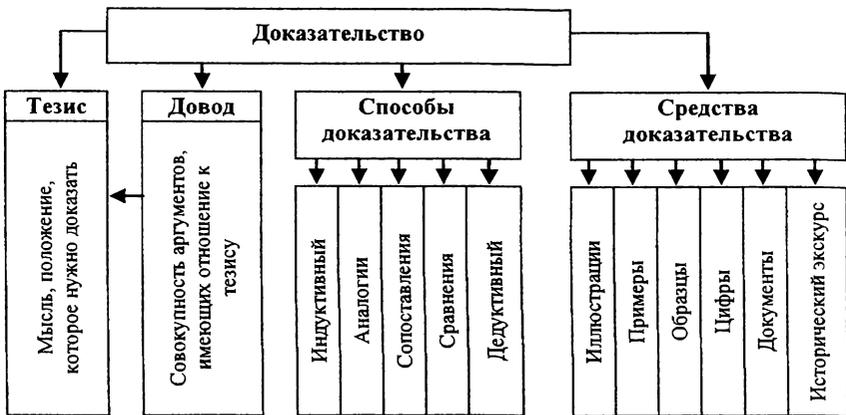


Рис. 6.9

Выстраивая систему доказательств в ходе дискуссии, следует четко сформулировать тезис, отражающий смысл положения, которое предстоит доказать. При этом тезис должен быть определенным и однозначным.

Затем выдвигается довод с использованием аргументов, подтверждающих тезис. Довод должен отвечать двум требованиям: основательности аргументов и достаточности их для доказательства данного тезиса. Важно обеспечить логическую связь между тезисом и доводом, тем самым будет создана прочная база для успеха в доказательстве выдвигаемого положения.

Далее процесс доказательства связывается с использованием различных способов и средств доказательства. Комбинация способов и применение средств зависят от конкретной ситуации.

Наибольший дидактический и воспитывающий эффект семинар-дискуссия дает при обсуждении диаметрально противоположных гипотез и концепций, альтернативных проектов и программ, теорий, законов.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение практического занятия в вузе.
2. Дайте определение и характеристику просеминара, семинара и спецсеминара.

3. Назовите наиболее распространенные в современной практике варианты семинарских занятий.

4. Охарактеризуйте структуру семинара-постановки и обсуждение проблемной ситуации.

5. Охарактеризуйте структуру семинара-дискуссии.

6. Что собой представляет вопросно-ответная процедура в структуре семинара-дискуссии?

7. Какие бывают вопросы и ответы, используемые на семинаре-дискуссии? Приведите примеры.

Литература

1. Качуровский В.И. Теория и методика преподавания в высшей школе. Пермь, 2007. С.38–50.

2. Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д, 2002. С.114–123.

3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. М., 2003. С.167–168.

Рекомендации преподавателю

1. При объеме семинарских занятий 16–20 часов целесообразно провести два-три классических семинара, два семинара, посвященных заслушиванию и обсуждению рефератов, докладов, два семинара по постановке и разрешению проблем, семинар, связанный с обсуждением практического опыта, по возможности один-два семинара-дискуссии.

2. Начинать подготовку к проблемному семинару и семинару-дискуссии необходимо с включения элементов проблемности и дискуссионности во все другие виды семинаров.

3. Семинар-дискуссию в «чистом» виде можно проводить, накопив достаточный опыт использования отдельных его элементов и подготовив к этой форме студентов.

4. Организационно-методическая вариативность семинарских занятий будет способствовать повышению интереса студентов, позволит разнообразить их работу, даст большинству студентов возможность проявить активность и самостоятельность, а также приобрести умение коллективного творчества.

5. При подготовке классического семинара желательно придерживаться следующего алгоритма:

а) разработка учебно-методического материала:

– формулировка темы, соответствующей программе и госстандарту;

– определение дидактических, воспитывающих и формирующих целей занятия;

– выбор методов, приемов и средств для проведения семинара;

– подбор литературы для преподавателя и студентов;

– проведение при необходимости консультаций для студентов;

б) подготовка обучаемых и преподавателя:

– составление плана семинара из трех-четырёх вопросов;

– предоставление студентам четырех-пяти дней для подготовки к семинару;

– подготовка рекомендаций, касающихся последовательности изучения литературы (учебники, учебные пособия, законы и постановления, руководства и положения, конспекты лекций, статьи, справочники, информационные сборники и бюллетени, статистические данные, сборники передового опыта);

– создание набора наглядных пособий.

6. Подводя итоги семинара, можно использовать следующие критерии (показатели) оценки ответов:

– полнота и конкретность ответа;

– логика изложения;

– связь теоретических положений с практикой;

– обоснованность положений;

– применение качественных и количественных показателей в примерах и аргументах;

– наличие иллюстраций к ответам в виде исторических фактов, примеров;

– уровень культуры речи;

– использование наглядных пособий.

В конце семинара рекомендуется оценить все семинарское занятие, обратив особое внимание на следующие аспекты:

– качество подготовки;

– степень усвоения знаний;

- активность;
- положительные стороны в работе студентов;
- ценные и конструктивные предложения;
- недостатки в работе студентов;
- задачи и пути устранения недостатков.

7. После первого семинарского цикла начинающему преподавателю целесообразно осуществить общую рефлексию проделанной работы, извлекая при этом полезные уроки.

Глава 7. Самостоятельная работа студентов

7.1. Понятие, уровни, структура и организация самостоятельной работы студентов.

7.2. Направления совершенствования самостоятельной работы студентов.

Основные понятия: самостоятельная работа студентов (СРС), уровни самостоятельной работы студентов, организация самостоятельной работы студентов, направления совершенствования самостоятельной работы студентов.

7.1. Понятие, уровни, структура и организация самостоятельной работы студентов

Рассматривая проблему самостоятельной работы студентов, нельзя не коснуться, хотя бы вскользь, вопроса об определении понятия «самостоятельная работа студентов». К сожалению, до сих пор психологи и педагоги не пришли к единому определению этого понятия, хотя имеют место три наиболее устойчивые трактовки этого понятия:

- СРС – это умственная деятельность;
- СРС – это любая познавательная деятельность;
- СРС – это планируемая учебная работа.

Опираясь на эти точки зрения, можно дать следующее определение: самостоятельная работа студентов – это планируемая умственная деятельность познавательного характера, осуществляемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Самостоятельная работа студентов является важной составляющей процесса обучения на протяжении всей истории существования высшей школы. Но были периоды в развитии системы высшего образования, когда интерес педагогов, ученых и методистов к самостоятельной работе студентов резко увеличивался. Как правило, это было продиктовано несколькими обстоятельствами. Среди них наиболее важными были а) новое понимание роли самостоятельной работы в образовательном процессе вуза; б) необходимость обобщения накопившегося опыта организации самостоятельной работы студентов; в) радикальные изменения в организации, содержании и методах обучения.

Масштабные исследования в этой области проводились в 80–90-е гг. прошлого столетия, о чем свидетельствуют материалы серии прошедших в то время научно-практических, научно-методических и научно-теоретических конференций разного уровня (от внутривузовских до международных). После этого наступил этап некоторой стабильности как в отношении к проблеме самостоятельной работы студентов, так и в ее понимании. Период этот был непродолжительным, и самостоятельная работа вновь стала актуальной в связи с переходом на многоуровневое обучение, внедрением различных вариантов организации обучения в вузе (включая обучение по индивидуальному плану, дистанционное обучение), использованием современных (особенно компьютеризованных) технологий в учебном процессе вуза. Благодаря творческой активности преподавателей и вузовских методистов самостоятельная работа приобрела многообразные формы – от простого выполнения заданий на занятии в аудитории или дома в соответствии с указаниями преподавателя до самостоятельного исследования.

Важно отметить тот факт, что за последние 15–20 лет доля самостоятельной работы студента непосредственно на учебных занятиях увеличилась благодаря внедрению неклассических видов лекционных, семинарских и других практических занятий. Каждый вариант организации самостоятельной работы имеет определенную дидактическую эффективность. Естественно, что предпочтение необходимо отдавать вариантам с наиболее высоким коэффициентом дидактической отдачи. Это особенно важно сейчас. Как известно, каждое поколение образовательных стан-

дартов предусматривает увеличение самостоятельной работы студентов во всем учебном процессе. В связи с этим самостоятельная работа уже не ограничивается изучением отдельных дисциплин – на первый план выступает формирование у студентов общих навыков самостоятельной работы в учебной, научной и профессиональной сфере.

Выпускники вуза, прошедшие современную школу самостоятельной работы, будут способны брать на себя ответственность, разрешать возникающие проблемы, находить конструктивные решения. Важно отметить высокий воспитательный потенциал самостоятельной работы, благодаря которому она формирует у студентов самостоятельность как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации. В настоящее время структура самостоятельной работы студентов включает цель, мотивы, средства, самореализацию, самоконтроль, результаты (рис. 7.1).



Рис. 7.1

Важным элементом структуры СРС является ее мотивация.

Внутренняя мотивация определяется склонностью студента и его способностями к обучению в вузе.

Процессуальная (учебная) мотивация проявляется в понимании студентом полезности выполняемой работы.

Внешняя мотивация связана с наличием тесной зависимости профессиональной карьеры от результатов обучения в вузе.

Средствами, которые помогают студенту в процессе самостоятельной работы, являются методические указания, учебные пособия, список литературы и других источников информации.

Студенты в ходе самостоятельной работы являются активными участниками процесса познания, поэтому они должны осуществлять организацию и контроль своей деятельности.

Результатом СРС будут углубление и расширение знаний; устойчивый интерес к познавательной деятельности; овладение приемами процесса познания; развитие познавательных способностей.

Цели самостоятельной работы студентов многообразны (см. рис. 7.2).



Рис. 7.2

В большинстве зарубежных вузов соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, составляет 1:3,5. В российских вузах сложилась практика, при которой аудиторная и самостоятельная работа соотносятся как 1:1.

Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студентов. В зависимости от соотношения этих процессов различают три уровня самостоятельной работы студентов.

Самый простой уровень – тренировочный. На этом уровне происходит решение задач по образцу. Целью тренировочных работ является закрепление знаний, формирование умений и навыков.

Более высокий уровень – так называемые реконструктивные самостоятельные работы. В ходе этих работ предлагаются альтернативные решения задач, составляются планы, тезисы проработанных источников, может проводиться их аннотирование, реферирование.

На самом высоком уровне выполняются самостоятельные творческие работы. Этот уровень требует от студентов умения самостоятельно выбрать средства и методы разрешения проблемы. Данному уровню, как правило, соответствует выполнение студентами учебно-исследовательских заданий, курсовых и выпускных квалификационных работ. Этот уровень предполагает использование усложненных форм самостоятельной работы, например, подготовки иллюстративного материала по изучаемой дисциплине, разработки индивидуальных контрольных заданий (тестов, лото, кроссвордов и др.), создания компьютерных контролирующих и обучающих модулей и т.п.

Современная педагогическая наука и практика признают две организационные формы самостоятельной работы студентов: а) традиционную (внеаудиторную) и б) аудиторную под контролем преподавателя.

Очень важно правильно подойти к организации самостоятельной работы студентов. Процесс организации включает следующие этапы: отбор содержания, заданий, форм, методов и технологий; проверку их дидактической эффективности; разработку критериев оценки; собственно оценку, коррекцию при необходимости самостоятельной работы.

Организуя самостоятельную работу студентов, необходимо иметь в виду то, что многие из них могут столкнуться с определенными трудностями при ее выполнении. Наиболее распространенные трудности связаны с 1) поиском необходимой информации об учебниках и учебных пособиях для самостоятельной работы; 2) отсутствием необходимых знаний о содержании понятий, категорий, определений и терминов; 3) неумением обобщать собранный материал; 4) отсутствием опыта в применении полученных знаний на практике и др.

С учетом наиболее распространенных трудностей преподавателям следует осуществлять научную организацию и планирование самостоятельной работы, рационализацию режима

учебного дня, совершенствование индивидуальной техники самостоятельной работы студентов на учебных занятиях различных видов, что предполагает, в частности, освоение студентами технологии конспектирования лекций, методики поиска необходимой литературы, техники ее изучения (чтение-просмотр, чтение-сканирование, выборочное чтение, быстрое чтение, углубленное чтение).

7.2. Направления совершенствования самостоятельной работы студентов

Исходя из того, что объем самостоятельной работы студентов в вузах России планируется увеличивать с целью доведения его в структуре учебного процесса до показателя, принятого в мировой практике, необходимо определить пути ее совершенствования. Представляется, что этот процесс пойдет по трем направлениям (рис. 7.3). Добиться успеха в совершенствовании самостоятельной работы студентов можно лишь в том случае, если оно будет осуществляться одновременно по трем указанным направлениям.

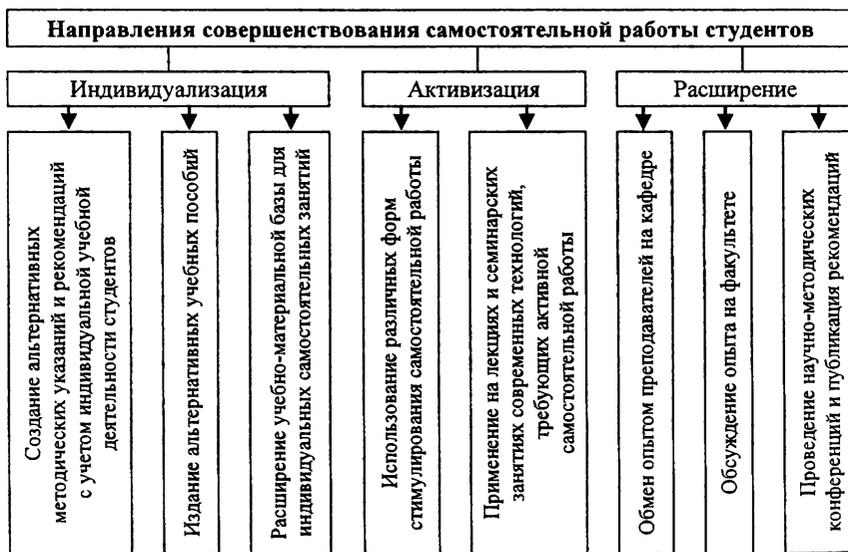


Рис. 7.3

Итак, поскольку самостоятельная работа -- важнейшая форма учебного процесса, преподавателям предстоит сосредоточить внимание студентов на том, что она непосредственно влияет на формирование таких квалификационных характеристик, как мобильность, умение самостоятельно оценивать и прогнозировать ситуацию, профессионально влиять на ее развитие.

Возможность выведения на новый уровень подготовки специалистов ученые-педагоги вузов России видят в организации самостоятельной работы студентов на протяжении всего периода их обучения, в увеличении ее объемов и усложнении форм и содержания.

Контрольные вопросы

1. Приведите известные определения самостоятельной работы студентов.
2. Дайте характеристику уровней самостоятельной работы студентов.
3. Приведите структуру самостоятельной работы студентов.
4. Назовите цели самостоятельной работы.
5. По каким направлениям возможно совершенствование самостоятельной работы студентов?

Литература

1. Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д, 2002. С.124–136.
2. Качуровский В.И. Теория и методика преподавания в высшей школе. Пермь, 2007. С.17–23.
3. Виленский М.Я. и др. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / Пед. об-во России. М., 2004. С.166–174.

Рекомендации преподавателю

1. Изучив глубоко содержание учебной дисциплины, целесообразно создать матрицу наиболее предпочтительных методов обучения и форм самостоятельной работы студентов, адекватных видам лекционных и семинарских занятий.

2. Необходимо предусмотреть развитие самостоятельной работы студентов к моменту завершения изучения учебной дисциплины от тренировочного до ее творческого уровня.

3. Пакет заданий для самостоятельной работы следует выдавать в начале изучения дисциплины, определив предельные сроки их выполнения и сдачи.

4. В задания для самостоятельной работы желательно включать обязательные и факультативные.

5. Организуя самостоятельную работу, необходимо постоянно обучать студентов методам этой работы.

6. Наиболее успешно выполнившим самостоятельную работу студентам можно присваивать статус «студент-консультант» и использовать их в дальнейшем в индивидуальной работе с более слабыми студентами.

7. После завершения изучения учебной дисциплины и подведения итогов успеваемости целесообразно провести рефлексию дидактической эффективности использованных методов обучения и форм самостоятельной работы.

Глава 8. Контроль, оценка и аттестация в учебном процессе вуза

8.1. Функции, виды, формы и методы контроля.

8.2. Функции оценки знаний.

8.3. Итоговая государственная аттестация выпускников вуза.

Основные понятия: педагогический контроль, текущий, рубежный, итоговый, отсроченный контроль, функции педагогического контроля, функции оценки знаний, итоговая аттестация, итоговый экзамен, выпускная квалификационная работа.

8.1. Функции, виды, формы и методы контроля

Педагогический контроль учебной деятельности – это форма установления обратной связи преподавателя со студентами для выявления объема усвоенных ими знаний и их уровня, а также приобретенных умений и навыков.

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов потребовало выработки новых подходов к организа-

ции системы контроля и оценки знаний студентов. Основой для оценки успеваемости студентов являются итоги (результаты) контроля. Учитываются при этом как качественные, так и количественные показатели работы студентов. Количественные показатели выражаются преимущественно в баллах, а качественные – в оценочных суждениях преподавателя «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно». Контроль и оценка знаний студентов являются важными компонентами процесса обучения в вузе и одновременно действенными средствами его управления.

По сути своей контроль обеспечивает установление преподавателем обратной связи, т.е. получение информации о результате учебной деятельности студентов. Преподаватель выясняет, какие знания и в каком объеме усвоил студент, готов ли он к восприятию новых знаний. Очень важно и то, что преподаватель получает также сведения о самостоятельной учебной деятельности студентов. Контроль позволяет преподавателю понять, насколько его собственная работа была успешной, насколько он использовал возможности образовательного процесса в обучающих целях.

Постоянный контроль организует студентов, способствует выработке оптимального индивидуального стиля учебной деятельности, развивает у них волю и настойчивость.

На педагогический контроль за учебной деятельностью студентов возлагается ряд функций: диагностическая, обучающая и воспитывающая.

Диагностическая функция позволяет определить уровень (качество) знаний, умений и навыков студентов, выявить пробелы в знаниях и наметить пути их устранения.

Обучающая функция способствует активизации работы студентов по усвоению содержания учебного материала.

Воспитывающая функция помогает дисциплинировать студентов в процессе учебной деятельности, формировать творческое отношение к предмету и стремление развивать свои способности.

Все эти функции в образовательном процессе взаимосвязаны.

Диагностирование результатов процесса обучения, являясь основой диагностической функции, включает контроль, оценивание и накопление статистических данных.

1. Контроль позволяет выявить наличие и измерить уровень усвоенных знаний, умений и навыков.

2. Процедура оценивания позволяет определить качество знаний в виде оценочных суждений преподавателя, после чего выставить отметку, которая служит численным эквивалентом оценки.

3. Накопление статистических данных позволяет анализировать ход обучения, выявить его динамику, тенденции, а также прогнозировать его развитие.

Изложенное можно представить в виде следующей схемы (рис. 8.1).

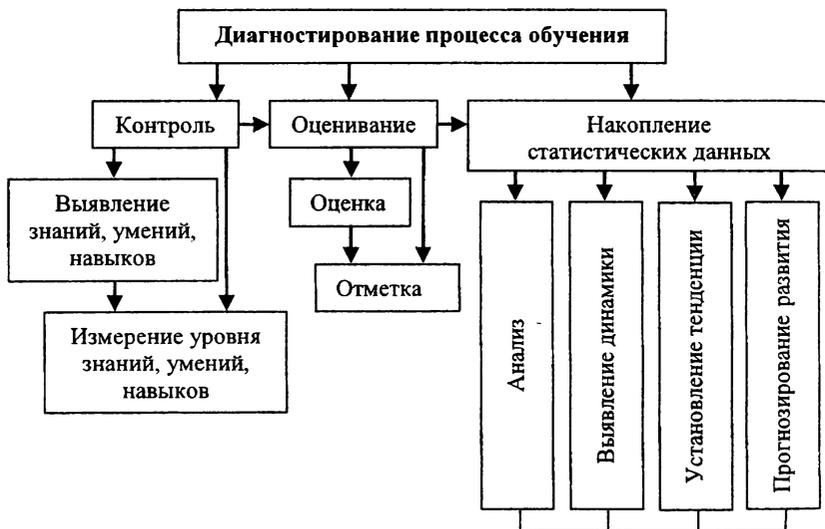


Рис. 8.1

✓
Контроль в учебном процессе вуза основан на принципах объективности, систематичности, всесторонности (теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений и навыков), дифференцированности, наглядности, единства требований

со стороны преподавателей. Нет необходимости раскрывать содержание каждого принципа, так как их емкие названия говорят сами за себя. Обратим внимание лишь на то, что игнорирование хотя бы одного из этих принципов нарушает педагогическую целесообразность проведения контроля.

Контроль бывает разных видов и форм, может осуществляться с помощью группы методов.

В высшей школе применяются четыре основных вида контроля:

- текущий,
- рубежный,
- итоговый,
- отсроченный.

Текущий контроль (или оперативно-диагностический) осуществляется по календарным учебным графикам преподавателей.

В графиках преподавателей для каждой учебной группы предусматриваются контрольные мероприятия, направленные на ритмичную организацию аудиторных и самостоятельных занятий студентов по неделям в течение семестра. Контрольные мероприятия должны охватить выполнение студентами домашних заданий, участие в семинарах и коллоквиумах, выполнение лабораторно-практических и контрольных работ, активность в учебных (деловых) играх и тренингах.

Что дает текущий контроль?

Во-первых, создает базу для непрерывного управления процессом обучения и самостоятельной работой студентов, во-вторых, устанавливает ориентиры для преподавателей по корректировке процесса обучения и, в-третьих, диктует необходимость организации индивидуальной работы с частью студентов.

Рубежный контроль (или корректировочно-прогнозирующий) известен как периодическая аттестация студентов. Проводится по графикам заведующих отделениями и деканатов в рамках контрольных недель не реже двух раз в семестр. Формы рубежного контроля определяет преподаватель, следовательно, они могут быть самыми разнообразными: это и индивидуальные задания, и устные ответы, и контрольные работы, и тестовые задания, и рейтинги.

Рейтинг как форма контроля и оценки знаний студентов в последнее время приобретает все большую популярность. Главной целью рейтинговой системы является активизация самостоятельной работы студентов в течение всего семестра. Данная цель достигается благодаря применению модульного принципа преподавания; повышению уровня планирования и организации учебного процесса и самостоятельной работы студентов; заинтересованности студентов в системе самостоятельной работы и своевременному выполнению контрольных заданий; использованию более достоверной информации об уровне знаний для корректировочного управления учебным процессом. Рейтинговая система не входит в противоречие с вузовским положением о курсовых зачетах и экзаменах и не отменяет их.

Не вдаваясь в сущность рейтинговой системы, так как по методике ее применения есть достаточное количество пособий, отметим лишь ее преимущества и недостатки в сравнении с другими формами контроля и оценки знаний.

Преимущества: студенты получают возможность проекции своих учебных успехов; преподаватель в любой момент располагает оперативной информацией об уровне усвоения студентами изучаемого материала; выявляется отношение студентов к отдельным модулям учебного материала; часть студентов имеют возможность быть аттестованными до экзаменационной сессии.

Недостатки: сравнительно сложная технология практического внедрения; дополнительная нагрузка на преподавателя; в ряде случаев нарушение системности при изучении материала.

Обобщив результаты рубежного контроля, кафедры и деканат при необходимости принимают оперативные меры по активизации учебной аудиторной и самостоятельной работы студентов, делают прогноз предстоящей сессии.

Итоговый контроль осуществляется в форме зачетов и курсовых экзаменов в период экзаменационной сессии. Как известно, экзаменационные сессии проводятся два раза в год. Главная цель итогового контроля заключается в том, чтобы оценить уровень знаний студентов за семестр (курс). Заметим, что результаты итогового контроля в значительной степени зависят от четко налаженной системы текущего и рубежного контроля.

В последние годы в связи с проведением аттестации и аккредитации вузов получил распространение отсроченный контроль.

Отсроченный контроль – это выявление остаточных знаний, умений и навыков студентов спустя какое-то время после изучения темы и раздела, всего учебного курса.

Опыт аттестации и аккредитации вузов показывает, что этот вид контроля позволяет достаточно объективно судить об эффективности процесса обучения по конечному результату. Остаточные знания, как правило, определяются аттестационной комиссией не позднее чем через год после изучения дисциплины.

По форме контроль бывает индивидуальный, групповой и фронтальный.

Методы контроля – это способы, с помощью которых оценивается результативность учебно-познавательной деятельности студентов и педагогической работы преподавателей. В современной педагогической практике вузов используются методы устного, письменного, практического, компьютерного и тестового контроля.

Дидактические и воспитывающие возможности методов контроля достаточно подробно описаны в различных пособиях и учебниках. Обратим внимание лишь на то, что компьютерный контроль позволяет экономить время студентов и преподавателей, соблюдать единые требования к измерению и оцениванию знаний, легко обрабатывать результаты, избежать субъективизма в оценке, создать условия для самоконтроля.

8.2. Функции оценки знаний

В последние годы проблема оценки знаний привлекала большое внимание родительской общественности, педагогов, самих обучающихся, средств информации, поэтому изложим свой взгляд на оценку и ее функции. Это важно прежде всего потому, что оценка является неизменной спутницей обучающегося на всех уровнях системы образования.

Модернизация образования на рубеже XX и XXI вв. приняла всеобщий характер, затронув все без исключения звенья системы образования России. Изменению подверглись типы образовательных учреждений, возродились гимназии, лицеи, появились колледжи и совершенно новые виды образовательных

учреждений. Реформа также охватила структуру, организационно-педагогический уклад и содержание образования. Небывалому обновлению подверглись социально-гуманитарные дисциплины. Именно новое содержание гуманитарных дисциплин актуализировало проблему оценки знаний.

Как известно, оценка на протяжении многих десятилетий была способом и результатом подтверждения соответствия или несоответствия знаний, умений и навыков учащихся целям и задачам обучения. В последнее время взгляд на оценку значительно расширился. Оценка стала многофункциональным инструментом в руках преподавателя. В связи с этим действующая шкала оценки знаний привлекла к себе особое внимание. Стали более очевидными ее достоинства (простота использования, традиционность в восприятии педагогами, учащимися и родителями) и недостатки (субъективизм преподавателя при определении степени успешности обучаемого, слабая дифференцирующая способность оценки). Нельзя было не учитывать того, что мотивация изучения социально-гуманитарных дисциплин у учащихся и студентов и оценка их знаний тесно взаимосвязаны.

Важно заметить и то, что не осталась незыблемой существовавшая система проверки, контроля и оценки знаний. Контроль и оценка как компоненты педагогической технологии появились практически одновременно со школой и используются до сих пор. В то же время на протяжении всей истории развития школы педагоги спорят о том, что должна отражать оценка. Противоречивый характер оценки отмечал еще Я.А. Коменский, призывая педагогов разумно и взвешенно пользоваться данным им правом на оценку. Он также подвергал строгой критике существовавшие в то время формы контроля, полагая, что применяемые подходы и способы контроля подавляют умственную деятельность учащихся. Попытки изменить формы контроля и оценки знаний предпринимались неоднократно. Например, самым радикальным актом в этом направлении было постановление Народного комиссариата «Об отмене оценок», принятое в 1918 г. Этим же постановлением были ликвидированы и экзамены. Но очень скоро стало ясно, что обучение без контроля и оценок не дает желаемых результатов. Контроль и оценки были возвращены в школьную практику.

Многолетняя педагогическая практика, процессы демократизации и гуманизации школьной жизни все более убеждают в том, что функция оценки не остается неизменной и не ограничивается только констатацией уровня обученности. В настоящее время наряду с классической формой контроля и оценки знаний используются тестовый контроль, рейтинговая оценка и многое другое. Творчество в этом деле привело к появлению множества образцов контроля и оценивания знаний учащихся и студентов. При этом нарушилась существовавшая многие десятилетия преемственность между шкалой оценок в школе и шкалой оценок в вузе.

Как быть в сложившейся ситуации? Естественно, что процесс творчества и поисков в столь важном деле должен был завершиться принятием оптимальной системы, которая бы, с одной стороны, соответствовала реальной практике и сложившемуся опыту, а с другой – не противоречила российским традициям.

При этом важно было исходить из того, что оценка знаний – это достаточно сложный и в то же время очень тонкий инструмент, с помощью которого постоянно осуществляется взаимодействие преподавателя и учеников (студентов), а через них и родителей. Педагогической практике, вставшей на позиции гуманизма и демократизма, признавшей приоритет личности обучаемого, уже невозможно было обойтись без многофункциональной оценки. Эта многофункциональность оценки отражается во множественности существующих сегодня определений оценки.

Оценка – это определение качества конечного результата образовательного процесса, в котором участвуют преподаватель и учащийся.

Оценка – это важное средство, стимулирующее ученика (студента) к более успешному обучению.

Оценка – это средство, которое помогает ученику (студенту) избавиться от лени, преодолеть безответственность, необязательность в учебном труде.

Оценка – это важная для преподавателя информация, которую он использует для коррекции процесса преподавания.

Оценка – это информация для родителей, помогающая им определить свое участие в организации учебной работы ребенка дома.

Оценка – это официальная характеристика достигнутых учеником (студентом) успехов в учении.

Таким образом, оценка сегодня выполняет информационную, дидактическую, воспитывающую, формирующую и развивающую функции. Кроме этого, оценка является фактором сильного психологического и эмоционального воздействия на личность учащегося и его родителей.

Исходя из столь важной роли оценки в жизни ученика, необходимо посмотреть на ее реальное место в процессе обучения.

В системе общего образования до настоящего времени официальной является пятибалльная система оценки знаний, где интервалы между оценками равновеликие. В процессе многолетней практики применения этой шкалы она подвергалась многочисленным деформациям. Деформации были особенно значительными, когда внедрялись в школьную практику такие явления, как «поурочный балл» или «метод липецких учителей», а также многое другое. В результате оценки «1» и «2» на шкале были совмещены и оценка «1» практически была упразднена. Исключение оценки «1» из практической деятельности учителей явилось гуманистическим актом, хотя и произошло под воздействием активно внедряющейся педагогики сотрудничества. В это же время оценка «3» значительно приблизилась к оценке «2». Что же касается оценок «4» и «5», то они почти сохранили отведенное им место.

Таким образом, педагоги-практики, модернизировав официальную пятибалльную шкалу, начали пользоваться четырехбалльной, в которой интервалы между оценками оказались неравнозначными. Так, интервал между оценками «2» и «3» стал очень маленьким, а интервал между оценками «3» и «4» существенно увеличился.

Применение такой шкалы создало ряд проблем организационного, методического, психолого-педагогического характера, на которые особого внимания не обращали. Следствием этого явились процветание субъективизма в оценке знаний учеников, психологические переживания и стрессы как учащихся, так и их родителей. Некоторое смягчение сложившейся ситуации произошло благодаря введению «+» и «-», образцов многобалльного оценивания, системы рейтинга, использованию звезд

дочек, разноцветных кружочков, лепесточков и т.п. Тем не менее она активизировала очередное обсуждение проблемы оценок знаний учащихся.

Бывший министр образования РФ В.М. Филиппов в декабре 2002 г. сообщил в средствах массовой информации о том, что началось обсуждение трех типов оценок: по 6-балльной, 20-балльной и 100-балльной шкале. К большому сожалению, до сих пор нет ясности в данном вопросе.

Хотелось бы также заметить, что к разрешению накопившихся проблем, связанных с оценкой знаний, и на этот раз пытались подойти не с той стороны. Во-первых, вместо того чтобы определить систему мер, обеспечивающую эффективное функционирование испытанной временем пятибалльной шкалы оценок, предлагается ее замена другой. Во-вторых, введение в практику одной из предложенных систем оценок, на наш взгляд, не снимет проблем, связанных с возможной необъективностью преподавателей. Нельзя не обратить внимания и на то, что применение новой шкалы оценок может породить новые проблемы. Например, удастся ли в короткие сроки сделать привычной и приемлемой новую шкалу как для преподавателей, так и для учащихся и их родителей. Не менее важен вопрос и о владении преподавателями новым оценочным инструментом.

Как же все-таки преодолеть возникшее между традиционной системой и новыми формами оценки противоречие, не нарушая при этом сложившихся традиций и учитывая реально существующую многобалльную оценку, рейтинговый и тестовый контроль и многое другое? Представляется, что для снятия данного противоречия достаточно иметь научно обоснованные и методически проверенные коэффициенты, позволяющие уже общепринятые многобалльные варианты приводить в соответствие с классической пятибалльной системой оценок. Кроме того, создавшаяся ситуация требует тщательного анализа применяемых критериев оценки знаний по всем предметам. При необходимости их нужно уточнить, конкретизировать и переработать. Следующим шагом должно стать доведение этих уточненных критериев до преподавателей, учащихся, студентов, родителей. В результате пятибалльная шкала оценки знаний снова станет мобильной, удобной для повседневного использования, будет

хорошо восприниматься в российском обществе. Различные же многобалльные шкалы будут эффективны при оценке больших комплексных заданий.

Не менее важно использовать возможные пути повышения объективности оценки знаний. Прежде всего нельзя допускать немотивированного выставления оценок за ответ, задание, работу. Начиная с первых занятий необходимо приучать учащихся не пользоваться подсказками и списыванием. Некоторым преподавателям следует преодолеть психологическое стремление показать высокий уровень своей деятельности через завышенные оценки знаний своих учеников. Ни в коем случае нельзя ставить оценку в зависимости от посещаемости занятий, субъективного восприятия личности учащихся.

Во многих учебниках по педагогике приводится хрестоматийный пример субъективизма в оценивании учеников.

В одном эксперименте педагогам предложили «личные дела» учащихся, по которым необходимо было определить уровень интеллекта каждого учащегося. Секрет заключался в том, что всем педагогам-экспертам давались одни и те же «личные дела», только фотографии к ним прилагались разные – привлекательные и не очень. Оказалось, что «привлекательным» ученикам – при прочих равных условиях – педагоги приписывали более высокий уровень интеллекта и выставляли более высокие оценки.

В завершение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что накопившиеся проблемы в области оценивания знаний связаны не столько с существующей шкалой оценок, сколько с практикой ее применения, использования критериев оценки знаний. Устранив имеющиеся недостатки в этой части, можно будет вернуть прежний авторитет и придать новую жизненную силу пятибалльной шкале оценок.

8.3. Итоговая государственная аттестация выпускников вуза

В Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» (№273-ФЗ от 29.12.2012 г.), в статье 59 «Итоговая аттестация», указано, что итоговая аттестация представляет собой форму оценки степени и уровня освоения обучающимися

образовательной программы. Государственная итоговая аттестация проводится государственными экзаменационными комиссиями. К проведению государственной итоговой аттестации по основным профессиональным образовательным программам привлекаются представители работодателей или их объединений. Для регламентации деятельности образовательных организаций, связанной с итоговой аттестацией выпускников, министерство образования РФ издает «Положение об итоговой аттестации выпускников высших учебных организаций в Российской Федерации». Данный документ определяет принципы, содержание, порядок, формы итоговой аттестации и основные ее функции.

Итоговая аттестация выпускников в вузе – это комплексная оценка уровня их подготовки в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОСа).

Для выпускников введены аттестационные испытания следующих видов: 1) итоговый экзамен по отдельным дисциплинам; 2) итоговый междисциплинарный экзамен по специальности; 3) защита выпускной квалификационной работы.

1. Итоговый экзамен по отдельной дисциплине призван определить уровень усвоения студентом материала, предусмотренного учебной программой, и охватывает содержание данной дисциплины соответственно ФГОСу.

Итоговый экзамен по дисциплине проводится с использованием традиционных методов контроля – устного или письменного. Устный экзамен признан как наиболее активная и обстоятельная проверка знаний за определенный период обучения. Письменный экзамен обеспечивает высокую объективность диагностических измерений результатов учебной деятельности студентов. В российских и зарубежных вузах, как показывает практика, приоритет отдается письменным формам контроля, которые в зависимости от предмета могут быть самыми разнообразными: сочинение, ответы на вопросы, решение задач и примеров, выполнение чертежей и схем и т.п.

2. Итоговый междисциплинарный экзамен по направлению (специальности) предполагает учет не только требований к содержанию отдельных дисциплин, но и общих требований к

выпускнику соответственно ФГОСу. Междисциплинарный квалификационный экзамен позволяет выявить умения студента интегрировать знания различных научных дисциплин для изложения какого-либо вопроса или разрешения проблемы, пользоваться научной литературой, справочниками, энциклопедиями и т.п., лаконично излагать материал.

Билет междисциплинарного экзамена включает вопросы (задания) по нескольким дисциплинам. Основным методическим моментом при составлении такого билета является определение количества заданий по каждой дисциплине. Как правило, это количество зависит от того, в каком объеме каждая дисциплина представлена в фундаментальной профессиональной подготовке выпускника. Задания в билетах составляются с таким расчетом, чтобы их мог выполнить студент на основе ранее полученных им знаний.

3. Выпускная квалификационная работа призвана способствовать систематизации и закреплению знаний студента по направлению (специальности) при решении конкретных задач, а также выявить уровень подготовки выпускника к самостоятельной профессиональной работе. Выпускные квалификационные работы выполняются в форме дипломной работы или дипломного проекта.

Выпускная квалификационная работа обязательно должна содержать обзор существующих в мировой практике решений аналогичных задач, постановку задач проектирования (исследования), обоснование выбора методов их решения.

Итоговая государственная аттестация является важнейшим методом оценки качества подготовки выпускников высших профессиональных образовательных организаций. Реализация ее целей – комплексной оценки уровня подготовки выпускника в соответствии с ФГОСом – возможна при четкой организации всего учебного процесса, текущей оценки знаний, умений и навыков студентов.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение педагогического контроля.
2. Какие функции выполняет педагогический контроль?

3. На каких принципах основан педагогический контроль в вузе?
4. Назовите применяемые в вузе виды контроля и охарактеризуйте их функции.
5. В чем сущность рейтинговой системы знаний студентов? Преимущества и недостатки ее.
6. Назовите основные функции оценки знаний.
7. Дайте краткую характеристику видов аттестационных испытаний в ходе итоговой аттестации выпускников вуза.

Литература

1. Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д, 2002. С.136–149.
2. Качуровский В.И. Теория и методика преподавания в высшей школе. Пермь, 2007. С.51–63.
3. Педагогика / под ред. Л.П. Крившенко. М., 2005. С.310–317.
4. Подласый И.П. Педагогика. М., 1996. С.398–428.

Рекомендации преподавателю

1. Важно всегда помнить, что систематичность, объективность, гуманность, аргументированность – главные принципы, на которых основаны контроль и оценка знаний студентов.
2. Аттестация успеваемости студентов – ответственный педагогический и гражданский акт преподавателя.
3. Проверка, контроль и оценка знаний студента требуют учета его индивидуального стиля в осуществлении учебной деятельности.
4. Знакомство с критериями оценки знаний обязательно для преподавателя и студента.
5. В случае допущенной ошибки в оценке знаний студента необходимо как можно скорее ее исправить.

Раздел 4

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Глава 9. Теоретические основы профессионально-ориентированных технологий обучения

9.1. Профессионально-ориентированное обучение – основа современного образовательного процесса в высшей школе.

9.2. Понятие «технология профессионально-ориентированного обучения», классификация технологий обучения.

Основные понятия: технология обучения, профессионально-ориентированная технология обучения, классификация технологий обучения, профессионально-ориентированная обучающая среда в вузе.

9.1. Профессионально-ориентированное обучение – основа современного образовательного процесса в высшей школе

Оглядываясь на путь, пройденный образованием России в XX в., нетрудно заметить, что ресурсы господствовавшей репродуктивно-образовательной системы полностью исчерпаны. Необходимо как можно скорее сделать решительный шаг по пути к созданию креативно-образовательной системы, системы, которая позволит формировать у личности способности овладения современными технологиями и приемами деятельности. Сделать это можно, существенно обновив методику преподавания, а главное, внедрив в образовательный процесс технологии профессионально-ориентированного обучения.

Современный преподаватель должен знать теоретические основы профессионально-ориентированного обучения, а также овладеть умением применять на практике комплекс профессионально-ориентированных технологий. Только такой преподаватель будет учить студентов сотрудничеству, партнерскому взаимодействию, умению постоянно учиться, умению работать в команде и коллективно принимать решения, умению устанавливать контакты и вести переговоры, умениям осуществлять презента-

цию и самопрезентацию, создавать свой имидж, перестраиваться в связи с изменяющимися условиями и требованиями.

Студент, обучающийся у такого преподавателя, будет профессионально компетентным. Сформировать профессиональные компетенции можно, если девизом современного обучения станет «Обучение через действие». Студент на каждом занятии должен слышать, видеть и делать. Следовательно, содержание, методы и технологии обучения в вузе требуют радикальных изменений.

В педагогической литературе описаны три типа инновационного подхода к образовательным технологиям.

1. Модифицирующий – улучшение, дополнение имеющихся методов обучения, технологий без существенного их изменения (например, деловая или ролевая игра).

2. Комбинаторный – соединение ранее известных элементов (необычное сочетание известных приемов, например, лекция-диалог, семинар-дискуссия и др.).

3. Радикальный – перестройка всего учебного процесса на основе компьютерных технологий, включая обучение через интернет-сеть, дистанционное обучение, виртуальные семинары, конференции, игры и пр.

Эффективная работа преподавателя в режиме профессионально-ориентированного обучения зависит от трех условий:

1) соответствия возможностей преподавателя целям и задачам выбранной технологии;

2) наличия профессионального опыта участия в групповом взаимодействии, владения диалогом и мультилогом – структурированным диалогом;

3) личностной направленности на применение выбранной технологии.

Большинство профессионально-ориентированных технологий обучения относится к классу интерактивных (основанных на взаимодействии).

Применение интерактивных технологий в образовательном процессе вуза способствует

– созданию у студентов целостного представления о профессиональных компетенциях и метакомпетентностях, их динамике и месте в реальной деятельности;

– приобретению на материалах, имитирующих профессиональную деятельность, социального опыта, опыта межличностного и группового взаимодействия для коллективного принятия решений, сотрудничества;

– развитию аналитического, практического и профессионального мышления;

– формированию познавательной мотивации;

– выявлению новых смыслов общения и взаимодействия с партнерами.

Таким образом, есть все основания констатировать, что на данном этапе технологиям профессионально-ориентированного обучения в вузе нет альтернативы.

9.2. Понятие «технология профессионально-ориентированного обучения»; классификация технологий обучения

Понятие «технология обучения» впервые было приведено в 1970 г. на конференции ЮНЕСКО, в докладе «Учиться, чтобы быть». Технология обучения в этом докладе была определена как совокупность способов и средств связи (общения) между людьми, возникающих в результате информационной революции и использующихся в дидактике. Вполне естественно, что содержание понятия «технология обучения» вызвало интерес многих ученых-педагогов.

В разработку теоретических основ технологий обучения большой вклад внесли В.П. Беспалько, В.А. Сластенин, С.А. Смирнов, Г.К. Селевко и др. В работах этих ученых приводятся определения, которые различаются по содержанию и существенным характеристикам. На основе анализа ряда таких определений можно дать следующее определение технологии обучения:

технология обучения – это педагогическая деятельность преподавателя, в ходе которой реализуется научно обоснованный проект дидактического процесса и которая обладает более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата по сравнению с традиционными моделями обучения. Другими словами, технология обучения – это более высокая стадия развития метода обучения.

Сущность технологии обучения заключается

1) в предварительном проектировании и конструировании учебного процесса с возможностью его воспроизведения в последующем;

2) в специально организованном обучении, предусматривающем возможность объективного контроля за качеством достижения поставленных целей;

3) в структурной и содержательной целостности технологии обучения (в недопустимости внесения изменений в один из ее компонентов, не затрагивая другие);

4) в выборе оптимальных методов, форм и средств обучения;

5) в наличии оперативной обратной связи, позволяющей своевременно корректировать процесс обучения.

Технология обучения позволяет реализовать три функции: описательную, объяснительную, проектировочную.

1. Описательная дает возможность раскрыть существенные аспекты практической реализации отдельных компонентов структуры учебного процесса.

2. Объяснительная позволяет выявить эффективность различных компонентов процесса обучения и определить оптимальные их комбинации.

3. Проектировочная осуществляется при разработке целостного учебного процесса на всех уровнях.

Классификации технологий обучения

В современной педагогике еще не найдены общие подходы к трактовке понятия «технологии обучения», поэтому не существует и всеми признанной их классификации, хотя ряд авторов предложили свои варианты классификации.

1. Классификация по А.Я. Савельеву

– по направленности действия (лично-развивающие и профессионально-ориентированные);

– по целям обучения (получение знаний, выработка навыков и умений, формирование профессиональных качеств личности);

– по предметной среде (гуманитарные и социально-экономические, естественнонаучные, технические и специальные дисциплины);

– по применению технических средств (аудиовизуальные, информационные, телекоммуникационные);

– по организации учебного процесса (индивидуальные, коллективные, смешанные).

2. Г.К. Селевко предлагает классификацию технологий по существенным и инструментально значимым свойствам (приводим ее в сокращенном виде):

– по уровню применения: общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные);

– по научной концепции усвоения: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористические, гештальттехнологии, интериоризаторские и развивающие;

– по ориентации на личностные структуры: информационные (формирование ЗУНов), операционные (разработка способов умственных действий), эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (создание среды эстетических и нравственных отношений), саморазвития (создание самоуправляющихся механизмов личности), эвристические (развитие творческих способностей) и прикладные (создание действенно-практической сферы);

– по организационным формам: классно-урочные и альтернативные, академические и клубные, индивидуальные и групповые, коллективное и дифференцированное обучение;

– по преобладающему (доминирующему) методу: репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, диалогические, игровые, проблемные (поисковые), программированного, развивающего, саморазвивающего обучения, информационные (компьютерные) и творческие;

– по направлению модернизации традиционной системы обучения на основе гуманизации и демократизации отношений, активизации и интенсификации деятельности и организации управления, методического и дидактического реконструирования материала, технологий авторских школ.

– по категории обучающихся: продвинутое образование, компенсирующее образование, работа с трудными обучающимися, работа с одаренными обучающимися.

Таким образом, в настоящее время возникает необходимость в переосмыслении дидактического процесса: целей, со-

держания, методов, средств и форм обучения, а также роли в нем его основных субъектов – педагогов и обучающихся.

Педагогическая практика многих преподавателей свидетельствует о том, что от их профессиональной компетентности и умения активно вовлекать студентов в процесс обучения во многом зависит возможность повышения качества профессиональной подготовки выпускников вуза. Поэтому необходимо наполнить новым содержанием ответы на ключевые вопросы, стоящие перед современной дидактикой высшей школы: Кого учить? Чему учить? Как учить? Кому учить?

В учебном пособии (М.Я. Виленского и др.) на основе системно-деятельностного и личностно-ориентированного подхода, а также главных положений теории управления педагогическими системами создана специальная интегральная профессионально-ориентированная обучающая среда, которая включает пять самостоятельных и в то же время взаимосвязанных и взаимозависимых моделей¹².

Специальная профессионально-ориентированная обучающая среда в вузе представлена на рис. 9.1.



Рис. 9.1

¹² Виленский М.Я. и др. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. М., 2004. С.37–40.

Модель специалиста (кого готовить?) отражает требования к фундаментальной, теоретической, специальной и прикладной подготовке, к значимым профессиональным качествам выпускника вуза.

Модель учебной дисциплины (чему учить?) отражает учебные цели, особенности профессионально-ориентированной системы зунув.

Модель управления процессом обучения (как учить?) позволяет учитывать особенности реализации преподавателем дидактических возможностей разработанной им технологии обучения.

Модель обучающегося (кого учить?) содержит набор определенных характеристик личности студента, который позволяет преподавателю учитывать психофизиологические и социально-психологические качества обучающегося.

Модель обучающего (кому учить?) отражает личностные особенности преподавателя.

Модель специалиста в интегральной модели выполняет роль связующего элемента.

Опираясь на изложенное, можно дать определение профессионально-ориентированной технологии обучения.

Под профессионально-ориентированной технологией обучения (П-ОТО) следует понимать технологию, позволяющую формировать у обучающихся значимые для будущей профессиональной деятельности личные и профессиональные качества, а также приобрести знания, навыки, умения, обеспечивающие творческое выполнение функциональных обязанностей по предназначению.

Реализация любой профессионально-ориентированной технологии требует от преподавателя проектирования и конструирования дидактического комплекса.

Проектирование профессионально-ориентированной технологии – это деятельность преподавателя по разработке и описанию технологии обучения, реализация которой предполагается в рамках учебного процесса.

Конструирование профессионально-ориентированной технологии – это деятельность преподавателя по отбору содержания и составлению композиции учебного материала. Другими слова-

ми, это создание материального основания для осуществления разработанного проекта на практике.

Методисты выработали некий алгоритм действий преподавателя при выполнении операций проектирования и конструирования П-ОТО (8 шагов):

1 – определение целей обучения, описание в измеримых параметрах ожидаемого результата;

2 – обоснование содержания обучения в контексте будущей профессиональной деятельности специалиста;

3 – выявление структуры учебного материала, его информационной емкости;

4 – определение уровней обученности студентов и требуемых уровней усвоения изучаемого материала;

5 – разработка процессуальной стороны обучения, включая представление профессионального опыта, подлежащего усвоению обучающимися;

6 – поиск специальных дидактических процедур усвоения этого опыта, выбор форм, методов, средств индивидуальной и коллективной учебной деятельности;

7 – организация педагогического взаимодействия с обучающимися на уровне субъект-субъектных отношений;

8 – выбор процедур контроля и оценки качества усвоения программы.

Важно заметить, что в основе любой профессионально-ориентированной технологии обучения лежит какой-то метод, в большинстве своем нетрадиционный. Функционально метод в структуре технологии обучения обеспечивает реализацию деятельностного подхода, что очень важно при формировании профессиональных компетенций у студентов.

Контрольные вопросы

1. Чем продиктована разработка профессионально-ориентированных технологий обучения в вузе?

2. В чем заключается сущность технологии обучения?

3. Какие функции позволяют реализовать технологии обучения?

4. Дайте краткую характеристику классификации технологий обучения по А.Я. Савельеву.

5. Дайте краткую характеристику классификации технологического обучения по Г.К. Селевко.

6. Дайте определение профессионально-ориентированной технологии обучения.

7. Что собой представляет профессионально-ориентированная обучающая среда в вузе?

Литература

1. Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д, 2002. С.158–164.

2. Кукушкин В.С. Теория и методика обучения. Ростов н/Д, 2005. С.213–216.

3. Столяренко А.М. Общая педагогика. М., 2006. С.326–328.

4. Педагогика / под ред. Л.П. Крившенко. М., 2005. С.318–320.

5. Виленский В.Я. и др. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. М., 2004. С.37–46.

Рекомендации преподавателю

1. Необходимо использовать содержание главы для формирования у студентов мотивации к освоению теоретических основ профессионально-ориентированных технологий обучения.

2. Следует обратить внимание студентов на то, что в структуре любой технологии есть метод, которому отводится функция реализации деятельностного подхода в обучении.

Глава 10. Игровые интерактивные технологии обучения

10.1. Общая характеристика игровых интерактивных технологий обучения.

10.2. Наиболее распространенные игровые интерактивные технологии обучения в вузе.

Основные понятия: интерактивные технологии, возможности, условия эффективности, функции, область применения, анализ конкретных ситуаций, интеллектуальная разминка, мозговая атака, организационно-деятельностная игра.

10.1. Общая характеристика игровых интерактивных технологий обучения (ИИТО)

В основе ИИТО лежит моделирование многопланового взаимодействия членов команды.

Рассмотрим возможности, условия, обеспечивающие эффективность, функции, область применения и отличительные черты ИИТО.

Возможности ИИТО

- позволяют соединить несколько проблем, осмыслить их многоаспектность;
- обеспечивают социальное взаимодействие, подготовку студентов к конструктивному профессиональному общению;
- способствуют вовлеченности их в процесс обучения, побуждают к непроизвольной активности;
- позволяют преподавателю устанавливать с участниками процесса обратную связь («здесь» и «сейчас»);
- позволяют сформировать ценностные ориентации и установки профессиональной деятельности;
- делают возможными всесторонний анализ, интерпретацию и осмысление полученных результатов;
- создают условия для реализации всех качеств личности, ее индивидуальных особенностей, стиля делового партнерства;
- позволяют снять противоречие между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности;
- позволяют приобрести более продуктивный опыт по сравнению с полученным в профессиональной деятельности. Это происходит потому, что игровые технологии позволяют а) увеличить охват действительности, наглядно представить последствия принятых решений, проверить альтернативные решения; б) получить достаточно полную информацию по сравнению с получаемой в реальности.

Условия, обеспечивающие эффективность игровых технологий:

- организация адекватной виду игровой деятельности пространственной среды, «игрового поля» (например, для дискуссии в команде или межгрупповой);

– проигрывание студентами разнообразных ролей: «оппонента», «пессимиста», «оптимиста», «реалиста», «адвоката», «компетентного судьи», «provokatora», «визуалиста», «психолога» и др. – с учетом индивидуальных (интеллектуальных и творческих) способностей каждого участника;

– строгое соблюдение норм и правил игры и принятого регламента;

– обязательное участие студентов во всем цикле игровых занятий;

– наличие в предлагаемой технологии элементов новизны;

– соблюдение этических правил и требований профессиональных отношений (преподаватель и студент);

– уверенность преподавателя в своих силах, умениях управлять внутригрупповым и межгрупповым взаимодействием;

– наличие профилирующей функции у игрового обучения, обеспечивающей каждому участнику игры возможность прочувствовать особенности механизма коллективной деятельности;

– вовлечение обучаемых в поиск совместного решения социально-психологических и управленческих проблем, типичных для реальной профессиональной деятельности;

– обучение распознаванию сигналов обратной связи (оценки и реакции других), актуализации своей компетентности для невербальной коммуникации;

– наличие благоприятных условий для индивидуализированного процесса обучения, позволяющих каждому участнику игры демонстрировать умственный и творческий потенциал;

– пробуждение интереса к выбранной профессиональной деятельности, дающего возможность впоследствии оптимизировать их адаптацию к реальной практике.

Область применения интерактивных игр:

решение задач обучения, принятия решения, организационного проектирования, исследования, развития.

Отличительные черты ИИТО:

– дают возможность имитировать тот или иной аспект целенаправленной человеческой деятельности;

– позволяют выполнять разнообразные игровые и профессиональные роли;

- обеспечивают регламентирование игровых действий системой правил;
- позволяют преобразовать пространственно-временные характеристики моделируемой деятельности;
- обеспечивают условный характер большинства игр;
- дают возможность включить в процесс взаимодействия следующие блоки: концептуальный, сценарный, постановочный, сценический, анализа, рефлексии, оценивания работы участников, обеспечения информацией;
- позволяют одновременно расширить диапазон профессионального мышления, развить творческий потенциал, приобрести практические умения и навыки работы с людьми, социальный опыт;
- дают возможность легко выявить формальных и неформальных лидеров, интеллектуальных и конкурентоспособных партнеров с их индивидуальным стилем общения и взаимодействия.

Все отмеченное определяет успешность применения игровых технологий в учебном процессе.

10.2. Наиболее распространенные игровые интерактивные технологии обучения в вузе

Интерактивные технологии обучения применяются в системе высшего образования со второй половины XX в. В результате разработано множество вариантов конкретных технологий, которые имеют различный «коэффициент дидактической отдачи» (КДО). В последней четверти XX в. начались исследования по выявлению наиболее продуктивных технологий для широкого внедрения в работу вузовских преподавателей.

Рассмотрим некоторые интерактивные технологии, которые используются в учебно-познавательной деятельности и выступают эффективным средством формирования профессиональных компетенций у студентов.

Метод анализа конкретных ситуаций (АКС) заключается в том, что в учебном процессе преподавателем предъявляются студентам проблемные ситуации, возникающие в профессиональной практике. От обучаемых требуется глубокий анализ ситуации и нахождение оптимального в данных условиях пути

выхода из нее. АКС выполняет множество функций, прежде всего служит инструментом исследования, обучения, воспитания, развития, психологической подготовки. Достоинство метода состоит в том, что в конкретной ситуации студенты обычно действуют по аналогии с практикой, т.е. используют свой опыт, те способы, средства и критерии анализа, которые были ими приобретены в процессе обучения. Главное же – студенты не только получают нужные знания, но и учатся применять их на практике.

В зависимости от дидактических целей и особенностей содержания материала в учебном процессе могут использоваться различные виды ситуации.

Ситуация-иллюстрация. На конкретном примере из практики демонстрируются механизм социальных явлений, поступков, действий должностных лиц, эффективность использования определенных приемов, методов, способов руководства.

Ситуация-оценка. Студентам предлагается описание конкретного случая и соответствующих мер, принятых должностными лицами. Студенты должны на основе всестороннего изучения ситуации дать оценку правильности (неправильности) действий должностных лиц, предложить свой вариант действий.

Ситуация-упражнение. В данном случае анализ ситуации требует обращения к разным источникам информации: литературе, справочникам, отчетам, справкам и т.п. Студенты делятся на группы по 3–5 человек и изучают ситуацию. Они готовят перечень вопросов, связанных с ситуацией, и передают их преподавателю. Получив ответы, студенты составляют план действий, проекты решений, прогнозы конечного результата.

Ситуация-проблема. При соответствующем подборе материала и правильной организации занятий анализ ситуации-проблемы может служить и иллюстрацией, и упражнением, и средством передачи передового опыта. Ситуация-проблема представляется студентам в виде проблемы, которая стояла или стоит перед практикой.

При предъявлении ситуаций студентам целесообразно варьировать степень их проблемности и познавательной трудности, используя характер выдаваемой информации. Возможны следующие варианты информации:

1. Обучающиеся получают всю необходимую информацию – подобное положение, как правило, в практической деятельности не встречается.

2. Обучающиеся получают не всю информацию, поэтому необходимо анализировать конкретную ситуацию и собрать дополнительную информацию – такие случаи в практике встречаются довольно часто.

Такие ситуации рассчитаны на разный уровень сформированности профессионального мышления.

Чаще всего способом предъявления ситуации студентам является письменное или устное описание событий с последующим заданием, хотя диапазон способов предъявления ситуаций студентам может быть намного шире в зависимости от фонда накопленных материалов и возможностей. Например, могут быть предложены

- видеозапись реального события;
- эпизоды художественных, документальных фильмов;
- запись беседы, интервью, обсуждения, доклада, речи и т.д.;
- набор фотодокументов, схем, графиков, диаграмм, характеризующих какой-либо исторический или современный факт или процесс;
- «досье ситуации» – набор документов, отчетов, писем, докладных записок, приказов, директив, инструкций, рекомендаций, планов, разработок, проектов и т.п.;
- выступление на занятии участника событий.

Примерная методика проведения занятия с использованием метода АКС

Занятие включает следующие этапы:

1-й этап (10–15 мин.): введение в изучаемую проблему. Преподаватель обосновывает ее актуальность, раскрывает сложность, возможность разрешения в теории и практике, указывает связь проблемы с различными аспектами профессиональной деятельности выпускника;

2-й этап (3–5 мин.): постановка задачи. Учебная группа делится на несколько подгрупп. Преподаватель определяет круг задач для подгрупп (изучить ситуацию, сформулировать и обосновать свои варианты решения задачи, подготовиться к публич-

ной защите своего мнения), границы анализа и поиска решения, устанавливает время и режим самостоятельной работы;

3-й этап (30–35 мин.): групповая работа над ситуацией. Преподаватель наблюдает за работой подгрупп, отвечает на возникшие вопросы, дает рекомендации;

4-й этап (20–25 мин.): групповая дискуссия. Представители подгрупп поочередно выступают с сообщением о результатах работы: излагают сформированное мнение о событии, обосновывают предлагаемое решение, отвечают на поставленные вопросы. После выступлений начинается общая дискуссия: обсуждение точек зрения и решений, оценка результатов анализа, поиск единого подхода к разрешению подобного рода проблем;

5-й этап (15–20 мин.): итоговая беседа. Преподаватель выделяет общий положительный результат коллективной работы студентов, обращает внимание на позиции подгрупп при анализе, сопоставляет их с тенденциями в реальной практике, выделяет правильные или ошибочные варианты разрешения проблемы, обосновывает оптимальный подход к подобным проблемам, обращает внимание на круг знаний и навыков, необходимых для их разрешения, рекомендует литературу для самостоятельной работы.

При динамичном ритме, сформированной привычке студентов говорить конкретно, кратко занятие укладывается в 2 часа.

Метод «интеллектуальная разминка»

Данный метод можно использовать при проведении учебных занятий любого вида.

Целью его применения является приведение обучаемых в активное «стартовое» состояние благодаря актуализации имеющихся знаний, обмену мнениями и выработке общей позиции. Вместе с тем преподаватель имеет возможность определить уровень подготовленности студентов к дальнейшей работе по наращиванию знаний.

«Интеллектуальная разминка» идет в быстром темпе экспресс-опроса. Преподаватель обращается к студентам с вопросами, на которые те должны дать краткий конкретный ответ. При затруднении отвечающего преподаватель спрашивает очередного и т.д. Таким образом, за короткое время (5–10 мин.) в

учебной аудитории достигается понимание исходных понятий, категорий, принципов и т.п., студенты подготавливаются с единой «стартовой позиции» продолжать наращивание знаний, умений и навыков в дальнейшей учебной деятельности.

Достоинство метода состоит и в том, что каждый обучаемый при «интеллектуальной разминке» постоянно находится в зоне активного опроса и должен быть готов к ответу на все поставленные преподавателем вопросы, даже если он и остался по ряду вопросов не задействован.

Метод «мозговая атака»

Этот метод возник в 30-е гг. XX в. как способ коллективного продуцирования новых идей. В настоящее время он широко используется в различных модификациях в учебных, научных и производственных коллективах. Он способствует динамичности мыслительных процессов, абстрагированию от обыденных условий и существующих ограничений, от привычных взглядов на явления и процессы, овладению умением сосредоточиться на какой-либо конкретной актуальной цели.

Использование метода «мозговая атака» может планироваться как для части занятия, так и для занятия в целом (например, семинар-исследование, практическое занятие, в основу которого положен поиск новых принципов разрешения проблемы). У наиболее подготовленных преподавателей этот метод может найти место в процессе обучения ситуативно, импровизированно, при неожиданном столкновении студентов с трудностями в усвоении материала.

Применение методики «мозговая атака» состоит из следующих этапов:

1. Формулирование проблемы, которую необходимо решить; обоснование задачи для поиска решения. Определение условий коллективной работы, выдача студентам правил поиска решения и поведения в процессе «мозговой атаки». Формирование нескольких рабочих групп по 3–5 человек и экспертной группы, в обязанности которой будут входить разработка критериев, оценка и отбор наилучших идей.

2. Тренировочная сессия-разминка. Упражнение в быстром поиске ответов на вопросы и решения задач тренировочной

сессии. Задача этого этапа – помочь студентам максимально освободиться от воздействия сковывающих факторов, психологических барьеров (неловкости, стеснительности, боязни ошибок и т.д.). Этот метод может использоваться в учебном варианте (постановка проблемы на лекции и обращение за «помощью» к студентам, «интеллектуальная разминка» на семинарском, практическом занятии и др.) или в полном объеме.

3. «Мозговая атака» – «штурм» поставленной проблемы. Предварительно уточняется поставленная задача, напоминаются некоторые правила ее решения. Генерирование идей начинается по сигналу преподавателя одновременно во всех рабочих группах. К каждой группе прикрепляется эксперт из числа студентов, задача которого – фиксировать на бумаге выдвигаемые идеи.

4. Оценка и отбор наилучших идей. Пока эксперты на основе избранных критериев отбирают идеи, рабочие группы отдыхают.

5. Сообщение о результатах «мозговой атаки». Обсуждение итогов работы групп, оценка наилучших идей, их обоснование и публичная защита. Принятие коллективного решения рекомендовать лучшие идеи к внедрению.

При проведении занятия методом «мозговой атаки» необходимо соблюдать некоторые условия и правила:

– нацеленность творческого поиска на один объект, т.е. недопустимость ухода в сторону от него, потери стержневого направления;

– краткость и ясность выражения мысли участниками «мозговой атаки»;

– недопустимость критических замечаний по поводу высказываемого;

– недопустимость повтора сказанного другими участниками «мозговой атаки»;

– неприятие отказа от выступления под предлогом того, что все уже сказано;

– стимулирование любой самостоятельной мысли и суждения;

– возможность развития положений и мыслей, высказанных ранее;

– тактичное и доброжелательное ведение «мозговой атаки»;

- назначение ведущим «мозговой атаки» специалиста, хорошо разбирающегося в проблеме и пользующегося авторитетом у присутствующих;
- гласность в показе идей, получивших признание.

Организационно-деятельностная игра (ОДИ)

В отличие от деловых игр, основная задача которых сводится к овладению заданными функциями ролевого поведения, первая цель ОДИ – решение задачи теоретического уровня, еще не решенной в науке. Вторая цель – развитие рефлексивного компонента творческого мышления. Не случайно ОДИ считаются играми на развитие, на методологизацию мышления, на выработку обобщенных приемов продуктивной умственной деятельности.

Техника проведения игры сводится к следующему. Прежде всего выбирается тема, отвечающая сложившейся «болевым ситуации».

Немаловажное значение для получения успешного результата игры имеет подбор ее участников. В состав играющих желательно ввести практиков из близких областей деятельности. Кроме того, к участию в ОДИ привлекаются профессионально подготовленные игротехники и методологи, в обязанности которых входят организация групповой работы (проблематизация игроков, проведение в ходе игры групповой рефлексии осуществленной умственной деятельности и т.д.) и методологическое обеспечение играющих. Структура команд должна соответствовать выделенным проблемам. Управление игрой требует от ее организаторов большой гибкости, так как процесс игры во многом непредсказуем. Важно не уклониться от решения поставленных задач.

Итак, ОДИ развивает способность к действиям в широкой с зыбкими границами области, к коллективной мыслительной деятельности, служит перестройке мышления участников.

Рассмотренные интерактивные технологии (методы) обучения позволяют создать больше возможностей для переноса знаний и опыта деятельности из учебной ситуации в профессиональную. Применение в практике преподавания описанных ситуационных занятий дает студентам возможность совершенст-

воват навыки разрешения трудных проблем, учиться друг у друга, сформировать чувство ответственности за учебный процесс, приобрести навыки совместной работы в командах.

Контрольные вопросы

1. Назовите возможности ИИТО.
2. Назовите условия эффективности ИИТО.
3. Назовите функции и область применения ИИТО.
4. Дайте краткую характеристику метода «анализ конкретных ситуаций».
5. Каково дидактическое достоинство «интеллектуальной разминки»?
6. Опишите методику применения на занятии «мозговой атаки».
7. Какие дидактические цели у «организационно-деятельностной игры»?

Литература

1. Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д, 2002. С.190, 220–224.
2. Кукушкин В.С. Теория и методика обучения. Ростов н/Д, 2005. С.289–293.

Рекомендации преподавателю

1. Студенты должны усвоить, что интерактивные технологии обучения можно применять, имея теоретическую и методическую базу знаний, а также определенные профессиональные и личностные качества (организаторские, лидерские, проективные, аналитические, управленческие и др.).
2. При проведении практических занятий на основе интерактивных технологий преподавателю необходимо добиваться, чтобы каждый студент проявлял важные профессиональные и личностные качества, которые будут востребованы в будущей деятельности.