

МИНИСТЕРСТВО СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

М.Н. Кох

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Курс лекций

Краснодар

КубГАУ

2015

Лекция 1

Краткая история и основные тенденции развития высшего образования в России.

План

1. История высшего образования в России.
2. Основные тенденции развития высшего образования в России.
3. Компетентностный подход в образовании.

История высшего образования в России, а на тот момент Киевской Руси началась в 1632 году. В Киеве путем объединения Киевской братской школы и Лаврской школы была создана Киево-Могилянская академия, в которой изучали славянский, латинский и греческий языки, богословие и «семь свободных искусств» - грамматику, риторику, диалектику, арифметику, геометрию, астрономию и музыку.

В 1687 году в Москве была организована Славяно-греко-латинская академия, которую окончил М. В. Ломоносов.

Развитие науки, техники, мореплавания на рубеже XVII-XVIII веков приводит к повышенному спросу на специалистов с высшим образованием (т. н. в России «служилых людей»).

В 1724 году в Петербурге была создана Академия наук, при которой открывается Академический университет (ныне Санкт-Петербургский государственный университет) и гимназия.

Стараниями Михаила Ломоносова в 1755 году был учрежден Московский университет. Переход от мануфактурного производства к фабричному дал толчок к появлению технических университетов, дающих систематическое инженерное образование. В России первым подобным заведением было основанное в 1773 году Горное училище (ныне Санкт-Петербургский государственный горный институт).

В 1830 году в Москве по указу Николая I на базе основанного 1 сентября 1763 года Императорского Воспитательного Дома создается Ремесленное Учебное Заведение (далее Императорское Высшее Техническое Училище, ныне Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана).

В России на сегодняшний день университет был и остается связующим звеном между Академией наук и средними общеобразовательными школами.

Важнейшими принципами развития отечественных университетов остаются:

- Взаимосвязь науки и практики в процессе подготовки специалистов
- Преемственность между уровнями образования
- Гражданственность воспитания
- Интеллигентность и высокая духовность университетской жизни.

2. Основные тенденции развития высшего образования в России.

Система высшего образования в России изначально создавалась по образцу европейской или «континентальной» модели. Ключевые признаки: пятилетняя образовательная программа, контроль государства над учебными заведениями, слабая вовлеченность системы образования в рынок.

Американские вузы разработали собственную модель образования, при которой высшее образование поделено на две ступени. Студент сначала определяет направление, в котором он хотел бы учиться, получает основные знания и навыки и только после этого, при необходимости, специализируется на том, что ему пригодится в работе. При этом участие государства минимально, а жесткая конкуренция между вузами способствует развитию образовательных программ.

Противостояние двух систем привело к тому, что, начиная с 70-х годов XX века, европейские страны стали создавать единое образовательное пространство. Первый документ в этом направлении — Резолюция о первой программе сотрудничества в сфере образования — был принят в середине 70-х Советом Министров ЕС. Но официальной датой начала процесса, получившего название «Болонский процесс», принято считать 19 июня 1999 года. Тогда на конференции в городе Болонья министры образования 29 европейских государств приняли декларацию «Зона европейского высшего образования» или Болонскую декларацию.

Цели, которые заявили страны-участницы: повысить престиж европейской высшей школы, обеспечить академическую мобильность студентов и профессоров, снизить роль государства, сделать вузы конкурентноспособными и т.д.

В России новая двухступенчатая форма образования официально утверждена с сентября 2009 года. В 1996 году бакалавриат и магистратура уже были прописаны в законе как уровни подготовки, однако тогда они рассматривались как высшее образование, альтернативное традиционному. По мнению Министерства образования и науки, это необходимая и актуальная реформа, которая поможет студентам и выпускникам российских вузов работать и учиться за рубежом, а вузам — быть конкурентноспособными.

Изначально болонская модель образования предполагала только две квалификации высшего образования: «бакалавр» и «магистр». Но это противоречит традиционной советской одноуровневой системе, к тому же, часть ректоров вузов была не согласна с таким вариантом.

Поэтому на данный момент в России имеется, строго говоря, три ступени ВПО:

- Бакалавриат (4 года),
- Специалитет (5 лет),
- Магистратура (2 года).

Разделение учебных планов коснется, прежде всего, гуманитарных специальностей. Исключением станут медицинские, военные и технические вузы, поскольку им сохранят непрерывное обучение в течение 5-6 лет. Также в ходе реформы планируется сокращение вузовских специальностей (около 50 направлений для бакалавриата и 200 — для магистратуры). Сокращение будет происходить путем объединения мелких специальностей в общие направления. Например, бакалавры экономики получают общий диплом, без специализации.

Обучение в России будет построено по системе «4+2» или 5 лет. В дальнейшем возможен переход на 3-летний бакалавриат. Однако это напрямую связано с увеличением сроков обучения в общеобразовательных школах до 12 лет.

Первый уровень, бакалавриат, готовит по базовым направлениям без специализации для работы на должностях рядовых исполнителей на производстве и в экономике. Профессиональная, углубленная специализация останется только на втором уровне образования — магистратуре и в специалитете. Они же будут иметь доступ и к научной работе в аспирантуре и докторантуре.

Бакалавр — это академическая степень, которую студент высшего учебного заведения получает после приобретения и подтверждения основных знаний по выбранной специальности. Данная квалификация подтверждает, что человек имеет базовое высшее образование и ориентируется по своей специальности.

По закону, степень бакалавра дает гражданину право занимать должности, для которых предусмотрено высшее профессиональное образование. Это рядовые сотрудники для различных экономических и социальных сфер (менеджеры, администраторы, журналисты, инженеры и т.д.).

Срок обучения для выпускников обычных 11-летних школ длится не менее 4 лет. Абитуриенты, окончившие 12-летние школы или получившие образование в техникуме, смогут учиться по сокращенной программе бакалавриата (3 года). Диплом бакалавра выдается после выполнения выпускной работы.

Прием студентов на обучение по программам бакалавриата осуществляется на базе среднего (полного) общего или среднего профессионального образования, на конкурсной основе по результатам Единого государственного экзамена (ЕГЭ).

Закончив бакалавриат, выпускник получает общую фундаментальную и общетехническую подготовку и профильную практическую подготовку, которая необходима для решения профессиональных задач.

Бакалавр имеет право бесплатно, после прохождения специальных экзаменов, поступить на следующую ступень образования и получить степень магистра или специалиста.

Но существует один нюанс: степень бакалавра не дает права поступать

в аспирантуру в российском вузе. Для этого необходимо продолжить образование и перейти на следующую ступень: специалитет или магистратура. Таким образом, бакалавриат и магистратура являются самостоятельными ступенями высшего образования.

Отсрочка от призыва в армию для юношей-бакалавров заканчивается сразу после завершения курса обучения. Те же правила в окончательной редакции закона распространяются на бакалавров, поступающих в магистратуру другого вуза.

Прикладной бакалавриат

Эксперимент по созданию прикладного бакалавриата начался в России в 2009 году. Цель эксперимента: установить связь между образовательными учреждениями и работодателями, а также повысить качество профобразования в соответствии с тенденциями на рынке труда. В отличие от бакалавриата, прикладной бакалавриат фактически связан с высокотехнологичной подготовкой рабочих и специалистов, как правило, для технической и технологической сферы деятельности. В первую очередь, имеющих дело со сложными компьютерными технологиями. Срок обучения студентов длится четыре года, то есть на один год больше, чем стандартная программа среднего специального образования.

Первый и единственный набор абитуриентов на программы прикладного бакалавриата состоится в 2010 году. С 2010 по 2014 гг. студенты будут обучаться за государственный счет. Определять заказ на подготовку специалистов такого уровня также будет государство.

В образовательной программе прикладного бакалавриата не менее 50% занимает практическая подготовка студента: учебная и производственная практики, лабораторные работы, практические занятия и курсовые работы. Производственная практика проводится в организациях работодателей при освоении студентами основных видов профессиональной деятельности выпускников.

Прием на обучение по программам прикладного бакалавриата осуществляется по заявлениям лиц, имеющих среднее (полное) общее образование за счет средств федерального бюджета только в 2010 году.

Контрольные цифры приема устанавливаются в соответствии с государственным заказом на подготовку специалистов со средним или высшим профобразованием.

Выпускники, завершившие освоение программы прикладного бакалавриата, проходят государственную (итоговую) аттестацию и получают дипломы бакалавра.

Внедрение компетентного подхода в систему высшего профессионального образования направлено на улучшение взаимодействия с рынком труда, повышение конкурентоспособности специалистов, обновление содержания, методологии и соответствующей среды обучения.

Основная цель профессионального образования – подготовка

квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Исследователи в области компетентностного подхода в образовании (И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин и др.) отмечают, что отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но способен реализовать и реализует их в работе.

Анализ исследований позволил выявить различные взгляды на компетентностный подход.

- это принципиально новый подход, который требует пересмотра отношения к позиции учителя, к обучению учащихся; этот подход должен привести к глобальным изменениям от изменения сознания до изменения методической базы.

- компетентностный подход рассматривается как современный коррелят множества более традиционных подходов (культурологического, научно-образовательного, дидактоцентрического, функционально-коммуникативного и др.); компетентностный подход, применительно к российской теории и практике образования, не образует собственную концепцию и логику, но предполагает опору или заимствование понятийного и методологического аппарата из уже сложившихся научных дисциплин (в том числе, лингвистики, юриспруденции, социологии и др.).

- компетентностный подход – это попытка привести в соответствие массовую школу и потребности рынка труда, подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях.

- внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: *компетенция* (совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов) и *компетентность* (владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности);

- *образовательная компетенция* понимается как совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности; дифференциация образовательных компетенций: ключевые (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержании); общепредметные (реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области);

предметные (формируемые в рамках отдельных предметов);

- формулировки ключевых компетенций и их систем представляет наибольший разброс мнений; при этом используются и европейская система ключевых компетенций, так и собственно российские классификации, в составе которых представлены ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции и компетенция личностного самосовершенствования.

Лекция 2

Нормативно-правовое обеспечение образования

План

1. Общие требования к организации учебного процесса
2. Государственный образовательный стандарт
3. Учебные планы. Профессиональные образовательные программы

1. Общие требования к организации учебного процесса

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

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

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

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

Организация учебного процесса призвана обеспечить:

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

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

3. Органическое единство процесса обучения и воспитания.

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

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

6. Создание необходимых условий для педагогической деятельности профессорско – преподавательского состава и освоения слушателями профессиональных учебных программ, их творческой самостоятельной работы.

2. Государственный образовательный стандарт

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

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

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

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

Федеральные государственные образовательные стандарты должны обеспечивать:

- 1) единство образовательного пространства Российской Федерации;
- 2) преемственность основных образовательных программ начального общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

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

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

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

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

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

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

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

- составление по каждой дисциплине карты компетенции (прил. 7);
- выявление отличительных признаков проявления компетенции.

Структурирование компетентностной модели на *части и элементы* по учебным циклам и разделам, а также дисциплинам и видам практической деятельности образовательной программы; *выделение компонентов* компетенции (знаний, умений, навыков, признаков проявления). Документирование этого процесса осуществляется путем разработки комплекта паспортов компетенций, которые являются развернутой характеристикой требований к результатам образования, относящимся к конкретной компетенции.

Карта компетенций дисциплин включает в себя:

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

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

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

3. Учебные планы. Профессиональные образовательные программы

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

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

стандарта образования утверждается Министерством образования Российской Федерации.

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

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

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

К профессиональным относятся программы:

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

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

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

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

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

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

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

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

Базовый учебный план (БУП) дает представление об общей структуре подготовки по данной образовательной программе, о соотношении теоретической и практической, обязательной и вариативной частей ООП. БУП утверждается на весь период подготовки студентов по данной программе. Базовый учебный план разрабатывается по каждой бакалаврской программе и утверждается проректором по образовательной деятельности на весь период подготовки бакалавров. БУП разрабатывается на основе ГОС ВПО, в соответствии с внутривузовским образовательным стандартом, с учетом требований и рекомендаций по применению системы зачетных единиц (кредитов) в организации учебного процесса.

Базовый учебный план содержит четыре раздела:

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

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

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

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

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

Индивидуальный учебный план студента предназначен для планирования индивидуальной работы студента в течение семестра и

организации учебного процесса в вузе с учетом образования виртуальных групп для изучения дисциплин по выбору и по заданию предприятия, потенциального работодателя.

Индивидуальные учебные планы студента составляются студентом на каждый семестр при участии руководителя профиля бакалавриата на основании рабочего учебного плана и подписываются студентом и деканом факультета. В индивидуальные учебные планы семестров названия обязательных дисциплин, изучаемых в соответствующем семестре, переносятся без изменения из рабочего учебного плана.

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

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

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

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

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

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

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

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

Формирование учебных групп.

Учетная документация, необходимая для организации учебного процесса:

Лекция 2
Основы дидактики высшей школы
План

1. Общее понятие о дидактике
2. Дидактика высшей школы. Сущность, структура и движущие силы обучения
3. Методы обучения в высшей школе

1. Общее понятие о дидактике

По своему происхождению, термин дидактика восходит к греческому языку, в котором «дидактикос» означает поучающий, а «дидаско» - изучающий. Ян Амос Каменский (1592- 1670) опубликовал свой труд «Великая дидактика, представляющая универсальное средство обучения всему»

Дидактика – важнейшая отрасль научного знания, которая изучает и исследует проблемы образования и обучения.

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

Полученное теоретическое знание позволяет решать многие проблемы, связанные с обучением, а именно: приводить в соответствие с изменяющимися целями содержание образования, устанавливать принципы обучения, определять оптимальные возможности обучающих методов и средств, конструировать новые прикладные технологии и др. Все это отражает черты нормативно-прикладной (конструктивной) функции дидактики.

Дидактика как педагогическая дисциплина оперирует общими понятиями педагогики: «воспитание», «педагогическая деятельность», «образование», «педагогическое сознание».

Базовые понятия дидактики.

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

Обучение как процесс характеризуется совместной деятельностью преподавателя и обучаемых, имеющей своей целью развитие последних, формирование у них знаний, умений, навыков, т.е. общую ориентировочную основу конкретной деятельности. Преподаватель осуществляет деятельность, обозначаемую термином «преподавание», обучаемый включен в деятельность учения, в которой удовлетворяются его познавательные потребности. Процесс учения в значительной мере порождается мотивацией.

Содержание образования - тот конечный результат, к которому стремится учебное заведение, тот уровень и те достижения, которые выражаются в категориях знаний, умений, навыков, личностных качеств.

Дидактика высшей школы

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

Необходимость дидактических исследований в области высшего образования вызвана теми проблемами, которые накопила современная высшая школа, а именно:

- дидактическое исследование явлений высшей школы;
 - выявление закономерностей процесса обучения в высшей школе;
 - дальнейшая разработка теории высшего образования;
 - конструирование (модернизация) образовательных технологий
- Совершенствование педагогического инструментария.

В отличие от общей дидактики, которая в своих исследованиях чаще ориентирована на общеобразовательную школу, *дидактика высшей школы призвана поставить на научную основу решение следующих проблем:*

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

Обучение – процесс, социально обусловленный вызванный необходимостью воспроизводства человека как субъекта общественных отношений. Строительным материалом, источником создания личности служит мировая культура – духовная и материальная, отражающая все богатство, накопленного человеческого опыта. Каков же состав человеческой культуры, тех источников, а следовательно, определяют и содержание обучения которые наполняют содержание личности, а следовательно, определяют и содержание обучения, что ведет к пониманию его сущности.

В отечественной дидактике наиболее признанной является концепция И.Я. Лернера, который выделил элементы этого содержания:

- 1.Знания
- 2.Установленные и выведенные в опыте способы деятельности
- 3.Опыт творчества
- 4.Эмоционально-ценностное отношение к изучаемым объектам и реальной действительности, в том числе и отношение к другим людям и самому себе, потребности и мотивы общественной, научной, профессиональной деятельности.

Исходя из этого можно определить, что процесс обучения в своей сущности есть целенаправленный, социально-обусловленный и педагогически организованный процесс развития (создания) личности

обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, отражающими состав духовной и материальной культуры человечества.

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

Репродуктивный вариант построения учебного процесса

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

Продуктивный вариант построения учебного процесса

Ориентировочный этап

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

Исполнительский этап

6. Попытки решения задачи на основе известных способов
7. Переструктурирование плана решения, нахождение нового способа решения.

Контрольно-систематизирующий этап

8. Решение задачи новыми способами
 9. Проверка решения
 10. Введение полученного знания (способа) в имеющуюся у студента систему
 11. Выход на новые проблемы
- Добывание, применение знаний здесь носит поисковый, творческий характер. Стимулируется самоанализ, саморегуляция, инициатива.

4. Методы обучения в высшей школе

Одна из важнейших проблем дидактики – проблема методов обучения – остается актуальной как в теоретическом, так и непосредственно в

практическом плане. В зависимости от ее решения находятся сам учебный процесс, деятельность преподавателя и студентов, а следовательно, и результат обучения в высшей школе в целом.

Метод – в переводе с греч. означает путь, способ продвижения к истине.

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

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

Классификация методов обучения

Основание	Группы методов
1.Источник знаний	Словесные, наглядные, практические
2.Этап обучения	Подготовка к изучению нового, изучение нового, конкретизация, углубление, приобретение знаний, умений, навыков, контроля и оценки.
3.Способ руководства	Объяснение педагога, самостоятельная работа
4.Логика обучения	Индуктивные, дедуктивные, аналитические, синтетические
5.Дидактические цели (по Ю.К. Бабанскому и В.И. Андрееву)	Организации деятельности, стимулирования и релаксации, проверки и оценки
6.Характер деятельности обучаемых	Объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский.

Классификация И.Я.Лернера, М.Н.Скаткина

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

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

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

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

6. *Исследовательский метод*. После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования.

Лекция 4.

Психология деятельности и проблемы обучения в высшей школе

План

1. Учение как деятельность
2. Проблемно-развивающее обучение в высшей школе
3. Проблема формирования научных понятий

1. Учение как деятельность

Теория обучения — это раздел педагогической психологии, теоретически и экспериментально изучающий психологические условия эффективности взаимодействия учителя (преподавателя) и учащегося (студента).

Теория обучения не тождественна рассмотренной выше теории учебной деятельности, относящейся только к учащемуся. Обучение — процесс двусторонний, включающий как деятельность учащегося, так и деятельность преподавателя.

Таким образом, теория обучения - это система научных принципов, обобщающих и объясняющих практический опыт и закономерности успешного взаимодействия преподавателя и студента, учителя и ученика в процессе обучения.

С точки зрения деятельностного подхода необходимо понимать обучение как две взаимосвязанные и взаимообусловленные деятельности — обучающую и учебную.

Учебная деятельность направлена на то, чтобы ее субъект стал специалистом, а обучающая деятельность преподавателя призвана обеспечивать наиболее рациональные пути преобразования студента в квалифицированного специалиста.

2. Проблемно-развивающее обучение в высшей школе

Вузовское обучение принципиально отличается от учения дошкольников, от обучения в начальной и средней школе не только внешне, организационно, но и внутренне, психологически.

В дошкольном возрасте ребенок постоянно, незаметно и неорганизованно учится «по жизни», стихийно, в ходе повседневного общения со взрослыми и сверстниками. Знакомство с предметами и способами обращений с ними формирует у дошкольника эмпирические знания и мышление.

Школьник сразу же в первом классе попадает в обстановку организованного обучения, где существуют жесткие правила, которые ему надо соблюдать. В школе идет переход от эмпирических знаний к теоретическим. У школьника начинают формироваться основы теоретического мышления.

Студент поднимается в своей учебной деятельности на новую, еще более высокую ступень — от обучения под руководством и повседневным контролем педагога к самостоятельному освоению научной картины мира, овладевает методом обучения и самообучения. Преподаватель лишь помогает ему развернуть свой творческий потенциал.

Учебная деятельность студента вуза построена так, что не преподаватель, а он сам делает себя специалистом высшей квалификации.

Какова же роль педагога? Преподавать свой предмет, учебную дисциплину. Однако что такое преподавание, если рассматривать его в психологическом аспекте? Если студент в учебной деятельности сам себя творит как будущего специалиста высшей квалификации, то, казалось бы, на долю преподавателя ничего не остается. Преподаватель для студента не поводырь и не школьный учитель, он не в буквальном смысле учит студента науке, а объясняет, как ему учиться самостоятельно, причем не только читать научную литературу, но и самостоятельно мыслить, даже слушая лекции.

Лектор не пересказывает «всю науку», не может и не должен этого делать, а дает тот материал, ориентируясь по которому, студент безошибочно

найдет в литературе нужные для усвоения научные положения. Кроме того, прослушав лекцию, он научится мысленно проецировать научные положения на реальную жизнь, анализировать последнюю и оценивать ее с этих позиций. Такие же путеводные нити получает студент от преподавателя на других занятиях (практических, лабораторных, семинарских и т. д.), чтобы после этого самостоятельно читать литературу, вникать в проблемы, решать их применительно к своей будущей профессиональной жизни к деятельности.

Преподаватель помогает студенту выработать соответствующие умения учиться самостоятельно.

Психология учения изучает процесс приобретения и закрепления способов деятельности личности, в результате которого формируется индивидуальный опыт человека — его знания, умения и навыки.

Учение сопровождает всю жизнь человека. Это — понятие достаточно широкое, включающее в себя не только организованные его формы (школы, курсы, вузы), но и стихийные процессы приобретения человеком знаний и опыта в повседневной жизни.

Перед преподавателем психологии в вузе стоит задача — формировать учебную деятельность студента, т.е. научить его учиться психологии. Не научившиеся самостоятельно учиться, не умея «жить своим умом», студент постоянно будет надеяться на получение готовых знаний от преподавателя, ориентироваться на заучивание и механическое запоминание научных положений из книг и не будет делать ни единой попытки применять эти положения к практическим делам.

Таким образом, учебная деятельность есть «изменение субъекта деятельности, превращение его из невладеющего определенными знаниями, умениями и навыками в овладевшего ими, это деятельность по самоизменению, саморазвитию, и в качестве ее предмета может рассматриваться опыт самих учащихся, который преобразуется в учении путем присвоения элементов социального опыта.

Главным результатом учебной деятельности студента должно стать умение мыслить на основе научных знаний.

Эта проблема рассматривалась в отечественной психологии и педагогике с точки зрения деятельностного подхода, который возник в русле общепсихологической концепции Л. С. Выготского. Ряд его положений были впоследствии конкретизированы и уточнены А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониным, В. В. Давыдовым и их учениками.

С точки зрения деятельностного подхода психология рассматривает организованные формы учения как учебную деятельность, имеющую свою специфику, отличающую ее от других основных видов деятельности — труда и игры. Главная особенность - она составляет основу любой другой деятельности, так как готовит к ней человека.

Каковы основополагающие положения психологической теории учебной деятельности?

В трактовке «классической» советской психологии и педагогики — это

«ведущая деятельность в младшем школьном возрасте», «особая форма социальной активности».

В трактовке основоположников развивающего обучения, Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, учебная деятельность — это один из видов деятельности учащихся (школьников и студентов), направленный на усвоение теоретических знаний и способствующий интенсивному развитию мышления, целью обучения формирование мышления («школа должна учить мыслить»). Учебная деятельность является специфической разновидностью учения, которая специально организуется, чтобы учащийся, осуществляя ее, изменял самого себя. Потребность проявляется в учебной деятельности как стремление учащегося к усвоению теоретических знаний из той или иной предметной области, которые освоить можно только в процессе организованной учебно-теоретической деятельности. Мотивы учебной деятельности могут быть разные, но основным мотивом, специфическим для нее, является познавательный интерес.

Учебная задача, решая которую, учащийся выполняет определенные учебные действия и операции. В процессе ее решения происходят определенные изменения в изучаемых учащимся объектах или в представлениях о них, однако в результате меняется сам действующий субъект. Учебная задача может считаться решенной только тогда, когда произошли заранее заданные изменения в субъекте.

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

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

Теория такого перехода (интериоризации) наиболее полно разработана в учении П. Я. Гальперина об управляемом формировании «умственных действий, понятий и образов». При этом внешнее, материальное действие, прежде чем стать умственным, проходит ряд этапов, на каждом из которых

претерпевает существенные изменения и приобретает новые свойства. Принципиально важно, что исходные формы внешнего, материального действия требуют участия других людей (преподавателей), которые дают образцы этого действия, побуждают к совместному его использованию и осуществляют контроль за правильным его протеканием. Позже и функция контроля интериоризируется, превращаясь в особую деятельность внимания.

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

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

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

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

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

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

б) мера обобщенности действия – степень выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных. Мера обобщенности определяется характером ориентировочной основы действия и вариаций конкретного материала, на котором идет освоение

действия. Именно мера обобщенности определяет возможность выполнения его в новых условиях;

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

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

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

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

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

II этап – ориентировочный. Он включает в себя предварительное ознакомление с тем, что подлежит освоению, составление схемы ориентировочной основы будущего действия. Главным результатом на этом этапе является понимание. Глубина и объем понимания зависят от типа ориентировки или типа учения, о которых будет сказано несколько позже.

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

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

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

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

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

Лекция 5

Формы организации учебного процесса в высшей школе

План

1. Вузовская лекция: требования, структура.
2. Семинары и просеминаны. Семинарские занятия: типы и формы семинаров.
3. Практические и лабораторные занятия.
4. Управление самостоятельной работой студентов.

1. Вузовская лекция: требования, структура.

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

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

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

1. Лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление. Чем лучше лекция, тем эта вероятность больше.
2. Лекция отбивает вкус к самостоятельным занятиям.
3. Лекции нужны, если нет учебников или их мало.
4. Одни студенты успевают осмыслить, другие только механически записать слова лектора.

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

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

- при отсутствии учебников по новым складывающимся курсам лекция – основной источник информации;

- новый учебный материал по конкретной теме не нашел еще отражения в существующих учебниках или некоторые его разделы устарели;

- отдельные темы учебника особенно трудны для самостоятельного изучения и требуют методической переработки лектором;

- по основным проблемам курса существуют противоречивые концепции;

- лекция незаменима в тех случаях, где особенно важно личное эмоциональное воздействие лектора на студентов с целью повлиять на формирование их взглядов. Эмоциональная окраска лекции, сочетаясь с глубоким научным содержанием, создает гармонию мысли, слова и восприятия слушателями.

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

Преимущества лекции:

Требования к лекции:

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

Традиционная вузовская лекция обычно называется традиционной, имея несколько разновидностей.

Вводная лекция.

Обзорно-повторительные лекции, .

Обзорная лекция.

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

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

Методика чтения лекции:

Руководство работой студентов:

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

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

Развитие отечественной образовательной системы, ее гуманизация, тенденция к ориентации на отдельного человека, на реализацию его творческих способностей обусловили разработку в появление новых лекционных форм, таких как проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция-визуализация, лекция – пресс-конференция.

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

Проблемная лекция. Лекция-визуализация.

Лекция вдвоем.

Лекция с заранее запланированными ошибками.

Лекция – пресс-конференция.

2. Семинары и просеминары. Семинарские занятия: типы и формы семинаров.

Семинарские занятия и просеминары. Семинарские занятия как форма обучения имеют давнюю историю, восходящую к античности. Само слово «семинар» происходит от латинского «seminarium» – рассадник и связано с функциями «посева» знаний, передаваемых от учителя к ученикам и «прорастающих» в сознании учеников, способных к самостоятельным суждениям, к воспроизведению и углублению полученных знаний.

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

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

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

Опытные преподаватели, формируя атмосферу творческой работы, ориентируют студентов на выступления оценочного характера, дискуссии, сочетая их с простым изложением подготовленных тем, заслушиванием рефератов. Преподаватель дает установку на прослушивание или акцентирует внимание студентов на оценке и обсуждении в зависимости от тематики и ситуации.

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

Согласно исследованиям совместной учебной деятельности процесс мышления и усвоения знаний более эффективен в том случае, если решение задачи осуществляется не индивидуально, а предполагает коллективные усилия. Поэтому семинарское занятие эффективно тогда, когда проводится как заранее подготовленное совместное обсуждение выдвинутых вопросов каждым участником семинара. Реализуются общий поиск ответов учебной

группой, возможность раскрытия и обоснования различных точек зрения у студентов. Такое проведение семинаров обеспечивает контроль за усвоением знаний и развитие научного мышления студентов.

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

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

На семинарских занятиях предпочтительней обсуждать:

1) узловые темы курса, усвоение которых определяет качество профессиональной подготовки;

2) вопросы, наиболее трудные для понимания и усвоения. Их обсуждение следует проводить в условиях коллективной работы, обеспечивающей активное участие каждого студента.

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

Рассмотрим традиционно сложившуюся организацию семинарского занятия (групповую форму).

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

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

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

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

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

Критерии оценки семинарского занятия.

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

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

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

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

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

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

Замечания преподавателя: квалифицированные, обобщающие.

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

3. Практические и лабораторные занятия.

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

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

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

Структура ПЗ в основном одинакова:

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

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

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

При проведении ПЗ следует учитывать роль повторения. Но оно должно быть не нудным, однообразным. Повторение для закрепления знаний

следует проводить вариативно, под новым углом зрения, что далеко не всегда учитывается в практике вузовского обучения.

Лабораторные занятия. Даная форма организации учебного процесса интегрирует теоретико-методологические знания и практические умения и навыки студентов в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера. Эксперимент в его современной форме играет все большую роль в подготовке инженеров, которые должны иметь навыки исследовательской работы с первых шагов своей профессиональной деятельности.

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

Важнейшей стороной любой формы практических занятий являются *упражнения*. Основа в упражнении – пример, который разбирается с позиций теории, развитой в лекции.

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

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

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

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

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

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

- 1) обучение самостоятельной работе в ходе лекций, практических, семинарских занятий, на консультациях;
- 2) управление самостоятельной работой: разработка и доведение заданий на самостоятельную работу, оказание помощи в повышении эффективности и качества работы;
- 3) контроль за самостоятельной работой: как непосредственный, так и опосредованный, через контрольно-проверочные мероприятия;
- 4) коррекция самостоятельной работы: групповая и индивидуальная.

Лекция 6

Педагогический контроль в высшей школе

План

1. Принципы организации педагогического контроля
2. Цели и функции педагогического контроля
3. Характеристика различных видов и форм контроля

4. Принципы организации педагогического контроля

В российской высшей школе выделяют три основных принципа педагогического контроля:

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

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

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

Пути повышения объективности педагогического контроля:

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

– Использование стандартных тестовых программ технического контроля. Он может проводиться кафедрой, вузом, методической лабораторией,

специализированными организациями по проверке качества вузовского образования (УМУ, ГУМУ).

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

Эстетический аспект объективности – моральное регулирование. Списывают и подсказывают только там, где это не расценивается как нарушение учебной этики. Преподавателю нельзя иметь любимчиков и нелюбимых студентов и соответственно этому оценивать знания. Погоня за формальными показателями ведет к увеличению незаслуженных хороших оценок. Стремление приукрасить несовершенные показатели, так называемая ратификация (овеществление показателя), оборачивается снижением требований к качеству обучения.

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

5. Цели и функции педагогического контроля

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

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

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

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

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

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

При применении программированного контроля проявляется его обучающая и контролирующая функции.

Оценка и отметка. Оценка и отметка являются результатами проведенного педагогического контроля. Оценка – способ и результат, подтверждающий соответствие или несоответствие знаний, умений и навыков студента целям и задачам обучения. Она предполагает выявление причин неуспеваемости, способствует организации учебной деятельности.

Преподаватель выясняет причину ошибок в ответе, подсказывает студенту, на что он должен обратить внимание при ответе. Отметка – численный аналог оценки. Абсолютизация отметки ведет к формализму и безответственности по отношению к результатам обучения.

При оценке знаний следует исходить из следующих рекомендаций:

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

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

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

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

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

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

- 1 – нет знания предмета;
- 2 – очень плохие знания;
- 3 – плохие знания;
- 4 – неудовлетворительные знания;
- 5 – малоудовлетворительные знания;
- 6 – удовлетворительные знания;
- 7 – недостаточно хорошие знания;
- 8 – хорошие знания;
- 9 – очень хорошие знания;
- 10 – отличные знания.

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

3. Характеристика различных видов и форм контроля

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

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

Слово «коллоквиум» происходит от латинского «сосуществование» – разговор, беседа. Это одна из форм учебных занятий, беседы преподавателя с учащимися для выяснения знаний, которая выполняет контрольно-обучающую функцию. Он особенно уместен, когда предмет читается 2–3 семестра, а итоговый контроль один. Его можно назначать вместо семинара на итоговом практическом занятии.

По времени педагогический контроль делится на:

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

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

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

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

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

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

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

Существует ряд требований к тесту организационного характера:

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

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

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

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

Валидность теста – соответствие форм и методов контроля его цели.

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

Тестирование

Существует два вида тестирования:

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

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

Тестовый контроль – это совокупность заданий, опробованных на основе научных критериев для педагогического измерения в тех или иных целях. Цели тестового контроля могут быть следующими:

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

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

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

Лекция 7 Структура педагогической деятельности

План

1. Педагогическая деятельность - сложноорганизованная система ряда деятельностей.
2. Структура педагогических способностей: конструктивный, организаторский, коммуникативный, гностический.
3. Педагогические способности и педагогическое мастерство преподавателя высшей школы.
4. Педагогическая направленность личности.

1. Педагогическая деятельность - сложноорганизованная система ряда деятельностей.

Педагогическая деятельность является сложноорганизованной системой ряда деятельностей: самая первая из них - деятельность преподавателя, обучающего непосредственно. Педагог предметник является отчужденным от функции и смысла целого, он только выполняет извне заданные функции.

Следующие деятельности являются рефлексивно надстроечными над первой (т.е. обслуживают ее). Такова деятельность обобщения опыта обучения сопоставлении процедур состоящая в сопоставлении процедур обучения и выделении наиболее эффективных приемов и способов обучения – деятельность методиста, конструирующего приемы и методы обучения.

Третья деятельность – тоже методическая, но направлена на построение учебных средств, учебных предметов.

Четвертая деятельность – состоит в увязывании учебных предметов в одно целое – деятельность программирования, составления учебных программ. Для осуществления такого программирования необходимо иметь более ясное представление о целях обучения.

Современная социокультурная ситуация и задачи образования требуют, чтобы описанием и проектированием целей обучения занимался педагог, педагог методолог.

Это необходимо, *во-первых* потому, что современная производственно-практическая деятельность часто ставит очень определенные цели, задачи, которые могут решить только специально подготовленные люди.

Во-вторых, современное методологическое мышление может очень эффективно проектировать учебные процессы, но оно требует от заказчика четких и определенных целей.

В- третьих, современное технологическое общество быстро и интенсивно развивается и требует того же от систем обучения, т.е. требует слежения за профессиональным рынком сбыта, быстрого и систематического описания свойств человека, необходимого обществу.

Педагог создает для активности обучаемого необходимые условия, направляет ее, контролирует, представляет для нее нужные средства и информацию. Функция обучения состоит в максимальном приспособлении знаковых и вещественных средств для формирования у людей способностей к деятельности.

Развитие системы обучения состоит в членении сложных видов деятельности на простые и обучении вначале простым видам деятельности. Но такое развитие предполагает анализ сложной деятельности, выделение ее элементов. Выделение из сложных профессиональных видов деятельности простых элементарных связано с необходимостью конструкции из таких простых деятельностей сложных.

Педагогическую активность можно рассматривать как: 1) оргуправленческую деятельность (т.е. средство управления учебной деятельностью

2) как понимание сознание ученика и организацию понимания.

Существенным моментом работы педагога является коммуникация и понимание состояния ученика. Понимание значит систематическое на его внутреннюю точку зрения, понимание изнутри другого человека, т.е. работа с сознанием.

С другой стороны, педагог должен также организовать и понимание себя, донести до ученика что-то, с его точки зрения важное. Педагогический акт (действие) таким образом является коммуникативным, диагностическим актом.

Педагогическую деятельность необходимо рассматривать как организационно-управленческую деятельность. Применительно к учебному процессу управление представляет собой целенаправленное, систематическое воздействие преподавателя на коллектив студентов и отдельного студента для достижения заданных результатов обучения.

Управлять – это не подавлять, не навязывать процессу ход, противоречащий его природе, а наоборот, максимально учитывать природу процесса, согласовывать каждое воздействие на процесс с его логикой. Задача преподавателя в процессе управления заключается в изменении состояния управляемого процесса, доведении его до заранее намеченного уровня. Строго говоря, управление процессом обучения предусматривает определение места каждого участника этого процесса, его функций, прав и

обязанностей, создание благоприятных условий для наилучшего выполнения своих задач.

Управление представляет собой информационный процесс, характеризующийся замкнутым циклом передачи сигналов и включающий контроль за поведением объекта. От управляющего органа (преподавателя) к управляемому объекту (студенту) поступают сигналы управления, от объекта к регулятору (преподавателю) идут сигналы обратной связи, несущие сведения о фактическом состоянии управляемого объекта. Роль преподавателя заключается в переработке получаемой информации, ее осмыслении и выработке решения по внесению в учебный процесс коррективов.

Осуществление обратной связи применительно к учебному процессу предполагает решение двух задач:

определение содержания обратной связи - выделение совокупности контролируемых характеристик на основании целей обучения и психологической теории обучения, которая принимается за базу при составлении обучающих программ.

Определение частоты обратной связи

Возникающие ошибки, которые свидетельствуют об отставании студентов по тем или иным разделам, темам или дисциплине в целом, например, студент не может воспроизвести и пояснить материал, затрудняется пояснить те или иные понятия – чтобы оперативно вносить коррективы, необходимо корректировать основные параметры познавательной деятельности.

Своеобразие процессов обучения как системы управления состоит прежде всего в том, что управляемый процесс учения – осуществляется всегда конкретной личностью. Сложность и многообразие личностных факторов так велики, что при составлении учебной программы обучения они не всегда могут быть учтены. В процессе обучения конкретной группы студентов могут быть обнаружены какие-то особенности, учет которых позволит им быстрее достичь поставленной цели.

В процессе управления усвоением знанием преподавателю нужно установить:

- научились ли студенты обобщать и сопоставлять факты, делать выводы, критически анализировать полученные сведения
- знать, как усваивают они материал учебника, хватает ли им времени для усвоения.

2. Структура педагогических способностей: конструктивный, организаторский, коммуникативный, гностический.

Для эффективного выполнения педагогических функций современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, ее основные компоненты, педагогические умения. Основное содержание деятельности вузовского преподавателя включает выполнение

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Педагогические способности и педагогическое мастерство преподавателя высшей школы

Педагогическое мастерство – уровень совершенного владения педагогической деятельностью

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

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

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

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

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

4. Педагогическая направленность личности

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

Только первый тип направленности обеспечивает достижение высоких результатов в педагогической деятельности». Истинно педагогическая направленность состоит в устойчивости мотивации, на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на переструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог.

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности, (более чем для 85% студентов пед.вуза). В педагогическую направленность как высший ее уровень включается призвание, которое соотносится в своем развитии с потребностью в избранной деятельности. На этой высшей ступени развития - призвания.

Результаты эмпирических наблюдений в России и за рубежом подтверждает различие в стратегиях и тактиках учителей, ориентированных на «развитие» и на «результативность» студентов.

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

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

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

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

Лекция 8

Психология студенческого возраста и проблема воспитания в высшей школе

План

1. Познавательное развитие в юношеском возрасте
2. Развитие личности
3. Межличностные отношения в ранней юности
4. Воспитание в юношеском возрасте

1. Познавательное развитие в юношеском возрасте

В юношеском возрасте развитие познавательных процессов детей достигает такого уровня, что они оказываются практически готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека, включая самые сложные.

Возрастают требования к интеллекту юноши. Педагоги, взрослые общаются с юношей более апеллируя к разуму, логике, чем к чувствам. Ждут подобного поведения и от ребенка.

Меняются восприятие, внимание и воображение детей. Наиболее яркие изменения можно проследить в развитии таких познавательных процессов, как память, речь, мышление.

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ

Характерной особенностью подросткового возраста является готовность и способность ко многим различным видам обучения, причем как в практическом плане (трудовые умения и навыки), так и в теоретическом (умение мыслить, рассуждать, пользоваться понятиями). В старшем школьном возрасте проявл. склонность к экспериментированию, проявляющаяся, в частности, в нежелании все принимать на веру: стремление все самостоятельно перепроверить, лично удостовериться в истинности. К началу юношеского возраста такое желание несколько уменьшается, и вместо него *появляется больше доверия к чужому опыту, основанного на разумном отношении к его источнику.*

Возраст отличается *повышенной интеллектуальной* активностью, которая стимулируется желанием развить, продемонстрировать окружающим свои способности, получить высокую оценку с их стороны. В этой связи юноши на людях стремятся брать на себя наиболее сложные и престижные задачи, нередко проявляют не только высокоразвитый интеллект, но и незаурядные способности. Для них характерна эмоционально-отрицательная аффективная реакция на слишком простые задачи. Такие задачи их не привлекают, и они отказываются их выполнять из-за соображений престижности.

Мышление характеризуется стремлением к широким обобщениям. Одновременно с этим складывается новое отношение к учению, особенно в последних классах школы.

Самостоятельность мышления проявляется в независимости выбора способа поведения. Юноши принимают лишь то, что лично им кажется разумным, целесообразным и полезным.

Подростки и юноши уже могут *мыслить логически, заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом.* Отмечается способность делать общие выводы на основе частных посылок и, напротив, переходить к частным умозаключениям на базе общих посылок, т способность к индукции и дедукции. Важнейшее интеллектуальное приобретение подросткового возраста — это умение оперировать гипотезами.

К старшему школьному возрасту дети усваивают многие научные понятия, обучаются пользоваться ими в процессе решения различных задач. Это означает сформированность у них теоретического или словесно-логического мышления. Одновременно наблюдается интеллектуализация всех остальных познавательных процессов.

В подростковом возрасте происходят важные процессы, связанные с *перестройкой памяти.* Активно начинает развиваться логическая память и скоро достигает такого уровня, что ребенок переходит к преимущественному использованию этого вида памяти, а также произвольной и опосредствованной памяти.

Как реакция на более частое практическое употребление в жизни логической памяти *замедляется развитие механической памяти*. Вследствие появления многих новых учебных предметов значительно увеличивается количество информации, которую должен запоминать юноша, в том числе механически. У него возникают проблемы с памятью, и жалобы на плохую память в этом возрасте встречаются намного чаще, наряду с этим появляется интерес к способам улучшения запоминания.

Активно развивается речь. В старших классах ребенок способен составить план устного или письменного текста, Студент уже способен составить план речи, выступления. Следовать ему.

2. Развитие личности

Вместе с теоретическим отношением к миру, предметам явлениям у юноши возникает особое познавательное отношение к самому себе, выступающее в виде желания анализировать и оценивать собственные поступки, а позже появл. способность вставать на точку зрения другого человека.

Особенно заметным в эти годы становится рост сознания и самосознания детей, представляющие собой существенное расширение сферы осознаваемого и углубление знаний о себе, о людях, об окружающем мире. Своеобразие личностного самоопределения детей раннего юношеского возраста заключается в том, что «наличное –Я» больше тяготеет к будущему, чем к прошлому.

Юноши отличаются умеренно высокой самооценкой и нацеленностью жизненных перспектив на будущее в сочетании с критическим отношением к себе в прошлом и устремленность в будущее.

В раннем юношеском возрасте у многих детей отмечается повышенная невротичность. Это возраст специфических психологических контрастов, которые характеризуют как внутренний мир человека, так и сферу его межличностных отношений. В юности больше, чем в других возрастах, встречаются *акцентуации характера*.

Происходит изменения мотивации основных видов деятельности: учения, общения и труда. Прежние «детские» мотивы, характерные для младшего школьного возраста, теряют свою побудительную силу. На месте их возникают и закрепляются новые, «взрослые» мотивы, приводящие к переосмыслению содержания, целей и задач деятельности.

В юношеском возрасте активно совершенствуется *самоконтроль деятельности*, являясь вначале контролем по результату или заданному образцу, а затем — процессуальным контролем, т.е. способностью выбирать и избирательно контролировать любой момент или шаг в деятельности. Вплоть до юношеского возраста у многих детей еще отсутствует способность к предварительному планированию деятельности, но вместе с тем на развивается стремление к саморегуляции. Оно, в частности, проявляется в том, что на интересной деятельности, мотивированной собственными

представлениями о престижности юноши могут длительное время удерживать внимание, поддерживать высокий темп работы (особенно 1-2 курс)

В общении формируются и развиваются *коммуникативные способности* учащихся, включающие умение, вступать в контакт с незнакомыми людьми, добиваться их расположения и взаимопонимания, достигать поставленных целей. В труде идет активный процесс становления тех *практических умений и навыков*, которые в будущем могут понадобиться для совершенствования профессиональных способностей.

На период ранней юности, традиционно связываемый с обучением в старших классах школы, приходится *становление нравственного самосознания*. Этот же период характеризуется переходом на новый уровень морали — *конвенциональный* (по Л.Колбергу)- связанный с общественными законами.

СТАНОВЛЕНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Студенты охотно задумываются над морально-нравственными вопросами. Юношей и девушек связанные с ними проблемы волнуют не столько с познавательной точки зрения, сколько в *плане их собственного нравственного самоопределения* в связи с началом поры любви и установлением интимных отношений с людьми противоположного пола. Их поиски, связанные с нравственным выбором, в этом возрасте обычно выходят за рамки круга непосредственного общения.

Юноши и девушки в поисках правильного ответа на те же самые вопросы обращаются к источникам, которыми обычно пользуются взрослые люди. Такими источниками становятся реальные, многообразные и сложные человеческие отношения, научная и популярная, художественная и публицистическая литература, произведения искусства, печать, телевидение и т.п.

Современному юноши присущ более трезвый, разумно-практический взгляд на жизнь, гораздо большая независимость и самостоятельность чем его ровестнику даже 5-7 лет назад. Это, скорее, более разумный и глубокий взгляд на моральные проблемы, выражаемый, в суждении: «правда не абсолютна, она должна быть такой, чтобы приносить пользу как можно большему числу людей». *Принцип справедливости* трактуется так: «От каждого — по возможностям, каждому — по его делам или реальному вкладу в общее благополучие людей».

Бурные социальные события, произошедшие за последние десятки лет в мире и в нашей стране, преобразования, продолжающиеся сейчас, собственной своей логикой вынуждают подрастающее поколение *самостоятельно делать выбор, лично ориентироваться во всем и занимать вполне независимые позиции*

Наряду с вопросами морали мировоззрение человека включает в себя социально-политические, экономические, научные, культурные, религиозные и другие устойчивые взгляды.,

Сложнее всего юношам и девушкам разобраться в политике, экономике, самоопределиваться в этих сферах человеческих отношений. Отсюда

наблюдаемый уже сейчас рост аполитичности, переходящей порой в полное безразличие к происходящим в стране социально-политическим событиям. Такое отношение открывает путь для регрессивных движений, в частности для установления в обществе реакционных, недемократичных режимов.

Т.о. современный юноша – это мировоззренчески более или менее определившимся человек, со взглядами хотя и не всегда правильными, но стабильными. Это способствует их ускоренному развитию и превращению в зрелых личностей, обладающих независимостью суждений, внутренней свободой, имеющих собственную точку зрения и готовых ее отстаивать.

Сравнивая юность слотрочеством, в целом можно сказать, что:

- значительно снижается острота межличностных конфликтов
- гораздо меньшей степени проявляется негативизм во взаимоотношениях с окружающими людьми
- улучшается общее физическое и эмоциональное самочувствие детей,
- повышается их контактность и общительность.
- отмечается больше разумности и сдержанности в поведении.

4. Воспитание в юношеском возрасте

Психологический выход за пределы семьи обычно сопровождается усилением воспитательной роли общения со сверстниками и взрослыми, роли самовоспитания, средств массовой информации и культуры в воспитании. Происходит смена *социальной ситуации развития* и *внутренней позиции юноши*, в результате чего получают ускорение процессы формирования его личности, при этом ребенок должен много времени уделять учебе- в этом сложность адаптации на первом курсе.

Люди, с которыми юноши чаще вступают в общение, — это уже чужие люди, и отношения с ними строятся в основном как официальные.

Уточним, какими личностными качествами должны обладать юноши и девушки и что они должны уметь делать по окончании средней школы. Представим и рассмотрим эти качества, исключая способности, о которых уже много говорилось.

Первая и основная группа качеств — это те, которые связаны с *самообслуживанием* в школе и дома. Молодые люди, оставляющие школу, должны уметь самостоятельно находить для себя работу или устраиваться на учебу, нанимать и оборудовать жилье, если в этом есть необходимость, самостоятельно обеспечивать питание, включая приобретение и приготовление пищи, самостоятельно обеспечивать себя одеждой, решать другие личные и деловые проблемы, связанные с устройством жизни, такие, с которыми сравнительно легко справляется социально адаптированный взрослый человек.

Вторая группа качеств касается *ориентации в социальной, политической, экономической и культурной жизни общества*.

Замкнутые возрастные группировки, психологически изолированные от взрослых, подростки и юноши образуют потому что их очень волнуют

вопросы, которые ни с кем, кроме сверстников, они не могут обсудить открыто. Через общение, организуемое со сверстниками, подростки и юноши

-усваивают жизненные цели и ценности,

-нравственные идеалы, нормы и формы поведения.

-пробуя себя в контактах друг с другом, в совместных делах, в различных ролях, они усваивают ролевые формы поведения, формируют и развивают у себя деловые качества, обучаются руководить и подчиняться, быть организаторами дела и исполнителями. *Общение в этом возрасте является важнейшей школой самовоспитания, которому юноши уделяют большое внимание.*

Для того чтобы имеющиеся в общении возможности были максимально реализованы детьми, необходимо, чтобы они как можно больше взаимодействовали не только между собой, но и со взрослыми в самых разных делах и ситуациях (тесное общение куратора с группой особенно на первых курсах)

Естественно образующиеся группировки детей были на виду у взрослых людей - педагогически и психологически умело руководить ими, усиливая их положительное воспитательное влияние на детей. Такие группы, в частности, можно использовать для организации самоуправления, для решения др. воспитательных задач,

Особенно благоприятные возможности для межвозрастного общения детей и взрослых создает их совместный труд. Участие в труде вместе со взрослыми формирует у подростка чувство ответственности.

Доверие взрослого весьма импонирует юноше, так как в этом случае удовлетворяется его потребность быть и казаться взрослым. Юноша обычно очень старается оправдать оказанное ему доверие. Если младшие подростки бывают полностью удовлетворены ролью помощника взрослого, то юношам особенно приятно, когда они находятся со взрослым на равных правах и при необходимости могут полностью его заменить, т.е. выполнить какую-либо работу вполне самостоятельно.

В целом подростки положительно относятся к руководству их деятельностью со стороны взрослых, если это руководство основано на равноправном, уважительном отношении или на разумной опеке. Деспотическое управление со стороны взрослого, базирующееся на произволе и желании взрослого показать свою власть, дети отвергают. Такие действия со стороны взрослого нередко вызывают у них решительный протест, а если этот протест не только не имеет положительного результата, но возможно то и состояние депрессии.

Особая роль в этом возрасте отводится самовоспитанию

Самовоспитание проходит определенный путь развития. Если попытаться охватить его основные возрастные ступени, то весь путь его преобразования с возрастом представляется следующим. Первая ступень — *физическое и волевое самовоспитание*, подростковый возраст. Типичной целью в этом возрасте является волевое и физическое самосовершенствование подростка, а задача — улучшение волевых качеств личности, таких как смелость,

выносливость, самообладание, выдержка, уверенность в себе и др., — через применение специальных средств и упражнений. То же самое касается физического развития, в связи с которым многие дети в этом возрасте начинают заниматься физической культурой и спортом.

Вторая ступень — *нравственное самосовершенствование*, ранний юношеский возраст. Наиболее часто встречающаяся цель самовоспитания в это время - духовное, моральное развитие, понимаемое как выработка у себя благородных качеств личности: порядочности, доброты, щедрости, верности другу, преданности любимому человеку, готовности прийти на помощь и др.

Третья ступень — *профессиональное самовоспитание* — средний и поздний юношеский возраст, начало взрослости (от 20 до 40 лет). Этот период жизни можно рассматривать как время делового самосовершенствования, связанного с развитием у человека целого комплекса профессионально необходимых качеств, включая способности, умения и навыки, важные для успешной работы по избранной специальности. Цель профессионального самосовершенствования, возникнув в этом возрасте, у многих людей закрепляется и становится одной из главных в жизни.

Четвертая ступень — *социально-мировоззренческое самовоспитание*, период жизни после 40— 45 лет. Здесь задачей самосовершенствования становится выработка социальной позиции, мировоззрения, определенного взгляда на жизнь.

Иногда встречается и пятая ступень, соответствующая *постановке и реализации человеком цели самоактуализации*, отмеченной как высшая ступень личностного развития в гуманистической психологии.

Первейшая задача воспитателя, работающего с детьми юношеского возраста, заключается в том, чтобы показать им, что в действительности романтические и прагматические идеалы и ценности вполне совместимы друг с другом, что юноше или девушке вовсе не следует обязательно отказываться от одного в пользу другого, так как романтику и прагматику можно соединить на уровне высших духовных и материальных человеческих ценностей. Можно, например, быть достаточно прагматичным, *предприимчивым и расчетливым человеком и в то же время в нравственном отношении* оставаться весьма порядочным, проявляя доброту, сострадание к людям, в том числе и к своим конкурентам. Такие качества, как показывает история бизнеса, действительно отличали лучших представителей отечественных (дореволюционных) и зарубежных деловых людей. В частности, промышленники России конца прошлого — начала нынешнего века, будучи хорошими предпринимателями, внесли немалый вклад в развитие культуры и образования.

Для подобного воспитания современных юношей и им можно рекомендовать тем лит источникам, которые содержат в себе биографические сведения о наиболее выдающихся личностях в этой сфере. Важно помочь молодым людям найти у прагматически ориентированных героев таких произведений привлекательные нравственные и романтические черты и, наоборот, искать и находить у романтиков полезные деловые свойства.

Следует поощрять и активно поддерживать стремление детей к самовоспитанию, начиная с появления первых его признаков.