

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Учреждение образования
«МОГИЛЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. А. КУЛЕШОВА»

Е. А. Башаркина

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Курс лекций



Могилев
МГУ имени А. А. Кулешова
2016

УДК 378(075.8)
ББК 74.480я73
Б33

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
МГУ имени А. А. Кулешова*

Рецензент

доктор педагогических наук, профессор кафедры
частных методик ИПК и ПК БГПУ имени М. Танка

В. В. Четет

Башаркина, Е. А.

Б33 Педагогика высшей школы : курс лекций / Е. А. Башаркина. –
Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2016. – 368 с.

ISBN 978-985-568-194-7

Данный курс лекций является частью учебно-методического комплекса по учебной дисциплине «Педагогика высшей школы».

В курс лекций включено и рассмотрено через основные лекционные вопросы 11 тем по четырем разделам учебного курса: «Общие основы педагогики высшей школы», «Дидактика высшей школы», «Теоретико-практические основы воспитания в высшей школе», «Педагогический менеджмент в системе высшего образования». Лекционный материал раскрывает научно-теоретические характеристики педагогики высшей школы; особенности развития системы высшего образования; педагогические основы процесса обучения, его методы, формы, средства; сущностные и системные характеристики воспитания; особенности организации самостоятельной работы студентов; направления технологизации и информатизации образовательного процесса в высшей школе, применения инноваций; психолого-педагогические основы вузовского менеджмента, педагогического мониторинга.

Адресуется преподавателям и студентам учреждений высшего образования.

**УДК 378(075.8)
ББК 74.480я73**

ISBN 978-985-568-194-7

© Башаркина Е. А., 2016
© МГУ имени А. А. Кулешова, 2016

ВВЕДЕНИЕ

Содержание курса лекций определяется требованиями к изучению названной дисциплины и направлено на овладение студентами обобщенными знаниями и умениями, определяющими основу психолого-педагогических компетенций, характеризующих психолого-педагогическую компетентность выпускника магистратуры.

Лекционный материал представлен в соответствии с учебными темами и раскрывающими их вопросами. Лекционный материал включает характеристику системы высшего образования в современных условиях, педагогических основ процесса обучения в высшей школе, основных методов, форм и средств обучения в учреждении высшего образования, самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов; определяет изложение основ технологизации и информатизации образовательного процесса в учреждении высшего образования, инноваций в высшем образовании и педагогической деятельности преподавателя вуза; раскрывает сущность процесса воспитания и особенностей воспитательной системы в учреждении высшего образования, психолого-педагогические основы вузовского менеджмента, основы педагогического мониторинга.

Лекционный материал содержит как основополагающие теоретико-методологические обоснования развития педагогики высшей школы, конкретизируемые в контексте соответствующих тем и вопросов, так и отражает современную проблематику педагогического знания и развития системы высшего образования в современных условиях.

Курс лекций по дисциплине «Педагогика высшей школы» соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта, регламентирующего подготовку специалистов на II ступени высшего образования и может быть использован в организации учебной работы со студентами.

При составлении курса лекций автором использовались в качестве основной литературы учебники и учебные пособия по педагогике высшей школы таких авторов как А.А. Андреев, В.И. Андреев, В.И. Загвязинский, З.Н. Курлянд, В.Л. Ортинский, Р.С. Пионова, Т.И. Туркот, Ф.Г. Фокин и др.

При изложении лекционных вопросов учтены теоретические положения научных теорий и концепций В.В. Алтуниной, О.Л. Жук, И.А. Зимней, С.А. Ларионова, Г.Н. Москалевич, Г.К. Селевко и др.

Лекционный материал отражает авторские обобщения и комментарии.

Раздел I

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Лекция 1. Введение в курс «Педагогика высшей школы»

Основные лекционные вопросы:

- 1.1. Педагогика высшей школы в системе педагогических наук.*
- 1.2. Этапы становления и развития педагогики высшей школы.*
- 1.3. Объект и предмет педагогики высшей школы.*
- 1.4. Цель, задачи педагогики высшей школы, источники развития.*
- 1.5. Основные категории педагогики высшей школы.*
- 1.6. Методология педагогики и методологические основы педагогики высшей школы.*
- 1.7. Связь педагогики высшей школы с другими науками.*

1.1. Педагогика высшей школы в системе педагогических наук

Педагогика высшей школы является обязательной дисциплиной в системе непрерывной профессиональной подготовки на II ступени высшего образования, что зафиксировано в государственном образовательном стандарте Республики Беларусь.

На II ступени высшего образования – в магистратуре – обеспечиваются углубленная подготовка специалиста, формирование знаний, умений и навыков научно-педагогической и научно-исследовательской работы с присвоением степени магистра.

«Педагогика высшей школы» как учебная дисциплина направлена на изучение магистрантами научно-теоретических подходов и организационно-методического обеспечения профессиональной подготовки специалиста в условиях учреждений высшего образования, с учетом тенденций развития высшего образования в современных социокультурных условиях в соответствии с динамикой инновационных и интеграционных процессов.

Изучение дисциплины направлено на формирование у магистрантов готовности к осуществлению в учреждениях высшего образования профессионально-педагогической деятельности на высоком научно-методическом уровне, проведение исследований по приоритетным проблемам в области различных отраслей науки и образовательной практики, последующее продуктивное разрешение разнообразных коммуникативных, акмеологических, управленческих, социальных задач в следствие сформированности профес-

сионально значимой психолого-педагогической компетентности. Данная направленность дисциплины определяет ее цель и задачи.

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

Задачи изучения дисциплины определяются требованиями к овладению студентами обобщенными знаниями и умениями, лежащими в основе психолого-педагогических компетенций, характеризующих психолого-педагогическую компетентность выпускника магистратуры.

Психолого-педагогические компетенции, которые формируются в процессе освоения дисциплины «Педагогика высшей школы», включают:

- компетенции, относящиеся к изучению и учету возрастных и гендерных особенностей студентов, механизмов их мотивации;
- компетенции, направленные на организацию и осуществление процесса обучения, активизацию самостоятельной работы студентов, реализацию разнообразных форм научно-исследовательской работы студентов (НИРС);
- компетенции, обеспечивающие организацию процесса воспитания студентов;
- компетенции, обеспечивающие овладение эффективными педагогическими технологиями и совершенствование учебно-методического обеспечения образовательного процесса (в том числе на основе компьютерных и мультимедийных средств);
- компетенции, направленные на продуктивное решение коммуникативных проблем педагогической деятельности;
- компетенции, связанные с проведением педагогического мониторинга; управлением образовательным процессом, учреждением образования в целом; развитием студенческого коллектива, а также с менеджментом качества образования;
- компетенции, обуславливающие освоение педагогических инноваций, проведение научных исследований в области педагогики образования;
- компетенции непрерывного профессионального самообразования и личностного самосовершенствования.

Формирование указанных компетенций обеспечивается освоением следующих обобщенных педагогических знаний и умений.

Студент должен знать:

- понятийный аппарат, методологические основы и методы педагогики высшей школы; направления, закономерности и принципы развития системы высшего образования; передовой педагогический опыт (включая международный) и инновации в сфере высшей школы;

– сущность педагогической деятельности в высшей школе и основы педагогического мастерства и творчества преподавателя;

– индивидуальные особенности студентов и методы их диагностики, способы и условия мотивации и адаптации студентов; педагогические особенности взаимодействия и сотрудничества преподавателей и студентов, педагогического руководства деятельностью студенческих коллективов и органов самоуправления;

– подходы и принципы отбора и конструирования содержания высшего образования;

– основные формы и средства организации и осуществления процессов обучения и воспитания, активизации самостоятельной работы студентов, проведения НИРС;

– эффективные образовательные технологии, подходы и принципы разработки и применения современного учебно-методического обеспечения образовательного процесса (в том числе на основе электронных средств обучения);

– основы педагогического менеджмента и мониторинга.

Студент должен уметь:

– конструировать содержание обучения, устанавливать межпредметные связи;

– использовать и совершенствовать методы, методики, технологии обучения и воспитания студентов;

– проектировать и организовывать различные формы учебных занятий и воспитательных мероприятий, внеаудиторной самостоятельной работы и научно-исследовательской деятельности студентов;

– организовывать образовательный процесс с использованием педагогических инноваций и учетом личностных особенностей студентов и управлять его качеством;

– разрабатывать современное учебно-методическое обеспечение образовательного процесса (включая электронные средства обучения), средства его диагностики и контроля;

– устанавливать педагогически целесообразные отношения со всеми участниками образовательного процесса;

– планировать и осуществлять научные исследования в области педагогики высшего образования;

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

Профессионально-педагогическую направленность имеет содержание и организационно-методический инструментарий дисциплины. Содержание дисциплины раскрывает основные характеристики системы высшего образования в современных условиях, педагогические основы процесса обучения

и воспитания в высшей школе, характеристику основных методов, форм и средств обучения и воспитания в учреждениях высшего образования, особенности самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов, тенденции технологизации и информатизации образовательного процесса, применения и развития инноваций в высшем образовании и педагогической деятельности преподавателя высшей школы, психолого-педагогические основы менеджмента и специфику педагогического мониторинга в учреждениях высшего образования.

В рамках изучения дисциплины магистрантами выполняется ряд заданий практико-ориентированного характера: изучаются нормативные документы и материалы современной педагогической печати, научных изданий по проблематике высшей школы, составляются кластеры, синквейны, двучастные дневники по темам учебного курса, осуществляется подготовка эссе, информационно-аналитических справок, портфолио творческих работ, проектируются лекционные и семинарские занятия. В качестве примеров для магистрантов наряду с традиционными видами форм учебной работы проводятся проблемные лекции, семинары-диспуты, семинары-конференции и т.п.

В процессе изучения учебного курса значимое внимание уделяется развитию высокой нравственной культуры и активных социально значимых гражданско-патриотических позиций, интеллекта и творческого мышления студентов, их коммуникативных, аналитических, рефлексивных способностей, способностей самообразования и саморазвития.

1.2. Этапы становления и развития педагогики высшей школы

Становление и развитие в системе педагогических наук отрасли педагогики высшей школы тесным образом связано с развитием педагогики как науки и развитием системы высшего образования в разные исторические периоды, что и отмечают исследователи В.И. Андреев, Р.С. Пионова, В.А. Сластенин, Л.Д. Столяренко и др.

В.И. Андреев приводит следующие историографические данные о развитии высшего образования и этапах становления педагогики высшей школы. Исследователь отмечает, что высшее образование имеет многовековую историю. Первый университет был открыт в 859 г. в г. Фес (Марокко). В Египте и Марокко в IX–X вв. появились первые документы об окончании высшего учебного заведения. Они представляли собой лицензии, дававшие право на профессиональную деятельность.

В XI–XIII вв. основаны первые университеты Европы: Болонский (1088 г.), Парижский (1150 г.), Оксфордский (1206 г.), а позднее – Падуанский (1222 г.), Неаполитанский (1224 г.), Орлеанский (1229 г.), Кембриджский (1231 г.), Пражский (1348 г.), Краковский (1364 г.), Венский (1365 г.), Лейпцигский (1409 г.). Число университетов росло, к концу XIV в. их было 26, к концу XV в. – 63,

а немногим позднее – 80. Численность студентов в университетах отличалась, но имела тенденцию к увеличению, например, если в Краковском университете в конце XIV в. обучалось чуть более 900 студентов, то в Парижском, в это время, – около 4 тысяч, увеличившись с середины века почти на тысячу. Выпускники названных университетов сдавали устный экзамен на интеллектуальную и моральную пригодность представлять профессию с получением степени магистра (учителя), дававшей право заниматься преподавательской деятельностью. Первая степень доктора теологии присуждена Парижским университетом в 1150 г. Сто лет спустя стали присваиваться степени доктора грамматики и философии. В конце XI в. Болонский университет первым получил право присуждать академические степени. Степень бакалавра присуждалась студентам после обучения в течение 3–4 лет в университете. Она означала: учитель студентов и кандидат на степень магистра.

Педагогика как наука отделилась от философии в начале XVII в. и развивалась, включая проблематику высшей школы, на протяжении последующих столетий.

В становление отечественной педагогики высшей школы в разные периоды – середина XVIII – начало XX в. – значимый вклад внесли ученые России М.В. Ломоносов (основатель Московского университета, ученый-энциклопедист, академик, впервые начавший читать лекции по физике на русском языке, создавший первую в России научно-исследовательскую и учебную химическую лабораторию и др.), Д.И. Менделеев (профессор Санкт-Петербургского университета, открывший периодический закон химических элементов), К.А. Тимирязев (профессор Московского университета, основоположник русской научной школы физиологии растений), Н.Е. Жуковский (профессор Московского университета, создатель аэродинамики как науки) и др. Названные крупнейшие университеты России были открыты: Московский в 1755 г., Санкт-Петербургский в 1819 г.

В Беларуси обозначенный период также связан с открытием учебных заведений, в которых осуществлялась подготовка специалистов высшей квалификации. В 1778 г. по предложению Эдукационной комиссии в Гродно была открыта врачебная школа (академия). В августе 1840 г. в Горках начались занятия первой земледельческой школы, преобразованной в 1848 г. в Земледельческий институт, в последствии на базе сменявшихся учреждений откроется сельскохозяйственная академия. В начале XX в. открылись учительские институты: Витебский (1910), Могилевский (1913), Минский (1914), преобразованные позднее в педагогические институты. В 1921 г. открылся Белорусский государственный университет, в 20–30-е гг. другие вузы, а в 1929 г. в Минске основана Академия наук БССР. В 90-х гг. XX в. ряд институтов страны преобразованы в университеты и академии. Соизмеримо со становлением высших учебных заведений развивалась и педагогика высшей школы.

В 20–30-е гг. XX в. крупный вклад в развитие педагогики высшей школы сделан академиками А.А. Благонравовым, А.И. Бергом, Н.Н. Семеновым, А.Н. Колмогоровым, И.В. Курчатовым и др.

В последующие годы проблемы педагогики высшей школы активно исследовали П.П. Блонский, Н.К. Гончаров, Ф.Ф. Королев, Л.В. Занков, Е.Н. Медынский, М.А. Данилов, Н.И. Болдырев и др.

Исследователи отмечают, что педагогика высшей школы как специальная дисциплина получила самостоятельность в 50-х гг. XX в. Р.С. Пионова обозначает, что к этому времени накопилось достаточно много материалов по теории и методике вузовского образования, чтобы можно было обосновать правомерность их выделения в самостоятельную отрасль. Об этом свидетельствует появление ряда учебных пособий по педагогике высшей школы, которые начали издаваться с 50-х гг., в частности работы С.И. Архангельского, С.И. Зиновьева, И.И. Кобыляцкого, А.В. Петровского, В.А. Сластенина, А.Г. Молибога, Д.И. Водзинского, Н.Д. Никандрова, Е.П. Белозерцева, А.А. Гримотя.

Уже в первых исследованиях был поставлен вопрос о переустройстве вузовского образования, о создании новой системы подготовки педагогических кадров, о повышении психолого-педагогической культуры профессорско-преподавательского корпуса. Однако только в 70-е гг. был введен интегративный курс педагогики и психологии высшей школы как обязательный в аспирантуре для всех специальностей, а позднее – в условиях многоуровневой системы педагогического образования – он стал изучаться будущими магистрами.

В 70–80-е гг. ученые продолжают обеспечивать названный курс, выходят такие работы, как «Основы педагогики высшей школы» (И.И. Кобыляцкий, 1970 г.), «Учебный процесс в высшей школе» (С.И. Зиновьев, 1975 г.), «Кафедральные аспекты вузовской педагогики» (Н.А. Ардоматский, 1986 г.) и др.

В эти же годы продолжался творческий поиск белорусских педагогов по обобщению опыта обучения и воспитания в высшей школе. В начале 80-х гг. XX в. курс педагогики высшей школы разработал профессор С.А. Умрейко.

В 90-е гг. высшая школа Беларуси в связи с изменениями в идеологии, политике, экономике, социальной сфере претерпевала системные изменения, включая изменение целей, структуры, содержания и технологий обучения. Вопросы вузовской педагогики, методики преподавания в высшей школе исследовали и раскрывали белорусские педагоги – академик АН БССР А.К. Красин, член-корреспондент АН БССР С.А. Умрейко, профессора И.Г. Некрашевич, М.У. Пискунов, А.Г. Молибог, а на рубеже XX и XXI вв. труды профессоров Д.И. Водзинского, Р.С. Пионовой, Л.Н. Тихонова, И.И. Цыркуна и др. В этот период появились учебные пособия российских дидактов Ю.К. Бабанского, В.А. Сластенина, В.И. Загвязинского, Н.Д. Никандрова, П.И. Пидкасистого и других авторов, отражавших различные аспекты педагогики высшей школы.

1.3. Объект, предмет педагогики высшей школы

В системе педагогических наук, в отрасли возрастной педагогики, выделяют педагогику высшей школы.

Педагогика высшей школы – отрасль педагогической науки, изучающая теоретические и практические проблемы высшего профессионального образования (Современная энциклопедия по педагогике).

Педагогика высшей школы – отрасль педагогической науки, изучающая педагогические закономерности и средства организации и осуществления образовательного процесса (самообразования), обучение, воспитание (самовоспитание), развитие (саморазвитие) и профессиональную подготовку студентов (слушателей) к определенному виду деятельности и общественной жизни (В.Л. Ортинский).

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

Педагогика высшей школы – наука, изучающая закономерности сложившихся социальных отношений в процессе воспитания, образования и обучения специалистов в условиях вуза (В.И. Андреев).

Рассматривая педагогику высшей школы как науку, ученые определяют ее объект и предмет. Опираясь на трактовки, сформулированные Р.С. Пионовой и исходя из современной терминологии, объект и предмет педагогики высшей школы определяется следующим образом.

Объект педагогики высшей школы – педагогические системы, функционирующие в учреждениях высшего образования, а также системы управления данными учреждениями.

К таким системам относят: учебную группу, курс, факультет, вуз, общественные объединения и организации, студентов, преподавателей, отделы и управления министерства образования и др.

Предмет педагогики высшей школы – процесс воспитания и профессиональной подготовки специалистов в условиях учреждений высшего образования, выявление закономерностей этого процесса.

К самостоятельным отраслям педагогики высшей школы относят дидактику высшей школы, теорию и методiku воспитания, вузоведение, менеджмент в высшей школе и др.

Ученые отмечают ряд существенных характеристик, определяющих отличительные особенности педагогики высшей школы [2; 3; 31; 33; 40]:

1. Педагогика высшей школы имеет свой объект и предмет исследования, методологическую основу, задачи и проблемы, обладает своеобразием в трактовке основных педагогических понятий. Это свидетельствует о том, что она является самостоятельной педагогической наукой.

2. Педагогика высшей школы обладает отличительным научным потенциалом. Будущих специалистов обучают представители высшей квалификации: доктора наук, профессора, академики, авторы научных теорий, разработчики концепций, создатели инновационных технологий в специальных областях. При этом многие из них участвуют в создании новых дидактических конструкций высшего образования, разрабатывают оригинальные методики обучения студентов.

3. Педагогика высшей школы сохраняет постоянную преемственность со школьной педагогикой. Многие теоретические положения обучения и воспитания будущих специалистов в различных областях материального и духовного производства отражают преемственность общего и профессионального образования.

4. Педагогика высшей школы изучает личность, продолжающую свое развитие. Предметом изучения и анализа в высшей школе является определение способностей будущих специалистов (тестирование, собеседование, олимпиады) в условиях конкурсной системы отбора абитуриентов в учреждениях высшего образования.

5. В учреждениях высшего образования осуществляется воспитание и развитие личности, обучение специалиста, но в целостном педагогическом процессе в качестве систематизирующего элемента выступает профессиональная подготовка, на которую направлена деятельность профессорско-преподавательского состава, всех структурных подразделений учреждения высшего образования. Профессиональная подготовка определяет проблематику и сущность научных педагогических исследований.

6. Педагогика высшей школы применяет результаты различных научных исследований для повышения качества высшего образования, совершенствования системы менеджмента качества.

7. Исходя из профессиональной направленности педагогического процесса в учреждении высшего образования, педагогика высшей школы ориентирует преподавателей на специализацию студентов, которая осуществляется на конкретном факультете, учитывая его профиль. Данное положение относится, прежде всего, к разделам дидактики, теории и методики воспитания.

8. Профессиональная подготовка педагога в современных условиях осуществляется по традиционной и многоуровневой системам, в различного типа учреждениях образования: классических университетах, педагогических университетах, институтах, которые отличаются друг от друга содержанием и характером деятельности по формированию личности учителя и других специалистов. Педагогика высшей школы призвана разрабатывать и совершенствовать теоретические основы, а также учебно-программную документацию на базе модели личности учителя для каждого типа учебного заведения.

9. Педагогика высшей школы учитывает дифференциацию типов учреждений высшего образования, диверсификацию учебных программ.

10. Педагогика высшей школы исследует проблемы воспитания и профессиональной подготовки студентов – молодежи среднего юношеского возраста, который имеет определенные отличия от других возрастных групп – школьников и взрослых людей. Для этого возраста характерны завершение формирования мировоззрения и политической культуры, достаточно высокий уровень гражданских качеств и нравственно-эстетических основ личности. Важное значение имеет готовность к профессиональной деятельности.

11. Педагогика высшей школы исследует своеобразие образовательного процесса в учреждении высшего образования: его организационные формы (лекции, семинарские и практические занятия), учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую работу студентов (УИРС и НИРС), производственную и педагогическую практику, методы и технологии обучения и воспитания. Образовательный процесс в учреждении высшего образования имеет свои закономерности, каждый из структурных компонентов обладает собственной спецификой, что и вносит определенное своеобразие в организацию профессиональной подготовки специалистов.

12. Взаимоотношения преподавателей и студентов строятся иначе, чем в школе. В основе их лежит принцип демократического взаимодействия. Студенты вузов, изучая научные дисциплины, обладают достаточно высокой самостоятельностью, аттестация их учебной работы осуществляется, в основном, периодически – во время сессий. Взаимодействие преподавателей и студентов проявляется во всех формах образовательного процесса, но наиболее отчетливо – в учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе. Нередко студенты старших курсов участвуют в научных исследованиях кафедр, самостоятельно решают отдельные задачи эксперимента. Вместе с тем ведущая роль во взаимодействии отводится преподавателю как непосредственному участнику, организатору, научному руководителю исследований в той или иной области науки. Педагогика высшей школы предполагает также изучение и анализ вопросов построения отношений преподавателей и студентов.

Выделенные особенности могут быть дополнены, исходя из специфики работы учреждения высшего образования, конкретизации ее структурных компонентов, деятельности организаторов и участников образовательного процесса.

1.4. Цель, задачи педагогики высшей школы, источники развития

В научной и учебно-методической литературе [3; 33] определены следующие цели и задачи педагогики высшей школы.

Цель педагогики высшей школы – исследование проблем теории и практики обучения и воспитания, разработка рекомендаций по подготовке спе-

циалистов высшей квалификации, способных решать производственные и научные задачи.

Основные *задачи* педагогики высшей школы:

- разработка концептуальных основ непрерывного образования, включающего уровень высшего образования, а также этапы подготовки к нему (профессиональная ориентация, довузовская подготовка) и уровень, освоение которого возможно при наличии высшего образования – послевузовское образование, включающее ступени аспирантуры (адъюнктуры) и докторантуры;
- обоснование методологических и теоретических основ педагогического процесса в высшей школе на современном этапе развития науки и практики;
- изучение сущности, особенностей и закономерностей педагогического процесса и его составляющих в высшей школе;
- прогнозирование развития педагогического процесса в зависимости от перспектив науки и потребностей общества;
- разработка методических систем профессиональной подготовки будущих специалистов, их воспитания и развития;
- разработка и конкретизация содержания обучения и воспитания студентов, их профессиональной, морально-психологической подготовки в соответствии с изменениями, которые происходят в жизни общества, рыночной экономике, условиях конкуренции и др.;
- определение путей совершенствования и развития организационных форм учебной и воспитательной работы, повышения эффективности различных способов контроля, оценки образовательного процесса, уровней подготовленности и студентов, и учебных групп;
- поиск путей, приемов, способов и средств активизации познавательной деятельности студентов, сокращение времени на эффективное и качественное профессиональное обучение;
- выявление закономерностей педагогического воздействия на студентов с целью формирования у них научного мировоззрения, национального самосознания, гражданственности и патриотизма, профессиональной ответственности и др.;
- формирование у студентов мотивации к деятельности, конкурентоспособности, активной профессиональной и общественной жизни;
- раскрытие основных закономерностей, целей, содержания, методики самовоспитания и самообразования студентов, способов и приемов их стимулирования;
- внедрение в систему высшего образования новых педагогических технологий образования, обучения, воспитания, профессиональной подготовки и др.;
- выявление и обоснование условий успешной реализации профессиональной подготовки в условиях соответствующей профессиональной сферы деятельности;

- изучение и критическое осмысление педагогического наследия высшей школы прошлого, выявление и использование всего того, что ценно сегодня;
- изучение и анализ деятельности профессорско-преподавательского состава вузов, выявление наиболее продуктивных авторских методик и педагогических технологий обучения, разработка профессиографических характеристик и требований к преподавателю учреждения высшего образования;
- изучение вопросов руководства образовательным процессом в учреждении высшего образования на разных уровнях, определение оптимальных форм и методов деятельности управленческих структур;
- исследование деятельности общественных организаций и формирований, их роли в профессиональной подготовке и воспитании специалистов, в развитии студенческого самоуправления, определение путей повышения эффективности их работы;
- перестройка образовательного процесса в высшей школе в соответствии с требованиями Болонского процесса и национальными традициями и др.

Источники развития педагогики высшей школы:

- результаты, полученные в контексте развития педагогики и других отраслей педагогической науки (например, сравнительной педагогики, истории педагогики и др.);
- история развития высшего образования;
- традиции высшего образования;
- результаты научных открытий;
- научная, учебно-методическая, педагогическая периодическая печать по проблематике высшей школы;
- профессиональный педагогический опыт, личностный и инновационный потенциал преподавателя;
- нормативно-правовые документы, регламентирующие организацию высшего образования и др.

1.5. Основные категории педагогики высшей школы

Основными категориями педагогики высшей школы являются образование, обучение, воспитание, профессиональная подготовка, развитие, самообразование, самовоспитание и др.

Раскроем смыслы названных категорий.

Понимание категории «образование» определяется множественными смыслами: целостный процесс придания душевного, умственного и духовного облика растущему человеку; совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для практической деятельности; процесс и результат этой деятельности; процесс и результат совершенствования способностей и поведения личности, при которой она достигает зрелости и индивидуального роста; социальный институт, система и др.

Исходя из приведенных определений и авторских подходов к трактовке категории, *образование* понимают как:

- средство развития человека и общества; ценность (личностную, общественную, государственную); процесс обучения и воспитания; результат процесса обучения, зафиксированный посредством соответствующего документа; систему, представляющую собой совокупность взаимодействующих компонентов, в том числе учреждений образования (Б.С. Гершунский);
- достояние личности; процесс обретения личностью своего достоинства; систему – социальный институт, существующий для того, чтобы помогать всем гражданам обрести такое достояние (Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова);
- систему обучения, социализации и развития, направленную на усвоение индивидом системы элементов объективного опыта человечества, необходимого для успешного осуществления им деятельности в избранной сфере общественной практики, и признаваемую обществом в качестве определенного уровня развития индивида (Ю.Г. Фокин);
- уникальный механизм передачи и усвоения научной информации, знаний и умений, социального и профессионального опыта от поколения к поколению, формирования личности, ее мировоззрения, различных качеств, культуры (Р.С. Пионова);
- организованный и устойчивый процесс коммуникации, порождающий обучение (в контексте определения: процесс коммуникации – взаимодействие между двумя или более лицами, включая передачу информации (сообщений, идей, знаний, стратегий и т.д.); обучение – любая перемена в поведении, информации, знаниях, взаимопонимании, мировоззрении, в системе ценностей или навыках (чтобы считаться образованием, обучение должно носить плановый характер и не сводиться просто к физическому росту, взрослению или общей специализации); организованное – планируемое в соответствии с определенной последовательностью с четко обозначенными или подразумеваемыми целями; устойчивое – предполагающее, что в любом учебном опыте есть элементы продолжительности и непрерывности) (Международная стандартная классификация образования);
- обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на усвоение знаний, умений, навыков, формирование гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося (Кодекс Республики Беларусь об образовании).

Таким образом, смысловые характеристики категории «образование» подчеркивают его практико-ориентированную направленность, как процесса обучения и воспитания, так и результата этого процесса, выраженного в

форме зафиксированного образа или представленного образованностью конкретного человека, т.е. совокупностью его интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний, умений, навыков, способов творческой деятельности, отношений, позволяющих ему личностно, профессионально и социально значимо действовать на их основе.

Профессиональное образование – процесс и результат профессионального становления и развития личности, сопровождающийся овладением установленными знаниями, умениями, навыками и педагогическими компетенциями по конкретным специальностям и профессиям (А.Н. Лейбович).

Профессиональное образование – процесс и результат профессионального развития личности посредством научно-организованного профессионального обучения и воспитания.

Обучение – это процесс целенаправленного взаимодействия педагога и обучающихся по передаче и усвоению знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности.

Обучение – целенаправленный процесс организации и стимулирования учебной деятельности обучающихся по овладению ими знаниями, умениями и навыками, развитию их творческих способностей (Кодекс Республики Беларусь об образовании).

А.А. Андреев [2] в контексте педагогики высшей школы приводит ряд используемых в учебной литературе трактовок, определяющих *обучение* как:

- целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности студентов, курсантов и слушателей по овладению научными и прикладными знаниями, навыками и умениями, развитию мышления, творческих способностей, личностных качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности;
- целенаправленный процесс управления активной учебно-познавательной деятельностью студентов по овладению профессиональными знаниями, навыками, развитию творческих способностей, формированию мировоззрения и личностных качеств, необходимых студентам для самостоятельного овладения профессией;
- процесс взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся, протекающий в рамках педагогической системы;
- двухсторонний процесс, в котором взаимодействуют обучаемый и обучающийся, и в ходе которого планомерно и целенаправленно осуществляется образование, воспитание и развитие человека;
- совместная деятельность преподавателя и субъектов учения, имеющая своей целью развитие последних, формирование у них знаний, умений, навыков, элементов мировоззрения, будущей профессиональной и учебной деятельности.

Профессиональное обучение – процесс и результат овладения обучающимися профессиональными знаниями, умениями и навыками.

Воспитание определяется социальной и педагогической направленностью. В социальном смысле воспитание понимается как целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения новым поколением общественно-исторического опыта с целью подготовки его к общественной жизни и производительному труду; процесс-совокупность влияний на формирование личности, приводящих к усвоению навыков поведения в обществе и принятых в нем социальных норм. В педагогическом смысле – специально организованная деятельность, направленная на формирование определенных качеств человека, осуществляемая во взаимодействии педагогов и воспитанников в рамках воспитательной системы; целенаправленное формирование личности на основе развития у нее: определенных отношений, мировоззрения, форм поведения (как проявления отношений и мировоззрения).

Воспитание в высшей школе – специальная работа сотрудников вуза, направленная на становление у студентов системы убеждений, нравственных норм и общекультурных качеств, предусмотренных получаемым образованием (Ю.Г. Фокин).

Воспитание в высшей школе – это целенаправленный, специально организованный педагогический процесс взаимодействия педагога со студентами, организации разнообразной деятельности с целью формирования у них политических, нравственных, эстетических, физических качеств, развития их способностей и духовных сил, становления отношений с окружающим миром и людьми (Р.С. Пионова).

Профессиональное воспитание – процесс и результат формирования профессионально важных качеств.

Развитие – общий процесс становления человека в физическом, психическом, интеллектуальном и духовном плане; объективный процесс внутреннего, последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека.

Развитие личности в обучении – духовное и физическое становление человека, реализация его природных задатков на основе усвоения всех элементов культуры и социального опыта, включенных в содержание образования [44, с. 496].

Развитие в период профессиональной подготовки определяется освоением системы основных ценностных представлений, характеризующих данную профессиональную общность и культивируемых в ней, овладение специальными знаниями, умениями, навыками, необходимыми для будущей профессиональной деятельности, «для жизни», для успешного профессионального старта [44, с. 496].

Профессиональное развитие – развитие личности как субъекта профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка – процесс овладения знаниями, умениями и навыками, позволяющими выполнять работу в определенной области деятельности; система организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающая формирование у личности профессиональной направленности знаний, навыков, умений и профессиональной готовности к такой деятельности; получение квалификации по соответствующему направлению подготовки или специальности.

Требования к профессиональной подготовке на уровне высшего образования: профессионализм и подготовленность выпускников к успешной деятельности; законность профессиональной деятельности и осуществление ее на строго правовой основе; гуманизм и уважение личности сотрудников и подчиненных; равенство возможностей для профессионального роста; способность решать сложные профессиональные задачи; профессиональная компетентность; сформированность качеств специалиста и руководителя (С.А. Ларионов).

1.6. Методология педагогики и методологические основы педагогики высшей школы

Термин «методология» (от греч. *methodos* – путь исследования или познания, теория, учение и *logos* – слово, понятие) в научной лексике используется в нескольких смыслах:

- 1) *методология* – это учение о научных методах познания;
- 2) *методология* – это совокупность методов исследования, применяемых в какой-нибудь науке;
- 3) *методология* – это учение о способах организации и построения теоретической и практической деятельности человека.

Методология науки дает характеристику компонентов исследования: объекта и предмета анализа, задач исследования, совокупности исследовательских методов и средств, необходимых для их решения, а также формирует представление об этапах, последовательности решения исследовательских задач.

Методология педагогики представляет собой систему, содержащую источники и основания развития педагогического знания. Она изучает методы познания, а также принципы, регулятивы, ориентации, категории и понятия.

Методология педагогики – учение о принципах, методах, формах и процедурах познания и преобразования педагогической действительности.

В этом определении соединены две группы инструментария – комплекс средств для познания педагогической реальности и технологии преобразования педагогической действительности.

Главной функцией методологии является определение стратегии научно-педагогического познания. Методология выполняет также другие функции:

- определяет способы получения научных знаний, которые отражают постоянно меняющуюся педагогическую действительность;
- направляет и предопределяет основной путь, с помощью которого достигается конкретная научно-исследовательская цель;
- обеспечивает всесторонность получения информации об изучаемом процессе или явлении;
- помогает введению новой информации в фонд теории педагогики;
- обеспечивает уточнение, обогащение, систематизацию терминов и понятий в педагогической науке;
- создает систему информации, опирающуюся на объективные факты и логико-аналитический инструмент научного познания.

В структуре методологического знания выделяют четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический.

Философский уровень методологии составляют общие принципы познания и категориальный аппарат науки в целом. Философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности. В настоящее время одновременно сосуществуют различные философские учения, выступающие в качестве методологии различных человековедческих наук, в том числе и педагогики: экзистенциализм, неотомизм, неопозитивизм, прагматизм, диалектический материализм и др.

Уровень *общенаучной методологии* составляют теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин (системный подход, онтологический подход, характеристика разных типов научных исследований, их этапы и элементы: гипотеза, объект и предмет исследования, цель, задачи и т.д.).

Уровень *конкретно-научной методологии*, то есть совокупности методов, принципов исследования, применяемых в конкретной научной дисциплине, например, в педагогике это метод педагогического эксперимента. Методология специальной науки включает в себя исходные теоретические концепции.

Технологический уровень включает в себя методику и технику исследования, то есть набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер.

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует определенное соподчинение. При этом философский уровень сохраняет основополагающее значение в контексте методологического знания. Конкретизацию действий исследователя и направленность процессов познания и преобразования действительности определяют методологические подходы.

Методологию педагогики определяют следующие методологические подходы [28; 30; 35]:

Системный подход применяется при исследовании сложных объектов, представляющих собой органичное целое. Исследовать педагогический объект с позиции системного подхода означает проанализировать внутренние и внешние связи и отношения объекта, рассмотреть все его элементы с учетом их места и функций в нем. Основными принципами реализации системного подхода, уточняющими его сущность, являются:

- принцип целостности, который отражает специфику свойств системы, зависимость каждого элемента, свойства и отношения внутри системы от их места и функций внутри целого;
- принцип структурности, позволяющий описывать системы как структуры через раскрытие совокупности связей и отношений между ее элементами;
- принцип взаимозависимости внешних и внутренних факторов системы;
- принцип иерархичности, предполагающий рассмотрение объекта в трех аспектах: как самостоятельной системы, как элемента системы более высокого уровня, как системы более высокого иерархического уровня по отношению к ее элементам, рассматриваемым, в свою очередь, как системы;
- принцип множественности представления системы, означающий необходимость создания множества моделей для описания системного объекта;
- принцип историзма, требующий изучения системы и ее элементов не только как статических, но и как динамичных, имеющих историю своего развития.

При системном подходе, например, система образования, процесс ее функционирования рассматриваются как совокупность следующих взаимосвязанных компонентов: целей образования; содержания образования на всех его ступенях, форм, методов, средств реализации этого содержания (технологий преподавания, освоения, обучения); субъектов системы образования (педагогов, обучающихся, родителей); учебных заведений как структурных элементов всей образовательной системы и функционирующих в них педагогических процессов; материальной базы как средства системы образования.

Личностный подход в педагогике утверждает представления о социальной, деятельной и творческой сущности человека как личности. Личностный подход означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Он требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. В рамках данного подхода предполагается опора в воспитании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий.

Деятельностный подход предполагает рассмотрение исследуемого объекта в рамках системы деятельности, ее генезиса, эволюции, развития. Деятельность как форма активности человека, выражающаяся в его исследовательском, преобразующем и практическом отношении к миру и самому себе, является ведущей категорией деятельностного подхода. Деятельность – это способ существования и развития общества и человека, всесторонний процесс преобразования природы и социальной реальности (включая его самого). Для осуществления преобразования человеку необходимо изменить идеальный образ своих действий, замысел деятельности.

Деятельностный подход применительно, например, к изучению процесса формирования личности растущего ребенка означает, что труд, игра, обучение, общение являются важнейшими факторами его становления и развития. При этом основными педагогическими требованиями к организации воспитания выступают определение содержания соответствующей деятельности, разработка путей активизации и перевода ребенка в позицию субъекта познания, труда, общения. Это, в свою очередь, предполагает обучение ребенка выбору цели и планированию деятельности, ее организации и регулированию, самоконтролю, самоанализу и самооценке результатов деятельности.

Полисубъектный (диалогический) подход означает, что сущность личности значительно разностороннее и сложнее, чем процесс деятельности, в которую включена личность. Личность обретает свое «человеческое» содержание в общении с другими. В этом смысле личность есть продукт и результат общения с окружающими людьми. Поэтому личность рассматривается как система характерных для нее отношений, как носитель взаимоотношений и взаимодействий социальной группы. Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным позволяет создать психолого-педагогическое единство субъектов, благодаря которому «объектное» воздействие уступает место творческому процессу взаиморазвития и саморазвития.

Аксиологический (ценностный) подход в педагогике означает признание и реализацию в обществе ценностей человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности, образования в целом. Отличительной чертой аксиологического подхода является то, что первоосновой воспитания и развития выступает формирование у молодых людей нравственного сознания, которое предполагает раскрытие содержания и демонстрацию социальной и личностной значимости различных национальных и общечеловеческих ценностей, при этом акцентируется внимание на приоритете общечеловеческих ценностей. Аксиологический подход органически присущ гуманистической педагогике, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и цель социального развития.

Содержание аксиологического подхода в образовательном процессе определяется действием следующих принципов:

- признание педагогом личностных ценностей воспитанников важнейшим источником мотивов поведения, его внутренними регуляторами;
- владение педагогом методами перевода духовных ценностей человека во внутренние ценности воспитанника;
- активизация ценностного поиска воспитанников как в учебной, так и во внеурочной деятельности.

Педагогические ценности выступают в качестве относительно устойчивых ориентиров, с которыми педагоги соотносят свою жизнь и педагогическую деятельность.

Культурологический подход обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей. Человек содержит в себе часть культуры. Он не только развивается на основе освоенной им культуры, но и вносит в нее нечто принципиально новое, т.е. он становится творцом новых элементов культуры. В связи с этим освоение культуры как системы ценностей представляет собой развитие самого человека, становление его как творческой личности и субъекта культуры.

Этнопедагогический подход предполагает организацию и осуществление процесса воспитания с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, привычки. Национальная культура придает специфический колорит среде, в которой растет и формируется ребенок, функционируют различные образовательные учреждения. Реализация этнопедагогического подхода к проектированию и организации педагогического процесса предполагает разрешение педагогами следующих задач: во-первых, изучение и формирование этой среды, во-вторых, максимальное использование ее воспитательных возможностей.

Антропологический подход – это системное использование данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. Основные идеи современной педагогической антропологии, которые являются методологическими основаниями исследований в области педагогики:

- образование – атрибут человеческого бытия (бытие человека реализуется в непрерывном образовании и самообразовании);
- цели и средства образования выводятся из сущности человека;
- расширяется круг традиционных педагогических понятий такими категориями, как «жизнь», «свобода», «смысл», «творчество», «событие», «антропологическое пространство», «самостоятельное»;
- антропологический подход используется в изложении знаний конкретных наук о человеке (история как историческая антропология, биология – биологическая антропология и т.д.);
- природа воспитания диалогична;
- условия и технологии воспитания и обучения задаются с антропологических позиций и направлены на становление родовых качеств личности воспитанника;

- детство самоценно, ребенок – «ключ» в познании человека.

Использование антропологического подхода при исследовании, например, педагогического процесса школы, предполагает рассмотрение таких антропосистем, как учащийся, педагог, ученический и педагогический коллективы. При этом они представляются как открытые, саморазвивающиеся личностные и социальные системы; а педагог – это антропотехник, владеющий средствами, «инструментами» косвенного управления процессом становления личности ученика.

Использование методологических подходов позволяет, во-первых, определить научно-теоретические проблемы педагогики, установить их иерархию, разработать стратегию и основные способы их разрешения, во-вторых, обосновать, создать и реализовать технологические механизмы модернизации образовательной практики, а также осуществить прогнозирование развития педагогической науки и практики.

С методологией педагогики в целом соотносятся методологические основы педагогики высшей школы, которые в то же время имеют свою специфику.

Методологические основы педагогики высшей школы включают научно-теоретические положения, определяющие сущность научного знания и направления его развития, особенности организации исследовательского процесса и повышения его эффективности, исследовательских позиций ученых и др.

К ведущим методологическим положениям педагогики высшей школы Р.С. Пионова относит следующие [40, с. 71]:

1. Педагогические исследования необходимо рассматривать во временном контексте; исторический подход дает возможность определить их актуальность, своевременность и необходимость для развития высшего образования, осуществить правильный анализ трактовок положений, категорий, выводов.

2. Системно-структурный подход к педагогическому процессу высшей школы способствует многоконтекстному восприятию и анализу этого процесса, создает предпосылки для получения объективного результата.

3. Профессиональная подготовка в условиях учреждения высшего образования является системообразующим элементом всего процесса становления личности специалиста.

4. Источником развития личности студента являются внутренние и внешние факторы: наследственность, среда, воспитание, профессиональная подготовка, самовоспитание, самообразование.

5. Решающую роль в профессиональном становлении личности студента играют познание, деятельность, общение.

6. Продуктивность процесса воспитания и профессиональной подготовки студента детерминирована его активностью, что особенно значимо для самообразования и самовоспитания.

7. Студенческую молодежь необходимо изучать в динамике ее развития, анализировать постоянные изменения, прогрессивные движения вперед.

8. В формировании мировоззренческой позиции, ценностных ориентаций, мотивационной сферы будущего специалиста важное значение имеет гармония личных и общественных интересов, национальных и общечеловеческих ценностей.

9. Наиболее благоприятной средой для воспитания, обучения, формирования личности студента являются коллективные отношения. В условиях вуза такой средой становится студенческий коллектив.

10. Важным потенциалом и питательной почвой развития педагогики высшей школы является практика, в роли которой выступает вся жизнедеятельность вуза; между педагогической теорией и практикой существует сложная зависимость.

Реализация методологических подходов, следование методологическим положениям осуществляется в условиях организации и проведения педагогического исследования.

Педагогическое исследование – это процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях обучения, воспитания и образования в целом, их структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях.

Логика педагогического исследования – последовательность исследовательских действий: определение проблемы, выбор темы, постановка целей и задач, определение объекта и предмета, формулировка гипотезы (научного предположения, подлежащего проверке), разработка и выбор методов и методик для проведения исследования, определение этапов и сроков исследовательской работы, сбор и обработка полученных данных, интерпретация и оценка данных, выработка практических рекомендаций.

Для проведения эффективного и результативного педагогического исследования используются тщательно отобранные и соответствующие логике исследования методы.

Методы педагогического исследования – способы изучения педагогических явлений, получения новой информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий. Метод педагогического исследования направлен на выполнение определенной научной задачи и реализуется в совокупности приемов и процедур [16; 39].

Принципы отбора методов исследования:

- использование разнообразных, взаимодополняющих методов исследования; длительные наблюдения; неоднократная проверка результатов исследования с соблюдением статических (социологических) норм;
- соответствие методов исследования существу изучаемого явления, а также возможностям воспитуемых и самого исследователя;

- недопустимость использования методов исследования, противоречащих нормам морали или способных нанести вред участникам исследования.

Педагогика располагает системой методов исследования, позволяющих с достаточно высокой степенью объективности и достоверности выявлять и оценивать все аспекты предмета исследования. Существует несколько классификаций педагогических методов, объединяющихся по разным основаниям.

В соответствии с этапами проведения научного исследования методы делятся на:

- *организационные*: комплексный (изучение педагогического объекта как системы); сравнительный (изучение педагогических условий, факторов для последующего сравнения); лонгитюдный (выявление изменений в течение длительного времени);
- *сбора данных*: педагогическое наблюдение, самонаблюдение, самоанализ, беседа и интервьюирование, анкетирование, педагогический анализ ситуаций и фактов, анализ педагогической документации, педагогический эксперимент и др.;
- *обработки данных*: математические (регистрация, ранжирование, шкалирование); качественные (теоретический анализ, сравнение, систематизация, группировка, типологизация, синтез и обобщение);
- *интерпретации и оценки результатов*: теоретические (интерпретация и оценка собранного материала на основе существующей теории, концепции); сравнительные (интерпретация и оценка полученного материала, но в сравнении с ранее собранными материалами или полученными другими исследователями); апробационный (проверка на практике правильности выводов и результатов, полученных в ходе исследования и опытно-экспериментальной работы) и др.

По уровню исследования методы делятся на теоретические, эмпирические и математические.

Теоретические методы служат для интерпретации, анализа и обобщения теоретических положений и эмпирических данных. Они позволяют уточнить и систематизировать научные факты, объяснить и спрогнозировать явления, повысить надежность полученных результатов, установить взаимоотношения между понятиями, перейти от абстрактного к конкретному.

Эмпирические методы предназначены для создания, сбора и организации эмпирического материала (фактов педагогического содержания, продуктов образовательной деятельности и др.) в естественных или специально измененных условиях.

Как теоретические, так и эмпирические методы обычно используются в комплексе с *математическими методами – методами обработки данных*, полученных в ходе исследования, необходимых для установления

количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Некоторые ученые методы обработки данных не рассматривают как отдельную группу, а представляют их как вид эмпирических методов педагогического исследования.

Описание содержательных характеристик каждого из методов исследования достаточно широко представлено в научной и учебно-методической литературе. В учебно-методическом пособии «Педагогика современной школы: Основы педагогики. Дидактика» [35] под общей редакцией И.И. Цыркуна подобран и содержательно раскрыт ряд методов педагогического исследования, отвечающих современным научным запросам.

Обратимся к их основным характеристикам.

Теоретические методы. *Анализ* – мысленное разъединение объекта, выделение его частей, признаков, свойств, связей и отношений; *синтез* – мысленное соединение ранее разрозненных отдельных элементов, частей, признаков в единое целое. Анализ и синтез являются базовыми методами, остальные общетеоретические методы являются производными от них.

Сравнение – установление сходства и различия сопоставляемых предметов, явлений, фактов; *абстрагирование* – выделение, вычленение и извлечение какой-либо одной стороны, свойства, признака объекта, отвлечение от остальных его сторон, свойств, признаков; *конкретизация* – применение обобщенного знания к конкретному случаю на основе анализа этого частного случая, выделение в нем таких признаков, которые соответствуют определенному правилу, понятию, закону; *обобщение* – группировка предметов или явлений по сходству основных признаков, присущих всем предметам данного вида, класса и выделение в них более мелких подгрупп, разрядов; *индукция* (от частного к общему) – обобщение, связанное с предвосхищением результатов наблюдений и экспериментов на основе данных опыта; *дедукция* (от общего к частному) – выведение частного положения из общего логическим путем через цепь умозаключений, звенья которой связаны отношением логического следования.

Основным конкретно-педагогическим методом является *теоретический анализ педагогических источников*. Любое исследование начинается с ознакомления исследователя с тем, как интересующая его научная проблема разработана в научной литературе. Для этого необходимо изучить труды классиков педагогики и смежных с ней наук, историко-педагогические работы и документы; современные труды по педагогике и смежных с ней наук, касающиеся определенной проблемы; периодическую педагогическую печать, справочную педагогическую литературу; учебники и методические пособия и т.д. При этом исследователь реализует метод теоретического анализа источников. Определив область исследования и его проблему, исследователь составляет *библиографию* – список отобранных для изучения источников,

который необходимо оформлять правильно в соответствии с библиографическими требованиями. Работая с литературой, исследователь осуществляет *аннотирование* – краткое, лаконичное изложение основного содержания источника; *цитирование* – дословную запись выражений, фактических или цифровых данных, содержащихся в источнике (цитата должна иметь правильно оформленную сноску).

Основные идеи литературного источника могут быть перечислены в виде *тезисов* (тезирование) – кратких цитат или сжатых выдержек из этого источника. Применяются также такие методы, как *реферирование* – сжатое, но более развернутое по сравнению с тезисами, изложение основного содержания одного или нескольких источников по общей теме; *конспектирование* – более детальное изложение основных идей источника с выделением его главных положений (краткое изложение, цитирование, определение своего собственного отношения к выводам автора и т.д.).

Развитием конкретно-педагогических методов являются: метод знаковой ретроспекции, метасемантический анализ основных понятий, «виртуальная» экспертиза, методы аксиоматизации, аналогии, модифицирования, копирования, моделирования, эйдетической редукции.

При изучении проблемы целесообразно анализировать прошлое, выявлять закономерности не только с познавательной, но и с дидактической целью на основе *метода знаковой ретроспекции*. В педагогике объекты изучения являются искусственными и условными по своей исходной природе. При выделении объекта доминирующая роль принадлежит субъекту, что приводит к многозначности смысла исходного понятия. Акт объективации предполагает выделение субъектом из непрерывного течения жизни того или иного события как объекта. Знак (термин, слово, фраза), с помощью которого обозначен и зафиксирован взгляд на ситуацию, является объективатором. Объективатор выступает основанием инновационной проблемы, ориентиром в инновационном потоке.

Метасемантический анализ основных понятий предполагает их фиксацию и изучение в системе понятий исследуемой проблемы. Для определения состава системы понятий целесообразно воспользоваться методом *контент-анализа* различных источников знаний: монографий, статей, других письменных трудов, а также материалов лекций, выступлений, докладов, интервью и т.д., анализ и оценка информации которых определяет выделение смысловых единиц этой информации и замера частоты, объема упоминания этих единиц в выборочной совокупности. В настоящее время сфера применения контент-анализа определяется вопросами «парадигмы Ласауэла» – «кто говорит?», «что говорит?», «как?», «кому?», «с каким результатом?». Для определения основного содержания выделенных понятий проводится *структурный анализ* их дефиниций (определений): определение ближайшего родового понятия, в

объеме которого находится определяемое, и выделение его отличительных существенных признаков. Далее проводится *концептуальный анализ*, результатом которого выступает представление выявленных понятий в виде конкретной семантической репрезентации (когнитивной структуры). Вид когнитивной структуры определяется типами семантических отношений. Связи понятий устанавливаются через сопоставление отношений между их существенными признаками. Если в результате концептуального анализа выявлено, что между понятиями и их признаками существует несколько типов отношений, то семантическое поле имеет вид семантической сети, в которой графически вершинами представлены понятия и их признаки, а дугами – отношения между ними.

В различных источниках встречается большое разнообразие определений одного и того же понятия, при анализе его содержания возникает проблема подбора экспертов. Очевидно, в качестве экспертов необходимо использовать тех людей, чьи суждения наиболее помогут принятию адекватного решения. При наличии различных противоположных точек зрения на проблему ценным является применение метода «*виртуальной*» *экспертизы*, позволяющего обозначить приоритетную позицию с опорой на извлеченные знания тех специалистов, которые выбраны на роль «виртуальных» экспертов.

Метод аксиоматизации представляет собой построение теорий на основе аксиом – утверждений, доказательства истинности которых не требуются.

Метод аналогии предполагает наличие прототипа. При умозаключении по аналогии знания, полученные из рассмотрения модели, переносятся на другой, менее изученный, менее наглядный объект. Этот перенос происходит на основе сходства объектов изучения в своих существенных чертах. Вывод по аналогии, как правило, бывает вероятностным и требует экспериментальной проверки.

Метод модифицирования предполагает преобразование известной концепции и ее приспособление применительно к данным конкретным условиям и обстоятельствам. В этом случае необходимо выяснить, каковы границы ее применения, сопоставить их с конкретными условиями и осуществить соответствующую адаптацию.

Метод копирования осуществляется преимущественно на основе публичных выступлений и использования некоторых материалов. Одним из важнейших условий применения метода копирования является его надлежащее документальное оформление.

Метод моделирования – исследование процессов или явлений при помощи их реальных или идеальных объектов-заменителей (моделей) с применением схем, чертежей, кратких вербальных описаний, матриц, символов, математических формул и т.п.

Метод эйдетической редукции определяет путь к природной установке человека на связь с человечеством посредством «растворения в обществен-

ном сознании», освобождение явления и его сути от всех суждений и оценок для того, чтобы сущность стала познаваемой.

Эмпирические методы. Наблюдение – организованное целенаправленное восприятие и фиксация педагогических явлений. Это один из основных эмпирических методов. Цель наблюдения – накопление фактов и образование первоначальных представлений об определенном педагогическом явлении. Оно может быть включенным (наблюдатель сам является непосредственным участником процесса воспитания или обучения) и невключенным (опосредованным, наблюдением «со стороны»). Объектами наблюдения могут быть: деятельность группы учащихся или отдельного ученика в процессе обучения или воспитания; взаимоотношения учащихся между собой или с педагогом; действия детей в конкретной ситуации; деятельность учителя на уроке и т.д.

Этапы наблюдения: а) определение цели и задач наблюдения («Для чего наблюдать?»); б) выбор объекта, предмета наблюдения («Что наблюдать?»); в) выбор способа наблюдения («Как наблюдать?»); г) выбор способов регистрации наблюдаемого («Как вести записи?»); д) обработка и интерпретация полученной информации («Каков результат?»).

Широкое распространение имеют методы письменного или устного опроса: *анкетирование, беседа, интервьюирование*. С их помощью изучают отношения, мотивы, намерения, мнения, оценочные суждения учащихся, педагогов, родителей и других участников педагогического процесса.

Анкетирование – письменный опрос большого количества людей с помощью опросных листов (анкет). Анкеты могут быть открытыми (предполагают ответ на вопрос), закрытыми (выбрать ответ из ряда предложенных) и смешанными. При составлении анкет важно соблюдать следующие правила: вопросы должны быть тщательно составлены, предельно конкретны, корректны, доступны, они не должны содержать в себе скрытых подсказок желаемого ответа, но должны быть взаимопроверяемыми. Метод анкетирования позволяет в сравнительно короткий срок получить большое количество информации, которую можно подвергнуть количественному анализу с помощью статистических методов с использованием вычислительной техники. Количественные данные, полученные путем анкетирования, затем дополняются качественным анализом.

Беседа – диалог исследователя с испытуемым по заранее составленному плану. Это наиболее эффективный метод для выявления мотивов поведения, ценностных ориентаций, чувств, переживаний опрашиваемого. До беседы необходимо сформулировать конкретные вопросы, на которые исследователь хотел бы получить ответы. Ценность беседы как метода заключается в том, что это всегда непосредственное общение исследователя с испытуемым. Вместе с тем собеседник может скрыть свои истинные мысли и переживания и ввести исследователя в заблуждение.

Интервьюирование – разновидность беседы. Это метод более ориентированный на выяснение оценок, позиции опрашиваемого. Интервью проводится по заранее подготовленным вопросам, ответы на которые записываются.

Конкретный материал об интересующих исследователя процессах и явлениях можно собрать, анализируя педагогическую (школьную) документацию, а также результаты разных видов деятельности учащихся. Так, *изучение школьной документации* дает объективные данные об организации педагогического процесса в школе, а *изучение (анализ, оценка) письменных, графических, контрольных, творческих и других продуктов деятельности учащихся* позволяет получить сведения об уровне обученности и воспитанности учащихся, о работе учителя, помогает выявить различные интересы детей, особенности их мышления, суждений, оценок, уровень сформированности учебных умений и т.д. Если на основе проведенного анализа исследователь осуществляет перевод вербальной информации в количественные показатели и их последующую статистическую обработку, то речь идет о контент-анализе как приеме количественно-качественного анализа документов и продуктов деятельности.

К методам опроса и анализа продуктов деятельности обучаемых тесно примыкают дополнительные методы: *обобщение независимых характеристик, написание сочинений*. В первом случае идет речь о получении характеристики на одно и то же лицо от разных людей по одной и той же теме. Информация, поступившая из разных источников, обрабатывается. Например, изучая личность ученика, исследователь получает сведения о нем от учителя, воспитателя группы продленного дня, классного руководителя, родителей, сверстников и других. Во втором случае группа людей пишет сочинение на заданную тему, интересующую исследователя. Затем сочинения анализируются и обобщаются.

Изучение и обобщение передового педагогического опыта направлено на анализ состояния практики, элементов нового и эффективного в деятельности педагогических работников и образовательной сфере. Описание педагогического опыта затрагивает следующие аспекты: потребности, удовлетворяемые опытом; основную идею; методику целостного педагогического процесса или его компонентов; планируемую теоретическую и практическую ценность опыта; возможность освоения и распространения; достоинства; границы применения.

Тестирование – позволяет с помощью специально разработанных заданий (задач, опросников) объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса и является одним из основных методов контроля и оценивания. Инструментом исследования оно выступает в случаях диагностики или прогноза развития индивида. Разновидностью тестирования являются *проективные методы*: испытуемому предлагается высказаться о своих

возможных действиях, поступках в той или иной ситуации, далее его суждения анализируются исследователем.

Самооценка – метод контроля и оценивания, предполагающий оценку индивидом своих достижений, личностных качеств, действий, поступков по определенным параметрам. При этом также устанавливается шкала оценок в баллах или других количественных показателях.

Экспертная оценка – метод контроля и оценивания, который отражает среднее значение субъективных оценок экспертами какого-либо явления по заданной шкале. Эти оценки дают эксперты (компетентные судьи): ученые, педагоги, психологи, опытные учителя, директора школ и др. Они оценивают те или иные знания, умения или качества в соответствии с предложенной оценочной шкалой.

Метод педагогического консилиума дополняет методы контроля и оценки, он предполагает коллективное обсуждение результатов изучения учащихся по определенной программе и единым признакам, а также коллективную выработку путей и средств преодоления обнаруженных недостатков.

Рейтинг отражает числовой или порядковый показатель уровня оценки деятельности личности, системы, либо педагогического явления, который определяется на основе системы специальных методик.

Основным эмпирическим методом педагогического исследования, ориентированным на внедрение результатов, является педагогический эксперимент (лат. *experiment* – проба, опыт).

Педагогический эксперимент предполагает преднамеренное теоретически обоснованное внесение изменений в образовательный процесс, осуществляемое с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях. В рамках педагогического эксперимента используется комплекс теоретических и эмпирических методов.

В зависимости от особенностей проведения эксперимента в педагогическом исследовании выделяют его разные виды. По условиям организации различают эксперимент *естественный* (в условиях обычного образовательного процесса) и *лабораторный* (создание искусственных условий для проверки, например, того или иного метода обучения, когда отдельные учащиеся изолируются от остальных).

Пилотажный (предварительный) эксперимент имеет целью проверить уровень проработанности и качество методики эксперимента. Для этого эксперимент проводят сначала в сокращенном варианте. После этого, если необходимо, отдельные звенья эксперимента корректируются, и затем он проводится в полном объеме.

По конечным целям педагогический эксперимент может быть *констатирующим*, устанавливающим реальное состояние дел в педагогическом процессе, *формирующим* (преобразующим), когда проводится целенаправленная

организация эксперимента для определения условий (методов, форм и содержания образования) развития личности школьника или детского коллектива. Формирующий эксперимент требует наличия экспериментальных и контрольных групп. В экспериментальных группах учебно-воспитательный процесс организуется в измененных условиях (применяется новый метод, методика, технология и пр.), в контрольных группах – в обычных, неизменных условиях (ничего нового не применяется). Сравнение результатов деятельности учащихся и педагогов в этих группах при прочих равных условиях позволяет сделать вывод об эффективности или неэффективности проводимого эксперимента.

Контрольный эксперимент организуется для проверки степени достоверности тех результатов, которые получены при проведении констатирующего и формирующего экспериментов. При этом могут дублироваться уже состоявшийся эксперимент (повторный эксперимент) или осуществляется замена экспериментальной группы на контрольную, и наоборот (перекрестный эксперимент).

Выделяют следующие *этапы* эксперимента:

- теоретический (постановка проблемы, определение цели, объекта и предмета исследования, его задач и гипотез);
- методический (разработка методики исследования и его плана, программы, методов обработки полученных результатов);
- собственно эксперимент – проведение серии опытов (создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление опытом и измерение реакций испытуемых);
- аналитический – количественный и качественный анализ, интерпретация полученных фактов, формирование выводов и практических рекомендаций.

К педагогическому эксперименту, независимо от его вида, предъявляют следующие обязательные требования: он не должен допускать риска для здоровья (в том числе психического) участников эксперимента; его нельзя проводить с заведомо отрицательным результатом.

Педагогический эксперимент и наблюдение относятся к базовым методам педагогического исследования.

Математические, статистические, графические и другие количественные методы, связанные с педагогическим измерением относятся к *методам операционализации и оценки результатов*. Педагогическое измерение предполагает приписывание чисел педагогическим объектам или событиям согласно определенным правилам. Процедура доведения понятий до измерения называется *операционализацией понятий*.

Результаты, обработанные с помощью методов операционализации и обработки данных, позволяют оценить и визуально представить количествен-

ную зависимость в виде графиков, диаграмм, таблиц и других наглядных средств.

Регистрация – метод выявления наличия определенного качества у каждого члена группы и общего подсчета количества тех, у кого данное качество имеется или отсутствует (например, количество активно и пассивно работающих на занятии).

Ранжирование (метод ранговой оценки) предполагает расположение собранных данных в определенной последовательности (обычно в порядке убывания или нарастания каких-либо показателей) и, соответственно, определение места в этом ряду каждого из испытуемых.

Шкалирование – введение цифровых показателей в оценку отдельных сторон педагогических явлений. Для этой цели испытуемым задают вопросы, отвечая на которые, они должны выбрать одну из указанных оценок.

Статистические методы применяются для количественной обработки массового материала. *Методы поэлементного и пооперационного анализа* предполагают выделение существенных признаков, операций, которые необходимо усвоить учащимся и их сопоставление с реальными результатами усвоения. *Факторный анализ* – метод многомерной математической статистики, применяемый при исследовании статистически связанных признаков с целью выявления определенного числа скрытых от непосредственного наблюдения факторов. С помощью факторного анализа не просто устанавливается связь изменения одной переменной с изменением другой переменной, а определяется мера этой связи и обнаруживаются основные факторы, лежащие в основе указанных изменений. Факторный анализ на начальных этапах исследования позволяет определить предварительные закономерности в исследуемой области, что делает последующий эксперимент более совершенным по сравнению с экспериментом на переменных, выбранных произвольно или случайно.

Для установления математическим способом связи между собой двух параметров (переменных), разных количественных величин, полученных в исследовании, применяется *корреляционный анализ* (с помощью коэффициента Пирсона). Две величины называются корреляционно связанными, если содержание одной из них изменяется в зависимости от содержания другой. Плотность этих связей между полученными величинами характеризуется коэффициентом корреляции – ранговыми, частными, частичными, множественными и другими коэффициентами.

Применение методов математической статистики требует от педагога-исследователя предварительной оценки того, какой именно критерий в большей степени соответствует данному виду распределения результатов, иначе методы математической статистики будут применяться некорректно.

Все методы педагогического исследования используются в комплексе, уточняя и дополняя друг друга.

1.7. Связь педагогики высшей школы с другими науками

Педагогика высшей школы как отрасль педагогики сохраняет те же связи с другими науками, что и педагогика. Отметим, что педагогика является самостоятельной, достаточно развитой наукой, имеет свою четко обозначенную область исследования, но в тоже время развивается и с учетом взаимосвязи с другими науками.

В контексте педагогики высшей школы, в условиях междисциплинарного подхода и при наличии данных других наук о человеке, может осуществляться исследование многих педагогических проблем, что в совокупности обеспечивает наиболее полное изучение той или иной научной проблемы.

Общенаучное значение во взаимосвязи наук отводится *философии*. Философские учения положены в методологическую основу педагогики, способствуя осмыслению целей воспитания и образования. Материалистических, экзистенциальных, прагматических, неопозитивистских и других философских взглядов придерживаются исследователи педагогики, определяя направления педагогического поиска, сущностные, целевые и технологические характеристики образовательного процесса.

Философия и педагогика имеют ряд общих вопросов и проблем, среди которых: проблемы цели воспитания; проблемы формирования мировоззрения; взаимосвязь коллектива и личности; гносеологические проблемы, связанные с разработкой теории познания и ученического познания как одной из форм познания человеком окружающей его действительности.

Философские категории необходимости и случайности, общего, единичного и особенного; законы взаимосвязи и взаимозависимости, развития и его движущих сил и другие способствуют развитию исследовательского педагогического мышления.

В связи с углубленным осмыслением феномена образования на современном этапе педагогического знания интенсивное развитие получает одно из философских направлений – философия образования, в контексте которой получают осмысление проблемы высшего образования.

Взаимосвязь с *этикой* и *эстетикой* отмечается в решении педагогических задач нравственного, эстетического воспитания, формирования научно-го мировоззрения.

Связь педагогики с *психологическими науками* имеет особое значение. Существует несколько наиболее важных аспектов связи между ними: предмет исследования наук – психология изучает законы развития психики человека, педагогика разрабатывает законы управления развитием личности; воспитание, обучение, образование человека тесным образом связано с развитием психических процессов (мышление, внимание, память, восприятие, речь и др.); понятийный аппарат – психологические термины (например, «ведущая деятельность», «мотивация», «мышление», «эмоции», «чувства», «возрастной кризис»,

«развитие личности» и др.), будучи использованы в педагогической лексике, способствуют более точному определению явлений, фактов воспитания, обучения, образования, помогают выявить и определить сущностное в исследуемых проблемах; общность методов исследования для выявления, описания, объяснения, систематизации педагогических фактов – психометрия, парное сравнение, психологические тесты, психологические анкеты и др.

При проведении научных исследований педагоги используют фундаментальные теории ученых-психологов: культурно-историческая теория развития психики Л.С. Выготского, теория деятельности (с разных позиций исследованная С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым); работы по возрастной периодизации Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготского, А.В. Петровского, В.С. Мухиной; теория социальной активности личности (Л.И. Божович, К.А. Абульханова-Славская), проблема человекознания (Б.Г. Ананьев) и др.

Педагогика высшей школы рассматривает решение ряда значимых задач с учетом психологических результатов в исследовании проблем: психологии студенчества на разных этапах обучения; закономерностей развития личности молодого человека в условиях обучения в высшем учебном заведении; деятельности мыслительного аппарата студентов в процессе усвоения знаний и умений; психолого-педагогических принципов управления учебным процессом в учреждении высшего образования и многое др.

Органическая связь педагогики с психологией проявляется и в наличии ряда смежных наук: педагогической и возрастной психологии, психологии профессиональной педагогической деятельности, психологии управления педагогическими системами и др.

Педагогика тесно связана с *физиологией*. Для понимания механизмов управления физическим и психическим развитием обучаемых особенно важно знать закономерности жизнедеятельности организма в целом и отдельных его частей, функциональных систем. Знание закономерностей функционирования высшей нервной деятельности позволяет педагогике конструировать развивающие, обучающие технологии, инструментарий, способствующий оптимальному развитию личности.

Данные *социологии* способствуют более глубокому осмыслению проблемы социализации личности. Результаты социологических исследований являются базой для решения педагогических проблем, связанных с организацией студенческого досуга, профессиональной ориентацией и многих других. Данные статистики помогают ученым и педагогам выявить и тенденции, и закономерности тех или иных явлений, связанных с обучением и воспитанием студентов. В структуре социологической науки плодотворно развиваются такие направления, как социология образования, социология воспитания, социология студенчества и др.

Взаимосвязь с *логикой* предусматривает безупречную логическую последовательность преподавания и усвоения знаний, ясность определений, логи-

чески обработанный научный материал. Логика позволяет раскрыть состав и структуру учебного процесса, установить внутренние связи составляющих элементов его, обеспечить логическое изложение материала, развитие логического мышления у студентов – их способности определять и классифицировать, обобщать и абстрагировать, доказывать и опровергать.

Новые, дополнительные возможности для исследования процессов воспитания и обучения открывает перед педагогикой *кибернетика*. Используя ее данные, педагогическая наука разрабатывает закономерности, способы и механизмы управления учебным процессом.

Педагогика связана с *экономикой*, в частности с такой ее областью, как экономика образования. Данные экономики образования необходимы для решения таких важнейших педагогических задач, как определение затрат на обучение в связи с удорожанием жизни; определение стоимости обучения в различных типах образовательных учреждений; определение затрат на подготовку кадров, оборудование, наглядные пособия и т.д.

В решении этих вопросов педагогика и экономика опираются на данные *демографии*, которая исследует проблемы народонаселения (рождаемости, смерти, миграции). Без учета и прогнозирования рождаемости, возрастной структуры и процессов перемещения населения невозможно решение проблемы строительства и размещения учреждений, подготовки педагогов.

Завершая обзор межнаучных связей педагогики, отметим, что в педагогических исследованиях активно используются данные и многих других наук: юриспруденции, информатики, статистики, экологии, этнографии, этнологии, истории, технических наук и др.

Педагогика использует материалы и данные смежных наук на основе их строгого отбора, после специальной педагогической переработки, с обязательным выявлением условий и границ применения в педагогической науке.

Педагогика, тесно взаимодействуя с другими науками, изучающими отдельные стороны развития человека, происходящего под влиянием разных факторов, целостно занимается формированием человеческой личности. В этом контексте значимую роль играют внутринаучные связи отраслей педагогики. Педагогика высшей школы накапливает свое отраслевое научное знание с учетом знания общей, профессиональной, сравнительной педагогики, истории педагогики, методик преподавания учебных дисциплин и др.

Лекция 2. Система высшего образования в современных условиях

Основные лекционные вопросы:

2.1. Система высшего образования в Республике Беларусь.

2.2. Функции, цели и задачи высшего образования.

2.3. Самообразование в системе непрерывного профессионального образования.

2.4. Компетентностный подход в высшем образовании.

2.5. Модернизация высшего образования.

2.6. Развитие высшего образования.

2.7. Модернизация и развитие высшего образования в условиях Болонского процесса.

2.1. Система высшего образования в Республике Беларусь

Системные характеристики высшего образования определены в Кодексе Республики Беларусь об образовании [22].

Высшее образование – уровень основного образования, направленный на развитие личности студента, курсанта, слушателя, их интеллектуальных и творческих способностей, получение ими специальной теоретической и практической подготовки, завершающийся присвоением квалификации специалиста с высшим образованием, степени магистра.

Система высшего образования включает в себя:

- 1) участников образовательного процесса при реализации образовательных программ высшего образования;
- 2) образовательные программы высшего образования;
- 3) учреждения высшего образования;
- 4) государственные организации образования, обеспечивающие функционирование системы высшего образования;
- 5) учебно-методические объединения в сфере высшего образования;
- 6) организации, обеспечивающие проведение практических занятий, прохождение практики студентами, курсантами, слушателями;
- 7) организации – заказчики кадров;
- 8) государственные органы, подчиненные и (или) подотчетные Президенту Республики Беларусь, Национальную академию наук Беларуси, республиканские органы государственного управления, иные государственные организации, подчиненные Правительству Республики Беларусь, иные организации и физических лиц в пределах их полномочий в сфере высшего образования.

Участниками образовательного процесса при реализации образовательных программ высшего образования являются студенты, курсанты, слушатели, законные представители несовершеннолетних студентов, курсантов, педагогические работники, в том числе профессорско-преподавательский состав.

Организация образовательного процесса определяется *образовательными стандартами высшего образования*, которые разрабатываются по каждой специальности (направлению специальности) и устанавливают требования к содержанию профессиональной деятельности специалиста с высшим образованием, компетентности специалиста с высшим образованием, содержанию

учебно-программной документации образовательных программ высшего образования, уровню основного образования лиц, поступающих для получения высшего образования, формам и срокам получения высшего образования, организации образовательного процесса, максимальному объему учебной нагрузки студентов, курсантов, слушателей, уровню подготовки выпускников, итоговой аттестации.

Высшее образование подразделяется на две ступени.

На I ступени высшего образования обеспечивается подготовка специалистов, обладающих фундаментальными и специальными знаниями, умениями и навыками, с присвоением квалификации специалиста с высшим образованием. Высшее образование I ступени дает право на продолжение образования на II ступени высшего образования и на трудоустройство по полученной специальности (направлению специальности, специализации) и присвоенной квалификации.

Первая ступень высшего образования обеспечивает подготовку специалистов с высшим образованием, обладающих фундаментальными и специальными знаниями и навыками, и завершается присвоением квалификации и выдачей диплома о высшем образовании, предоставляющих право на трудоустройство с учетом присвоенной квалификации в порядке, установленном законодательством Республики Беларусь, и (или) на обучение в магистратуре. Срок обучения на этой ступени составляет 4–5 лет и может увеличиваться не более, чем на 1 год при обучении по наиболее сложным специальностям, обучение в вечерней и заочной формах высшего образования. Срок обучения лиц, получивших среднее специальное образование, может быть сокращен высшим учебным заведением по согласованию с Министерством образования Республики Беларусь при условии соблюдения требований образовательных стандартов высшего образования.

На II ступени высшего образования (магистратура) обеспечиваются углубленная подготовка специалиста, формирование знаний, умений и навыков научно-педагогической и научно-исследовательской работы с присвоением степени магистра. Высшее образование II ступени дает право на продолжение образования на уровне послевузовского образования и на трудоустройство по полученной специальности (направлению специальности, специализации) и присвоенной квалификации.

Вторая ступень высшего образования (магистратура) обеспечивает формирование знаний и навыков научно-педагогической и научно-исследовательской работы и завершается присвоением степени «магистр» и выдачей диплома магистра, предоставляющих право на обучение в аспирантуре (адъюнктуре) и (или) на трудоустройство с учетом ранее присвоенной квалификации специалиста с высшим образованием и обучения в магистратуре. Срок обучения на этой ступени от одного до двух лет.

Высшее образование в Республике Беларусь может быть получено в *очной* (дневной, вечерней) или *заочной* (в том числе дистанционной) *формах*. Очная форма получения высшего образования предусматривает постоянное личное участие обучающихся в регулярных учебных и аттестационных мероприятиях высшего учебного заведения. Заочная форма предусматривает преимущественно самостоятельную учебную работу обучающихся, лично участвующих только в ограниченном числе учебных мероприятий, а также в аттестационных мероприятиях, организуемых учебным заведением.

Учреждения высшего образования могут быть следующих видов:

Классический университет – высшее учебное заведение, которое осуществляет подготовку специалистов по разным профилям и направлениям образования на двух ступенях высшего образования, подготовку научных работников высшей квалификации, переподготовку и повышение квалификации специалистов с высшим образованием, переподготовку и повышение квалификации специалистов со средним специальным образованием по отдельным специальностям, проводит фундаментальные и прикладные научные исследования и выполняет функции научно-методического центра по профилям (направлениям образования) осуществляемой подготовки специалистов с высшим образованием.

Профильный университет (академия, консерватория) – высшее учебное заведение, которое осуществляет подготовку специалистов одного или нескольких профилей на двух ступенях высшего образования, подготовку научных работников высшей квалификации, переподготовку и повышение квалификации специалистов с высшим образованием, со средним специальным образованием по отдельным специальностям, проводит фундаментальные и прикладные исследования и выполняет функции научно-методического центра по соответствующему профилю (профилям) подготовки специалистов с высшим образованием.

Институт – высшее учебное заведение, которое осуществляет подготовку специалистов по одной или нескольким близким специальностям одного профиля на двух ступенях высшего образования и проводит фундаментальные и (или) прикладные научные исследования по соответствующей специальности (специальностям).

Высший колледж – высшее учебное заведение, которое осуществляет подготовку специалистов на первой ступени высшего образования по специальностям, интегрированным со специальностями среднего специального образования, и специалистов со средним специальным образованием по специальностям, интегрированным со специальностями высшего образования, а также в соответствии с основным профилем своей образовательной деятельности переподготовку и повышение квалификации специалистов, получивших образование на первой ступени высшего образования, переподготовку и

повышение квалификации специалистов со средним специальным образованием.

Основными структурными подразделениями, обеспечивающими осуществление учреждением высшего образования образовательной, научной, научно-технической и инновационной деятельности, являются институт без права юридического лица, факультет, кафедра, научно-исследовательская часть (сектор, отдел), учебно-методическое управление (часть, отдел).

Организация образовательной деятельности студентов непосредственно связана с работой факультета и кафедры.

Факультет – организационно-административное структурное подразделение учреждения высшего образования, обеспечивающее осуществление учреждением высшего образования образовательной и научной деятельности, учебно-методической работы в рамках определенного профиля образования, направления образования, специальностей подготовки специалистов. В состав факультета входят кафедры.

Кафедра – основное структурное подразделение учреждения высшего образования, обеспечивающее осуществление учреждением высшего образования образовательной и научной деятельности, а также учебно-методической работы по одной или нескольким родственным специальностям либо учебным дисциплинам. Кафедры могут входить в состав института без права юридического лица, факультета и являться самостоятельными структурными подразделениями.

Управление учреждением высшего образования. Непосредственное руководство учреждением высшего образования осуществляет его руководитель (ректор, начальник). Руководитель государственного учреждения высшего образования назначается на должность и освобождается от должности в порядке, определяемом Президентом Республики Беларусь.

Непосредственное руководство факультетом осуществляет его декан (начальник). Декан (начальник) факультета назначается на должность по представлению совета учреждения высшего образования и освобождается от должности руководителем учреждения высшего образования.

Непосредственное руководство кафедрой осуществляет заведующий (начальник) кафедрой. Заведующий (начальник) кафедрой назначается на должность после его избрания советом учреждения высшего образования и освобождается от должности руководителем учреждения высшего образования.

Основным органом самоуправления учреждения высшего образования является совет, возглавляемый его руководителем.

Основным органом самоуправления факультета является совет факультета, возглавляемый его руководителем.

В учреждении высшего образования может создаваться попечительский совет и по решению Президента Республики Беларусь могут создаваться иные органы самоуправления.

Организация образовательного процесса в учреждениях высшего образования. Образовательный процесс при реализации образовательных программ высшего образования организуется в учреждениях образования по учебным годам, который делится на семестры, которые завершаются экзаменационными сессиями.

Для студентов, курсантов, слушателей устанавливаются каникулы на протяжении учебного года продолжительностью не менее 2-х календарных недель; летние каникулы продолжительностью не менее 4-х календарных недель.

Основной формой организации образовательного процесса при реализации образовательных программ высшего образования является учебное занятие: лекция, семинарское, лабораторное, практическое занятие, консультация и иное занятие. Учебные занятия могут проводиться по сменам. Дополнительно проводятся факультативные занятия.

Образовательный процесс при реализации образовательных программ высшего образования осуществляется в учебных группах или индивидуально. Учебные группы могут объединяться в потоки. Наполняемость учебной группы составляет от 20 до 30 студентов, курсантов, слушателей, или может составлять другую численность, предусмотренную нормативными документами.

Образовательный процесс осуществляется индивидуально на основании решения руководителя учреждения высшего образования в соответствии с индивидуальным учебным планом или на основании типового учебного плана по специальности (направлению специальности).

Студенты, курсанты, слушатели при освоении содержания образовательных программ высшего образования проходят текущую аттестацию. Формами текущей аттестации на I ступени получения образования являются: курсовой проект (курсовая работа); зачет (дифференцированный зачет); экзамен по учебной дисциплине.

Формами текущей аттестации студентов, слушателей на II ступени получения образования являются: зачет (дифференцированный зачет); экзамен по учебной дисциплине; кандидатский зачет (дифференцированный зачет) по общеобразовательной дисциплине; кандидатский экзамен по общеобразовательной дисциплине.

Результаты текущей аттестации студентов двух ступеней оцениваются отметками в баллах по десятибалльной шкале либо отметками «зачтено», «не зачтено». Положительными являются отметки не ниже 4 (четыре) баллов и «зачтено».

Итоговая аттестация осуществляется государственной экзаменационной комиссией и проводится в форме: на I ступени – государственного экзамена; государственного экзамена и защиты дипломного проекта (дипломной работы); на II ступени – в форме защиты магистерской диссертации.

Результатом итоговой аттестации студентов на I ступени является получение квалификации специалиста с высшим образованием, на II ступени – получение степени магистра.

Научно-методическое обеспечение высшего образования включает в себя:

- 1) учебно-программную документацию образовательных программ высшего образования;
- 2) программно-планирующую документацию воспитания;
- 3) учебно-методическую документацию;
- 4) учебные издания;
- 5) информационно-аналитические материалы.

Научно-методическое обеспечение высшего образования осуществляют:

- 1) организации, осуществляющие научно-методическое обеспечение высшего образования;
- 2) учреждения высшего образования;
- 3) учебно-методические объединения в сфере высшего образования;
- 4) организации – заказчики кадров;
- 5) государственные органы, подчиненные и (или) подотчетные Президенту Республики Беларусь, Национальная академия наук Беларуси, республиканские органы государственного управления, иные государственные организации, подчиненные Правительству Республики Беларусь, иные организации и физические лица в пределах их полномочий в сфере высшего образования.

Учебно-программная документация образовательных программ высшего образования включает в себя учебные планы, учебные программы и индивидуальные планы работы магистрантов.

Учебные планы подразделяются на:

- 1) типовые учебные планы по специальностям (направлениям специальностей);
- 2) учебные планы учреждений высшего образования по специальностям (направлениям специальностей, специализациям);
- 3) экспериментальные учебные планы по специальностям (направлениям специальностей, специализациям);
- 4) индивидуальные учебные планы.

Типовой учебный план по специальности (направлению специальности) является техническим нормативным правовым актом, разрабатывается на основе образовательного стандарта высшего образования по специальности (направлению специальности) и устанавливает перечень, последовательность и объем учебных дисциплин государственного компонента, обязательных для изучения, количество учебных часов, отводимых на компонент учреждения высшего образования и специализацию, последовательность и сроки изучения учебных дисциплин, виды и сроки прохождения практики, определяет

обязательную и максимальную учебную нагрузку в неделю на одного студента, курсанта, слушателя, виды учебных занятий, формы и сроки проведения аттестации.

Учебный план учреждения высшего образования по специальности (направлению специальности, специализации) разрабатывается на основе типового учебного плана по специальности (направлению специальности) и устанавливает перечень, последовательность и объем учебных дисциплин государственного компонента, обязательных для изучения, количество учебных часов, отводимых на компонент учреждения высшего образования и специализацию, последовательность и сроки изучения учебных дисциплин, сроки прохождения практики, обязательную и максимальную учебную нагрузку в неделю на одного студента, курсанта, слушателя, виды учебных занятий, формы и сроки проведения аттестации.

Экспериментальный учебный план по специальности (направлению специальности, специализации) разрабатывается и апробируется в учреждении высшего образования, на базе которого осуществляется экспериментальная деятельность.

Индивидуальный учебный план устанавливает особенности получения высшего образования успевающими студентами, курсантами, слушателями, которые по уважительным причинам не могут постоянно или временно посещать учебные занятия и (или) проходить в установленные сроки аттестацию.

Учебные программы подразделяются на:

- 1) типовые учебные программы по учебным дисциплинам;
- 2) учебные программы учреждений высшего образования по учебным дисциплинам;
- 3) экспериментальные учебные программы по учебным дисциплинам;
- 4) программы-минимумы кандидатских экзаменов по общеобразовательным дисциплинам;
- 5) программы-минимумы кандидатских зачетов (дифференцированных зачетов) по общеобразовательным дисциплинам.

Типовая учебная программа по учебной дисциплине является техническим нормативным правовым актом и определяет цели и задачи изучения учебной дисциплины, ее содержание, время, отведенное на изучение отдельных тем, основные требования к результатам учебной деятельности студентов, курсантов, слушателей, рекомендуемые формы и методы обучения и воспитания, перечень учебных изданий и средств обучения. Типовая учебная программа по учебной дисциплине является единой для всех форм получения высшего образования.

Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине разрабатывается на основе типовой учебной программы по учебной дисциплине, предусматривает цели и задачи изучения учебной дисциплины и

определяет посредством учебно-методической карты учебной дисциплины ее содержание, время, отведенное на изучение отдельных тем, основные требования к результатам учебной деятельности студентов, курсантов, слушателей, рекомендуемые формы и методы обучения и воспитания, перечень учебных изданий и средств обучения.

Экспериментальная учебная программа по учебной дисциплине разрабатывается и апробируется в учреждениях высшего образования, на базе которых осуществляется экспериментальная деятельность.

Программа-минимум кандидатского экзамена по общеобразовательной дисциплине и программа-минимум кандидатского зачета (дифференцированного зачета) по общеобразовательной дисциплине являются техническими нормативными правовыми актами и определяют цели и задачи изучения соответствующей общеобразовательной дисциплины, ее содержание, время, отведенное на изучение отдельных тем, основные требования к результатам учебной деятельности магистранта, рекомендуемые формы и методы обучения и воспитания.

Индивидуальный план работы магистранта разрабатывается на основе учебного плана учреждения высшего образования по специальности (направлению специальности, специализации), предусматривает мероприятия по освоению образовательной программы высшего образования II ступени, формирующей знания, умения и навыки научно-педагогической и научно-исследовательской работы и обеспечивающей получение степени магистра, или образовательной программы высшего образования II ступени с углубленной подготовкой специалиста, обеспечивающей получение степени магистра, и устанавливает перечень и последовательность изучаемых учебных дисциплин, объем учебной нагрузки, включающий программу подготовки магистерской диссертации, прохождения практики, осуществления научно-исследовательской работы, формы и сроки отчетности.

Сфера образования, в том числе система высшего образования, должна не только поддерживать функционирование сложившихся общественно-производственных отношений, но и формировать образцы и идеалы будущей жизни и деятельности людей в стране – демократическом обществе, правовом государстве с социально ориентированной экономикой; готовить для высокотехнологичных производств специалистов, способных к оперативному освоению нововведений в сфере профессиональной деятельности.

Поэтому система высшего профессионального образования должна не просто соответствовать социально-экономическим и политическим изменениям в стране, но и осуществлять свою деятельность на основе ближнесрочных и долгосрочных прогнозов с учетом мировых социокультурных и образовательных тенденций.

2.2. Функции, цели и задачи высшего образования

Процесс развития личности студента, его интеллектуальных и творческих способностей, получения им специальной теоретической и практической подготовки определяет и востребует реализацию определенного функционального комплекса высшего образования.

К основным функциям высшего образования относятся [3]:

- гуманистическая (ориентация на человека, его развитие и творческую самореализацию);
- аксиологическая (сохранение ценностей мировой и белорусской национальной культуры);
- социокультурная (помощь в овладении культурой белорусского народа в многообразии связей с национальными культурами других народов и мировой культуры в целом);
- социально-адаптивная (содействие человеку в успешной адаптации к окружающему, динамично обновляющемуся социуму на микро-, мезо- и макроуровнях, в подготовке к профессиональной деятельности);
- социально-мобильная (стратификационная) как изменение статусно-ролевой формы взаимодействия человека с окружающими его людьми, получение им нового статуса;
- инновационная (обновление знаний, способов деятельности человека, формирование его базисных ориентиров в научно-исследовательской деятельности);
- социально-интегративная (включение в интегративную образовательную научно-производственную деятельность, передача опыта);
- прогностическая (содержательное раскрытие сущности будущей профессии, перспектив профессионального развития и личностного роста человека).

Системообразующую функцию в организации и развитии высшего образования выполняет целеполагание – постановка нормативных государственных целей образования, общественных целей, инициативных целей преподавателей учреждений высшего образования. От выбора целей в наибольшей степени зависит выбор содержания, методов и средств обучения и воспитания специалистов.

Нормативные государственные цели – это наиболее общие цели, определенные в правительственных документах, в государственных стандартах образования.

Общественные цели – цели различных слоев общества, отражающие их потребности, интересы и запросы по профессиональной подготовке. Например, к данным целям относятся цели работодателя. Эти запросы учитывают при открытии новых специальностей и создании типов специализаций, разных концепций обучения и др.

Инициативные цели – это непосредственные цели, разрабатываемые преподавателями и студентами с учетом типа учебного заведения, профиля специализации и учебного предмета, с учетом уровня развития студентов, подготовленности преподавателей и пр.

Полное и дифференцированное изложение целей, обеспечение их диагностичности определяет постановка задач, при решении которых обеспечивается усвоение знаний, умений, формирование убеждений, воспитание патриотических и эстетических чувств и т.д., что и свидетельствует о достижении целей.

Н.Ф. Талызина [44], рассматривая вопросы разработки модели подготовки специалиста, выделяет типовые задачи, которые он должен будет решать в своей будущей профессиональной деятельности и которые включаются в цели высшего образования.

1. Задачи, которые должны уметь решать все специалисты, независимо от конкретной профессии или страны проживания. Они определяются характером данной исторической эпохи и могут быть условно названы задачами века. В наше время к числу таких задач можно отнести:

- экологические задачи (минимизация негативных воздействий на природу производственной и иной деятельности людей и т.д.);
- задачи непрерывного послевузовского образования (эффективный поиск, анализ и хранение информации, приложение ее к решению профессиональных проблем и т.д.);
- задачи, вытекающие из коллективного характера большинства видов современной деятельности (налаживание контактов с другими членами коллектива, планирование и организация совместной деятельности, учет «человеческого фактора» при прогнозировании результатов работы и т.д.).

2. Задачи, специфичные для конкретной страны: актуальные задачи, связанные с развитием рыночных отношений (экономическое обоснование проектов, проведение маркетинга, поиск надежных партнеров и финансовых источников, рекламирование товаров и услуг, выход на зарубежный рынок и т.п.); задачи, связанные с развитием и укреплением межнациональных отношений (учет национальных традиций и обычаев, установление и определение перспектив международного сотрудничества и др.); задачи производственного, управленческого и экономического характера в условиях развития конкретной социальной отрасли и современной социокультурной ситуации.

3. Собственно профессиональные задачи, которые в самом общем виде могут быть разделены практически для любой специальности на три типа:

- исследовательские задачи (требуют умения планировать и проводить исследовательскую работу именно в данной области знания или сфере деятельности);

- практические задачи (направленные на получение конкретного результата в будущей профессиональной деятельности и т.п.);
- педагогические задачи (преподавание соответствующего предмета в учебном заведении или в условиях производственного обучения).

Каждый из типов профессиональных задач требует для своего описания специфических профессиональных знаний.

На основе анализа всех типов задач строят модель подготовки будущего специалиста. Но если готовить студентов, статично ориентируясь на эту модель, то ко времени окончания ими учреждения высшего образования модель в значительной степени устаревает, а соответственно подготовленный специалист не обладает всеми компетенциями, востребованными в профессии в настоящее время. Возникает необходимость в выявлении тенденций в изменении характера задач и построении прогностической модели профессиональной подготовки.

2.3. Самообразование в системе непрерывного профессионального образования

Постоянное развитие, совершенствование, творческое обновление на протяжении всей жизни человеку обеспечивает непрерывное образование.

Непрерывное образование в отечественной педагогической культуре рассматривается в нескольких контекстах:

- 1) это концепция, согласно которой образование охватывает всю жизнь человека;
- 2) образовательная практика, представляющая собой непрекращающееся целенаправленное освоение социального опыта с использованием всех имеющихся образовательных систем;
- 3) образование взрослых за пределами базового образования, приобретение и повышение квалификации, переподготовка в процессе смены профессий.

Существует ряд определений рассматриваемого понятия.

Непрерывное образование – это стадийный и целостный в своих элементах процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира.

Непрерывное образование – целенаправленная систематическая познавательная деятельность по освоению и совершенствованию знаний, умений и навыков, получаемых в общих и специальных образовательных учреждениях, а также путем самообразования.

Непрерывное образование – процесс образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организованно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества.

В мировой педагогике синонимом непрерывного образования являются термины: «продолжающееся образование», «пожизненное образование», «учение на протяжении всей жизни» и др. (А.П. Владиславлев, И.К. Журавлев, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, В.В. Краевский и др.). С понятием «непрерывное образование» тесно связано «возобновляющееся образование», означающее получение образования «по частям» в течение всей жизни, отход от практики длительного образования в учебном заведении, чередование образования с другими видами деятельности, главным образом, с работой.

Непрерывное образование способствует решению трех основных задач:

- подготовка человека для включения его в систему современных общественных, профессиональных отношений;
- совершенствование, развитие человека, включенного в общественное производство, с целью его своевременной адаптации к постоянно меняющимся условиям;
- разностороннее развитие личности, формирование ее мировоззрения, нравственных, эстетических и других качеств, способностей, интересов, потребностей, общей культуры.

Основными этапами непрерывного образования являются:

а) обучение, воспитание и развитие человека, предшествующие его вступлению в самостоятельную жизнь (детско-юношеское образование);

б) учебная деятельность в период взрослой жизни, сочетаемая с различными видами практической деятельности (образование взрослых).

Система непрерывного образования включает в себя различные типы учреждений образования (детский сад, общеобразовательную школу, профессионально-техническое училище, среднее специальное учреждение образования, учреждение высшего образования), учреждений повышения квалификации (академия последипломного образования, институт развития образования и др.), учреждения послевузовского образования (аспирантуры, адъюнктуры, докторантуры), любительские общества и объединения по интересам, обеспечивающие профессиональный рост, содействующие овладению новыми профессиями, созданию условий для самообразования.

Системообразующим фактором непрерывного образования является общественная потребность в постоянном развитии личности. Непрерывное образование становится процессом формирования и удовлетворения для каждого человека познавательных запросов, духовных потребностей, развития задатков и способностей в различных учебных заведениях, на основе разных видов и форм обучения, а также путем самообразования и самовоспитания.

Для непрерывного образования является характерной тенденция опоры на самообразование, формирование и развитие умений и навыков самостоятельной работы, развитие духовно-ценностных ориентаций, широкое исполь-

зование современных активных форм и методов обучения, подход к обучению как процессу увеличения объема жизненного и профессионального опыта.

Непрерывное образование включает в себя специально организованное обучение в учебных заведениях и самообразование.

Специально организованное обучение осуществляется в учреждениях дополнительного образования взрослых и реализуется в следующих формах: повышение квалификации, переподготовка, стажировка.

Самообразование – это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие; целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки.

Самообразование базируется на высоком уровне развития сознания, потребности в самосовершенствовании и творческой самореализации. В основе самообразования лежит непосредственный личный интерес, сочетающийся с самостоятельностью в изучении материала.

М.М. Князева выделяет следующие *функции самообразования*:

- экстенсивная (накопление, приобретение новых знаний);
- ориентировочная (определение себя в образовательном пространстве вуза, культуры города, своего места в обществе);
- компенсаторная (преодоление недостатков школьного обучения, ликвидация «белых пятен» в общей культуре);
- саморазвивающая (развитие самосознания, памяти, мышления, речи, рефлексивных способностей);
- методологическая (формирование образа мира, своего места в мире, определение сути профессионального бытия педагога);
- коммуникативная (установление связей между науками, специальностями);
- сотворческая (доопределение, достраивание деятельности до уровня творчества);
- омолаживающая (преодоление инерции собственного мышления, предупреждение застоя в своем профессиональном росте);
- психотерапевтическая (сохранение жизненной энергии, силы личности, переживание полноты жизни);
- геронтологическая (поддержание связей с миром, укрепление жизнестойкости организма).

А.С. Роботова *функции самообразования* определяет следующим образом:

- самообразование выступает механизмом превращения репродуктивной деятельности человека в продуктивную;
- самообразование приближает специалиста к творческому уровню его самореализации в профессиональной деятельности.

В.Д. Диденко выделяет следующие *функции самообразования*:

- компенсация недостатков полученного образования, постоянная адаптация к изменяющейся профессиональной деятельности, ее технологиям;
- непрерывное развитие творческого потенциала личности.

Самообразование рассматривается обычно в двух значениях: как «самообучение», «самонаучение» и как «самосозидание», «доставление себя», «практикование себя» (В.И. Слободчиков), «самосовершенствование».

Самообучение – это процесс непосредственного получения человеком опыта поколений посредством собственных устремлений и выбранных средств. Самообучение является частным случаем самообразования (самостоятельное обучение игре на гитаре, игре в шахматы и т.п.).

Самосовершенствование – это процесс осознанного, управляемого самой личностью развития, в котором в субъективных целях и интересах самой личности целенаправленно формируются и развиваются ее качества и способности.

Самосовершенствование является продолжительным сознательным процессом повышения уровня своей компетентности и конкурентоспособности, развития значимых качеств в соответствии с социальными требованиями и личной программой развития.

Компетентность – это личностная характеристика, важнейшими составляющими которой являются профессиональная мобильность, способность к самовыражению и самосозиданию, технологическая грамотность, высокая степень адаптации к изменяющимся условиям трудовой деятельности.

Конкурентоспособность – это личностная характеристика, определяющая четкость личных целей и ценностных ориентаций, высокоразвитые организаторские и коммуникативные умения, открытость новациям, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, готовность к непрерывному саморазвитию и самообразованию, стремление к высокому качеству конечного продукта своего труда.

Основным источником самообразования является вся человеческая культура, а также сгруппированные по целевым установкам следующие источники: книги (научная, популярная, учебная, художественная и другая литература); периодическая печать, СМИ, Интернет; просмотры спектаклей, кинофильмов; прослушивание лекций, профессиональные конференции, исследовательская деятельность, обобщенный инновационный опыт; обучение на разных курсах; работа (по основной или сопутствующим специальностям); хобби.

К числу основных видов самообразования относятся общее и специальное (профессиональное) самообразование. Самообразование всегда имеет целью получение необходимой квалификации или повышение образовательного, в том числе и профессионального, уровня.

Самообразование в профессиональной деятельности человека, в его непрерывном образовании выполняет роль связующего звена между профессиональной подготовкой и последующим повышением квалификации.

Профессиональное самообразование как самостоятельно осуществляемая деятельность, направленная на повышение профессионализма, включает: овладение новыми ценностными установками, подходами в профессиональной деятельности; профессиональное просвещение, т. е. освоение новых идей, технологий; осмысление (рефлексию) собственного опыта и прогнозирование дальнейшей работы.

Важным результатом самообразования человека являются развитие рефлексивные способности, которые обеспечивают ему отчетливую рефлексию теоретических знаний, методов, используемых для решения профессиональных задач (интеллектуальная рефлексия); рефлексию коммуникативных программ, личностных установок (личностная рефлексия); методологическую смелость, позволяющую отказываться от выверенных, но исчерпывающих свои объяснительные и прогностические возможности средств, методов работы; потребность и способность ставить новые цели и разрабатывать новые программы их достижения.

Педагогическое самообразование учителя предполагает самостоятельное овладение совокупностью педагогических ценностей, технологий, творчества. Его содержание образуют психолого-педагогические и специальные знания, владение основами научной организации педагогического труда, общая культура, специфически спроецированная в сферу педагогической деятельности. Самообразование учителя зависит от его умения организовать свое личное время, составить индивидуальный план самообразования и реализовать его.

Непрерывность педагогического самообразования – необходимое условие профессионального становления и совершенствования.

Самовоспитание – деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями.

Самовоспитание предполагает определенный уровень развития личности, ее самосознания, способности к анализу при сознательном сопоставлении своих поступков с поступками других людей. Объективное отношение человека к своим потенциальным возможностям, правильность самооценки, умение видеть свои недостатки характеризуют его зрелость и являются предпосылками организации самовоспитания.

В системе непрерывного профессионального образования самовоспитание выражается в активном творческом отношении личности к себе, «дотраивании» себя, направленном на совершенствование определенных личностных качеств, нейтрализацию «несовершенств» личности.

2.4. Компетентностный подход в высшем образовании

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на образовательные цели – вектор образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности (Э. Зеер).

Компетентностный подход в образовании – формирование ключевых образовательных компетенций, трактуемых как совокупность умений, знаний, нормативно-ценностных установок, необходимых для эффективного решения личностных и социально значимых проблем в определенных сферах деятельности и культуры (Л.Н. Кульпина).

Компетентностный подход в высшем образовании – это система требований к организации образовательного процесса вуза, предполагающая определение результатов образования в виде компетенций и способствующая практико-ориентированному характеру профессиональной подготовки студентов, усилению роли их самостоятельной работы по разрешению задач и ситуаций, имитирующих социально-профессиональные проблемы (О.Л. Жук).

При компетентностном подходе усиливаются проблемно-исследовательская, практико-ориентированная направленность и воспитательная функция учебного процесса, прикладной характер всех видов студенческой практики с выполнением научно-исследовательских проектов, ориентированных на запросы работодателей; студенты целенаправленно вовлекаются в социально значимую работу по приобретению организаторского, управленческого, коммуникативного опыта.

Компетенция – личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач; совокупность знаний, умений, нормативно-ценностных установок, необходимых для решения проблем в определенной сфере деятельности; область знаний, круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен.

Профессиональная компетенция определяется, главным образом, уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу.

Компетентность – соответствие предъявляемым требованиям, установленным критериям и стандартам в соответствующих областях деятельности и при решении определенного типа задач, обладание необходимыми знаниями, способность добиваться результатов и владеть ситуацией; единство знаний и опыта, способность и готовность выпускника действовать в складывающейся ситуации и решать профессиональные, социальные и личностные проблемы; интегрированное личностное качество.

Профессиональная компетентность – способность успешно действовать на основе практического опыта, знаний и умений при решении профес-

сиональных задач; круг вопросов, решение которых входит в обязанности специалиста.

В профессиональной сфере различают несколько видов компетенций [14]:

- специальные (предметные), определяющие владение собственно профессиональной деятельностью;
- общепрофессиональные (общепредметные), связанные с несколькими предметными областями или видами профессиональной деятельности, которыми должен овладеть выпускник в рамках своей профессии;
- ключевые (базовые, универсальные), способствующие эффективному решению разнообразных задач из многих областей и выполнению социально-профессиональных ролей и функций на основе единства обобщенных знаний и умений, универсальных способностей.

Обобщенные знания – глубоко освоенные, устойчивые, систематизированные знания, позволяющие решать множество задач.

Обобщенные умения – умения, определяющие поведение или деятельность личности на эвристическом и/или исследовательском уровнях во множестве ситуаций и задач (социальных, учебных, профессиональных). Обобщенные знания и умения лежат в основе соответствующих компетенций личности и являются их важнейшими составляющими.

Ключевые компетенции являются инвариантными по отношению к предметной области; овладение ими отражает прежде всего эффективность интеллектуальной деятельности личности по управлению знаниями, которая определяется следующими умениями: добывать знания, создавать (перерабатывать), организовывать (обучать) и использовать их.

В последнее время в научной литературе и на практике выделяется еще один вид компетентности – экстремальная профессиональная компетентность, которую специалист проявляет во внезапно усложнившихся условиях. Опыт показывает, что экстремальная обстановка предполагает реализацию профессионалом ряда ценных личностных качеств: быстрая реакция, гибкость мышления, смелость, ответственность, готовность к риску, нравственному выбору, уверенность в себе, способность к самомотивированию, оптимизм.

В работах отечественных и зарубежных исследователей наиболее часто в качестве ключевых выделяются следующие компетенции:

- социальные, обеспечивающие ценностно-смысловую направленность личности, сформированность гражданской, валеологической и психолого-педагогической грамотности и культуры, способность к социальному взаимодействию, а также психосоциальную адаптацию;
- профессиональные, связанные с овладением проективно-рефлексивными умениями, способностью и готовностью решать профессио-

нальные задачи высокой степени неопределенности, осваивать и разрабатывать инновации в сфере профессии;

- коммуникативные, включающие культуру речевого поведения, языковую грамотность и способность к продуктивному общению и сотрудничеству;
- информационные, связанные с поиском, хранением, обработкой, представлением информации; владением компьютерной грамотностью и информационными технологиями;
- образовательные (или академические), обеспечивающие способность и готовность к самостоятельной познавательной работе, постоянному самообразованию и самосовершенствованию, профессиональному росту, научно-исследовательской деятельности.

И.А. Зимняя [17] ключевые компетенции относит к социальным и определяет три больших класса ключевых социальных компетенций:

1. *Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:*

– компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;

– компетенции ценностно-смысловой ориентации в Мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка); науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии;

– компетенции интеграции: структурирования знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения приращения накопленных знаний;

– компетенции гражданственности: знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн);

– компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

2. *Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:*

– компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; конфликты и их погашение; сотрудничество; толерантность, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол); социальная мобильность;

– компетенции в общении: устном, письменном; диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; крос-

скультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека:

- компетенции познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;

- компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;

- компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет-технологией.

Названные компетенции, по мнению И.А. Зимней, проявляются во всех сферах жизнедеятельности человека, обеспечивая полноценность его социальной и профессиональной жизни.

В европейской образовательной практике заданы ориентиры на следующие ключевые компетенции, которыми должны владеть молодые люди:

- политические и социальные компетенции;
- компетенции, связанные с жизнью в поликультурном обществе;
- владение навыками устной и письменной коммуникации;
- компетенции, связанные с информатизацией общества;
- способность учиться на протяжении жизни.

Таким образом, формирование компетентности личности обеспечивается накоплением системы знаний, фонда умственных приемов, операций, переносом усвоенных знаний, умений и навыков в практику, накоплением личного опыта, выбором ценностных ориентаций, способствующих успешному решению любых задач в определенных жизненных сферах.

Основными целями социально-гуманитарной подготовки студентов в учреждении высшего образования выступают формирование и развитие социально-личностных компетенций, основанных на гуманитарных знаниях, эмоционально-ценностном и социально-творческом опыте, и обеспечивающих решение и исполнение гражданских, социально-профессиональных, личностных задач и функций. Сформированность у выпускника социально-личностных компетенций способствует развитию социально-профессиональной компетентности как интегрированного результата высшего образования.

Социально-личностные компетенции направлены на:

- развитие у студентов гражданственности и патриотизма;
- совершенствование нравственно-ценностных, интеллектуальных и физических качеств личности;

– развитие социально-профессионального мышления и культуры социальной коммуникации, адаптации и мобильности выпускника учреждения высшего образования в изменяющихся социально-экономических условиях.

Выпускник учреждения высшего образования должен приобрести следующие *социально-личностные компетенции*:

- компетенции культурно-ценностной и личностной ориентации;
- компетенции гражданственности и патриотизма;
- компетенции социального взаимодействия;
- компетенции коммуникации;
- компетенции здоровьесбережения;
- компетенции самосовершенствования.

Выпускник в процессе социально-гуманитарной подготовки должен развить следующие *метапредметные компетенции*:

- владение методами системного и сравнительного анализа;
- сформированность критического мышления;
- владение умениями проектирования и прогнозирования;
- умение учиться, повышать квалификацию в течение всей жизни;
- умение работать в команде;
- сформированность личностных качеств: самостоятельность, ответственность, организованность, целеустремленность и другие мотивационно-ценностные и эмоционально-волевые качества.

Педагогическая подготовка направлена на развитие у студентов социально-личностных компетенций и базируется на [14]:

а) обновлении содержания психолого-педагогических дисциплин и реорганизации педагогической практики с учетом современных требований к будущей профессиональной деятельности студентов и структуре формируемых у них компетенций;

б) деятельностном освоении студентами содержания педагогического образования через активные формы и методы обучения, проблемные, проектно-исследовательские методики, блочно-модульную систему обучения на основе комплексного учебно-методического и информационного обеспечения учебного процесса;

в) расширении объема управляемой самостоятельной работы студентов, обеспеченной соответствующим методическим и информационным сопровождением.

О.Л. Жук отмечает, что педагогическая подготовка рассматривается как важнейшая составляющая профессиональной подготовки выпускника, в процессе которой происходит формирование у студентов *психолого-педагогической компетентности* через освоение ими психолого-педагогических предметов в рамках блока социально-гуманитарных дисциплин. Необходимым требованием к организации педагогической подготовки выступает ее реализа-

ция в рамках содержательно-технологической интеграции социально-гуманитарной, общепрофессиональной, специально-предметной подготовки и внеаудиторной социально-значимой деятельности студентов, при которой:

1) анализ изучаемых явлений и процессов, осмысление осваиваемых ценностей студентами выступают как средство их самоопределения и самосовершенствования;

2) активные, диалоговые, исследовательские методы обучения и воспитания являются способами освоения студентами опыта рефлексивного, организаторско-коммуникативного, проектного видов деятельности.

Этот опыт служит основанием для развития *социально-профессиональной компетентности* выпускников.

В классических и технических университетах утвердилась структура трехуровневой педагогической подготовки: а) первый – обязательный минимальный (психолого-педагогический), который способствует формированию психолого-педагогической компетентности у студентов всех специальностей, обучающихся на первой ступени высшего образования; б) второй – профессионально-педагогический или специальный, на котором студенты могут получать в качестве дополнительной специальности профессиональную педагогическую подготовку и соответственно квалификацию преподавателя; в) третий – углубленно-педагогический, на котором осуществляется подготовка магистров по разным специальностям к преподаванию профильного (базового) предмета (или смежных предметов) в учреждениях высшего образования, средних специальных учебных заведениях, на старшей (лицейской) ступени общеобразовательной школы.

Между тремя уровнями педагогической подготовки обеспечивается содержательно-технологическая преемственность в освоении психолого-педагогических знаний и умений, психолого-педагогическая компетентность расширяется и углубляется, приобретает целостный и системный характер и при этом подлежит дальнейшему развитию в процессе самостоятельной профессиональной деятельности.

2.5. Модернизация высшего образования

Высшее образование призвано обеспечить высококвалифицированными, конкурентоспособными кадрами, обладающими творческим и инновационным потенциалом все сферы жизни общества.

Эффективность образовательного процесса высшей школы тесным образом определяется направленностью модернизации и развитием высшего образования.

Г.Н. Москалевич [25] отмечает, что модернизация образования представляет собой масштабную государственную программу, которая осуществляется при активном содействии общества и рассматривается как общенациональная

задача. В процессе модернизации образования необходимо обеспечить открытость образования как государственно-общественной системы и переход от действующей структуры образования к модели взаимной ответственности, усиления роли всех субъектов образовательной политики и их взаимодействия.

Существенная модернизация содержания и структуры образовательной деятельности в соответствии с требованиями общества необходима для подготовки современно образованных, нравственных, предприимчивых специалистов, способных к сотрудничеству, отличающихся мобильностью (умением перестраиваться в быстро меняющихся производственных условиях), динамизмом, конструктивностью, обладающих развитым чувством ответственности за судьбу страны, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозировать их возможные последствия.

Опираясь на концептуальные идеи, высказанные исследователями В.В. Алтуниной [1], С.А. Ларионовым [24], Г.Н. Москалевым [25], отметим, что приоритетными направлениями модернизации высшего образования выступают:

- структурная и институциональная перестройка профессионального образования, оптимизация сети его учреждений, отработка различных моделей интеграции среднего и высшего образования, обеспечение многоуровневости высшего образования, создание университетских комплексов, образовательных кластеров;

- переход на качественно новые модели образования (оптимизация методов обучения, активное использование технологий открытого образования; углубление в высшей школе интеграционных и междисциплинарных программ, соединение их с высокими технологиями; индивидуальный подход к организации процесса обучения; учет личных возможностей и потребностей студента в рамках условий, определяемых вузом; практикоориентированность образовательного процесса в учреждениях высшего образования);

- информатизация образования, использование технических средств, электронных носителей, виртуальных сред для обмена информацией и знаниями;

- интернационализация образования в высших учебных заведениях (качественное изменение стратегии и постановка инновационных системных образовательных целей по трем главным направлениям: интернационализация студенческого контингента; организация совместных проектов, определяющих реализацию различных видов образовательной деятельности студентов на базе учреждений высшего образования разных стран; интернационализация инновационного педагогического опыта);

- повышение конкурентоспособности учреждения образования на рынке образовательных услуг; разработка маркетинговых концепций с учетом реги-

ональных программ, социальных запросов целевых субъектов, востребующих образовательные услуги и подготовленных специалистов;

- повышение статуса вузовской науки как одного из основных факторов обеспечения высокого качества подготовки специалистов, развития производительных сил общества и непрерывного обновления содержания высшего образования; становление и развитие научных школ известных ученых учреждений высшего образования, формирование исследовательских традиций, развитие научного потенциала; интеграция университетской, академической и отраслевой науки; научное и культурное сотрудничество с другими вузами страны и зарубежья, направленное на укрепление межвузовского сотрудничества и международных связей, повышение профессионального мастерства и расширение инновационного педагогического опыта профессорско-преподавательского состава;

- повышение эффективности преподавательской деятельности посредством применения инновационных методик в образовании, новизны проводимых исследований, совершенствования преподавания и образовательных программ, материально-технической базы и информационно-образовательной среды, а также в соответствии со степенью удовлетворенности студентов качеством образовательного процесса; формирование у преподавателя активной позиции субъекта своего профессионального развития, мотивации реализации в полной мере своего личностного и профессионального, в том числе научного потенциала;

- открытость и многоступенчатость организационной структуры учреждения высшего образования, формирование организационной культуры учреждения высшего образования; введение новых организационно-правовых форм управления учреждением высшего образования, базирующихся на инновационных технологиях, соответствующих динамике социально-экономических изменений.

В ряде работ [3; 26; 29; 38] по проблемам высшего образования также отмечаются тенденции, связанные с социальными и производственными изменениями: процессы глобализации и информатизации; интеллектуализация производства; расширение рынка труда и профессий; «неустойчивость» в сфере профессий; интеграционные процессы в сфере образования; массовость высшего образования, его профессионализация; внедрение в профессиональную подготовку «рыночных механизмов».

О.Л. Жук отмечает, что указанные тенденции обусловили ряд направлений модернизации высшего образования Республики Беларусь, в том числе педагогического образования [13]: переход на двухступенчатую систему подготовки кадров; интеграция среднего специального образования с высшим, которая реализуется в рамках учебно-научных объединений «ВУЗ-ССУЗ»; повышение качества образования; усиление воспитывающей функции profes-

сиональной подготовки будущего педагога, направленной на его саморазвитие и способствующей формированию готовности к воспитанию подрастающего поколения в новых условиях; расширение подготовки кадров по педагогическим специальностям в непрофильных (непедагогических) вузах; диверсификация типов заведений дополнительного образования, развитие новых видов педагогической деятельности.

Указанные направления модернизации системы педагогического образования Беларуси реализуются через два вида изменений: содержательно-технологические и организационно-структурные.

Содержательно-технологические изменения связаны с появлением новых отраслей педагогического знания (андрогика, менеджмент в образовании, педагогическая квалиметрия и др.), новых, а также сдвоенных или смежных педагогических специальностей; разработкой новых образовательных стандартов на основе компетентностного подхода; созданием комплексного учебно-методического и информационного обеспечения; увеличением объема управляемой самостоятельной работы студентов; расширением сферы применения активных, развивающих технологий, модульных методик, рейтинговых систем оценок, компьютерных и информационных технологий.

Организационно-структурные преобразования характеризуются: трансформацией педагогических институтов в университеты, региональных институтов повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров – в структурные подразделения ведущих университетов; введением в классических и технических университетах обязательной психолого-педагогической подготовки студентов в рамках цикла социально-гуманитарных дисциплин; оформлением системы непрерывного педагогического образования, включающей: педагогические классы, педагогические гимназии на уровне общего среднего образования, педагогические колледжи на уровне среднего специального педагогического образования, первую и вторую (магистратура) ступени высшего педагогического образования, послевузовское образование, включающее аспирантуру, докторантуру, а также дополнительное образование по программам повышения квалификации и переподготовки работников образования. Организационно-структурные изменения обеспечивают реализацию в системе педагогического образования принципов непрерывности, преемственности и вариативности.

О.Л. Жук определены основные направления модернизации высшего педагогического образования на социально-государственном и учрежденческом (вузовском) уровнях.

На социально-государственном уровне выделяются следующие направления [13]:

1) обоснование на основе национальных приоритетов и традиций национальной образовательной политики в сфере педагогического образования с учетом основных тенденций и подходов к развитию высшего образования в

зарубежных странах; обеспечение ориентации высшего педагогического образования на государственно-социальный заказ, удовлетворение дифференцированных образовательных потребностей заказчиков и потребителей;

2) разработка (обновление) современного нормативно-правового и учебно-методического, информационного обеспечения высшего педагогического образования, направленного на совершенствование его структуры, содержания, технологий (разработка модели выпускника-педагога на основе компетентностного подхода и обновление стандартов высшего педагогического образования);

3) комплексное (нормативное правовое, организационное, кадровое, финансово-экономическое) ресурсное обеспечение высшего педагогического образования;

4) совершенствование управления системой непрерывного педагогического образования;

5) обеспечение повышения качества и доступности высшего педагогического образования в системе непрерывного образования;

6) обеспечение организационных и нормативно-правовых условий по внедрению в образование международных механизмов контроля качества образования, переводных зачетных единиц, присвоения степеней и квалификаций.

К основным направлениям модернизации образовательного процесса подготовки педагогических кадров на вузовском уровне относятся:

1) внедрение в образовательный процесс вуза компетентностной модели подготовки, способствующей более активному включению обучающихся в разнообразные виды учебной деятельности, приближенные к будущей профессиональной (реорганизация педагогической практики в контексте современных требований к педагогической деятельности, выполнение проектных, научно-исследовательских работ в области образования, участие в деловых, ролевых, имитационных играх), и самостоятельную работу, что в целом обеспечивает развитие у студентов методологических и профессиональных компетенций;

2) конструирование содержания педагогического образования с учетом принципа универсальности образования, предполагающего обоснование оптимального состава учебных дисциплин, содержательно-технологическую преемственность предметов социально-гуманитарного, общепрофессионального и специального блоков, которая обеспечивает достижение интегрированного результата целостной профессиональной подготовки – сформированность социально-профессиональной компетентности;

3) совершенствование учебно-воспитательного процесса вуза на основе гуманистического, аксиологического и культурологического подходов, обеспечивающих развитие миротворческих, плюралистических, глобальных форм мышления будущего педагога; включение в содержание обучения общечеловеческих, духовно-нравственных ценностей, ценностей и традиций

мировой и национальной культуры, анализ которых выступает важным средством самоопределения студента; использование активных форм обучения и воспитания, личностно ориентированных, проблемно-исследовательских, проектных методик, которые являются способами освоения будущими педагогами опыта разрешения социально-профессиональных проблем;

4) разработка и реализация вариативных и гибких образовательных программ по педагогическим специальностям, создание нормативно-правовых и организационных условий для получения новых или смежных (дополнительных) специальностей;

5) использование современного учебно-методического и информационного обеспечения; внедрение новых информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих совершенствование традиционных форм и методов обучения и контроля знаний, направленных на активизацию самостоятельной и исследовательской работы студентов;

6) совершенствование воспитательной работы с будущими педагогами через развитие органов студенческого самоуправления, повышение культуры социальной коммуникации, формирование средствами учебной и внеучебной деятельности социальных, гражданских компетенций, организаторских, коммуникативных, управленческих умений. Реализация указанного направления способствует формированию у будущего педагога готовности самостоятельно принимать решения в педагогических ситуациях, качественно организовывать и управлять воспитательным процессом учащихся;

7) повышение качества педагогического образования в вузе через создание внутривузовских систем управления качеством;

8) развитие вузами сотрудничества с органами управления и учреждениями образования, а также с организациями других отраслей – потребителями образовательных услуг:

- информирование работодателей о модернизации высшей школы и ожидаемых результатах (новые специализации педагогического профиля, новые квалификации выпускников, социально-профессиональная компетентность как результат подготовки в вузе);
- привлечение работодателей к итоговой оценке результатов выпускников, к оценке качества образования в вузе;
- более активное включение работодателей (педагогических работников) в учебный процесс (разработка и реализация спецкурсов, руководство учебно-исследовательскими проектами в ходе педагогической практики, совместное руководство дипломными проектами и др.).

2.6. Развитие высшего образования

Важнейшими тенденциями и особенностями *развития системы высшего образования в мире* выступают [29; 30]:

1. Быстрые темпы развития высшего образования, массовость высшей школы.

2. Расширение сферы образовательных потребностей обучающихся студентов, что способствует диверсификации (увеличение разнообразия) учебных планов и программ, возникновению новых специализаций и специальностей, которые находятся на стыке двух или нескольких научных областей или учебных дисциплин, развитию междисциплинарности – взаимосвязи знаний из различных учебных предметов, как одной из важных характеристик учебного процесса в современном учреждении высшего образования.

3. Создание единого образовательного пространства в условиях его интернационализации с целью расширения для выпускников учреждений высшего образования возможностей трудоустройства, повышения мобильности специалистов и их конкурентоспособности.

4. Качественное изменение требований к подготовке специалиста для производства. В этой связи изменяется роль вузовской науки и практики: они должны обеспечивать в процессе подготовки будущих специалистов соединение учебной, научно-исследовательской, проектно-конструкторской форм деятельности в единый процесс совершенствования существующих и создания новых технологий и систем деятельности. Содержание образования в современном учреждении высшего образования должно быть не только «знаниевым», но и «деятельностным» и обеспечивать формирование у студентов опыта освоения и создания новых типов деятельности. Будущие специалисты должны учиться выдвигать и обосновывать целевые установки деятельности, разрабатывать и внедрять научно-производственные и технологические проекты.

5. Повышение роли непрерывного самообразования. В условиях быстрого «старения» знаний специалист нуждается в повышении квалификации или профессиональной переподготовке. В этой связи важнейшей задачей в процессе профессиональной подготовки специалистов выступает формирование у них системы аутодидактических умений (умений учить самого себя) и потребности в постоянном самообразовании.

6. Изменение способов организации и управления учебным процессом в учреждении высшего образования, что предполагает перевод студента из пассивной позиции объекта учебно-познавательной деятельности в активную, рефлексивно-исследовательскую позицию субъекта. Такой подход определяет необходимость создания в образовательном процессе условий для усвоения студентами умений самоопределения, самообразования и профессионального самосовершенствования. Важнейшими условиями выступают реализация развивающих и личностно ориентированных технологий, основанных на активных, исследовательских формах и методах обучения; увеличение доли самостоятельной работы, использование INTERNET. Это предполагает серьезную активизацию учебной и научно-исследовательской работы будущих специалистов, уве-

личение ее плотности и насыщенности, количества отчетных и контрольных мероприятий.

Высшее образование развивается в соответствии со стратегией перехода страны к инновационной экономике, является основным источником обеспечения ее кадрового потенциала и направлено на дальнейшее повышение качества подготовки специалистов на основе новейших достижений науки и техники, интеллектуально-творческое и идейно-нравственное развитие личности, что отмечено в нормативных документах, регламентирующих развитие высшего образования – Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 гг. (подпрограмма «Развитие системы высшего образования»).

Основными направлениями развития высшего образования в соответствии с положениями программы являются:

Подготовка кадров для отраслей экономики и социальной сферы. Структура специальностей и объемы подготовки специалистов, содержание подготовки, ее кадровое, материально-техническое и ресурсное обеспечение должны соответствовать задачам развития отраслей экономики и социальной сферы страны.

Организационное и методическое обеспечение образовательного процесса. Обновление содержания высшего образования путем оперативного отражения в типовых учебных программах современных изменений, происходящих в науке, экономике и социальной сфере, внедрения учебно-программной документации, разработанной с участием заказчиков кадров. Введение актуальных специальных курсов, привлечение к образовательному процессу руководителей и ведущих специалистов отраслей экономики. Издание учебной литературы, в том числе учебно-методических комплексов.

Для повышения качества практической подготовки выпускников, формирования навыков решения реальных производственных задач развитие сети базовых организаций, филиалов кафедр учреждений высшего образования (УВО) на передовых производствах, направление студентов для прохождения преддипломной и производственной практики по месту распределения.

Развитие кадрового потенциала УВО. Формирование компетентного профессорско-преподавательского состава, соответствующего уровню международных требований, владеющего современной методологией организации учебного процесса, глубоким знанием проблем реального сектора экономики и науки, активно участвующего в их решении. Совершенствование содержания и организации повышения квалификации преподавателей, подготовки научных работников высшей квалификации в аспирантуре и докторантуре.

Развитие научной и инновационной деятельности. Формирование университетов как центров научно-инновационной деятельности путем создания и развития при УВО субъектов инновационной инфраструктуры (технопар-

ков, центров трансфера технологий и международного научно-технического сотрудничества) и организаций по коммерциализации научно-технических разработок. Формирование подразделений УВО, осуществляющих инновационную деятельность, маркетинг и продвижение образовательных услуг.

Развитие материально-технической базы УВО. Оснащение государственных УВО учебно-лабораторным оборудованием, соответствующим требованиям современных производственных технологий, а также достижение обеспеченности УВО учебно-лабораторными площадями, достаточными для организации качественного образовательного процесса.

Экспорт образовательных услуг и международное сотрудничество. Развитие системы высшего образования в национальных интересах с учетом международных тенденций и передового опыта, укрепление международного сотрудничества с образовательными и научными учреждениями иностранных государств.

В соответствии с *Национальной стратегией устойчивого социально-экономического развития Беларуси на период до 2030 г.* в сфере образования первоочередной задачей является повышение доступности и качества образования в соответствии с потребностями инновационной экономики, образовательными запросами граждан. В сфере высшего образования будет реализован комплекс мер по имплементации (реализация обязательств, включение) национальной системы высшего образования в международное образовательное пространство, в том числе на основе усиления взаимодействия образовательных программ высшего образования, реализуемых совместно с зарубежными университетами, а также повышению социального статуса профессорско-преподавательского состава.

Исходя из целевых установок названного документа, В.Н. Шимовым и Л.М. Крюковым [53] выделены следующие приоритетные направления развития высшего образования:

- обновление содержания, структуры и организации образования;
- организация высокоэффективных направлений образования;
- укрепление интеграции между производством, наукой и системой профессионального образования;
- модернизация материально-технической и социально-культурной базы учреждений образования, формирование информационно-образовательной среды;
- улучшение кадрового обеспечения системы образования, совершенствование профессиональных компетенций и повышение статуса педагога в обществе.

Стратегия развития высшего образования, которая была обсуждена и принята на заседании Республиканского совета ректоров учреждений высшего образования (9–10 октября 2014 г.), предусматривает:

– адаптацию структуры специальностей высшего образования к требованиям Международной стандартной классификации образования и видам экономической деятельности. Формирование Национальной системы квалификаций, основанной на Европейской системе квалификаций, оптимизация численности специальностей, за счет укрупнения их классификационных единиц, совершенствование системы планирования подготовки кадров с высшим образованием;

– совершенствование управления системой высшего образования и структуры высшего образования. Формирование дополнительных социальных институтов государственно-общественного партнерства в сфере управления высшим образованием, оптимизация численности и видов учреждений высшего образования, формирование университетских комплексов, введение образовательной программы бакалавриата, непрерывной образовательной программы высшего образования, развитие дистанционного обучения, сетевого обучения, совместных образовательных программ, введение модульного принципа построения образовательных программ;

– изменение принципов государственного финансирования учреждений высшего образования. Установление нормативов бюджетной обеспеченности расходов на одного обучающегося в зависимости от специальности, дифференциация стипендиального обеспечения в зависимости от успеваемости, предоставление автономии управления бюджетом университета, повышение расходов бюджета на систему образования (до 8% от ВВП);

– расширение прав и ответственности учреждений высшего образования в национальной высшей школе. Передача учреждениям высшего образования права на осуществление признания иностранных документов об образовании в целях продолжения образования, расширение прав университетов на определение содержания образовательной программы (50% на I ступени высшего образования), предоставление права университетам самостоятельной разработки и реализации профильных образовательных программ по открытой специальности и т.д.;

– повышение качества и практикоориентированности высшего образования. Введение требования обязательной академической мобильности преподавателей и студентов, расширение практики обучения в учебно-научно-производственных комплексах, повышение требований к качеству подготовки абитуриентов, осуществление практической подготовки студентов на производстве.

2.7. Модернизация и развитие высшего образования в условиях Болонского процесса

Болонский процесс – процесс создания единого европейского пространства высшего образования.

Европейским обществом и европейской высшей школой пройден ряд этапов, определивших принятие Сорбонской и Болонской деклараций. В 1970 г. министры стран ЕЭС подписали резолюцию «*О сотрудничестве в сфере образования*», был создан Европейский комитет по образованию. С 1976 г. начинает складываться политический консенсус, касающийся новой роли профессионального образования и намечаемых фундаментальных перемен, в том числе в сфере высшего образования. Формирование европейского пространства высшего образования, сближение его целей и моделей были адекватным ответом высшей школы на ожидаемые преобразования. В 1976 г. была принята первая *Программа действий в сфере образования*, которая содержала шесть пунктов, касающихся высшего образования:

- 1) доступ в вузы;
- 2) признание дипломов;
- 3) совместные учебные программы;
- 4) краткие курсы подготовки;
- 5) информационная политика;
- 6) Европейский университет.

В 1980-е гг. принимается ряд *меморандумов* относительно мобильности студентов, преподавателей и исследователей, а также *программы* COMETT, ERASMUS, SOCRATES, LINGUA, TEMPUS, COLUMBUS, COPERNIKUS и др. Все они подчинены одной цели – наращиванию потенциала интеграции европейского образования.

18 сентября 1988 г. в связи с празднованием юбилея старейшего в Европе Болонского университета ректоры европейских университетов подписали «*Всеобщую хартию университетов*», в которой были изложены принципы деятельности современных высших учебных заведений:

- моральная и интеллектуальная независимость университетов от политической и экономической власти;
- неотделимость учебного процесса от исследовательской деятельности;
- обеспечение свободы исследований и преподавания всем членам университетского сообщества;
- взаимный обмен информацией и документами между университетами, увеличение числа совместных проектов.

11 апреля 1997 г. в Лиссабоне принята «*Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе*», определяющая типологию вузов и структуру квалификаций.

25 мая 1998 г. в Париже министры образования Франции, Германии, Великобритании и Италии подписали ***Сорбонскую декларацию «О гармонизации европейской архитектуры высшего образования»***.

Основные положения Сорбонской декларации включают следующие позиции:

– формирование открытого европейского пространства в сфере высшей школы;

– международное признание и международный потенциал систем высшего образования непосредственно связан с прозрачностью и удобочитаемостью дипломов, степеней и квалификаций;

– ориентация на преимущественно двухступенчатую структуру высшего образования (бакалавр, магистр) как условие повышения конкурентоспособности европейского образования и признаний;

– использование системы кредитов (ECTS);

– международное признание первой ступени высшего образования (бакалавр);

– предоставление выпускникам первой ступени права выбора продолжения обучения с целью получения диплома магистра (более короткий путь) или доктора (длинный путь) в последовательном режиме;

– подготовленность магистров и докторов к научно-исследовательской деятельности;

– подтверждение Лиссабонской конвенции;

– поиск путей ратификации (принятия) полученных знаний и изыскания оптимальных возможностей для признания дипломов и ученых степеней;

– стимулирование процесса выработки единых рекомендаций с целью достижения внешних признаний дипломов и квалификаций и трудоустраиваемости выпускников;

– формирование европейского пространства высшего образования;

– сближение общих структур, выдаваемых дипломов и циклов (ступеней, этапов, уровней, ярусов) обучения;

– консолидация позиции, занимаемой Европой в мире, путем постоянно-го усовершенствования и обновления образования, доступного всем гражданам Европейского союза.

Таким образом, в основу Сорбонской декларации положены три ключевых положения: *мобильность, признание, доступ к рынкам труда*.

19 июня 1999 г. министрами образования 29 стран была подписана **Болонская декларация** «Сфера европейского пространства высшего образования». В ее подготовке приняли участие Европейская комиссия, Совет Европы, европейские ассоциации университетов, ректоров и студентов.

Так было положено начало Болонскому процессу. Официальные документы Болонского процесса: Декларация, Коммюнике министров образования, аналитические доклады «Trend's»; проект «TUNING»; Европейская система накопления и переноса кредитов (ECTS); Дублинские дескрипторы; Европейские стандарты качества высшего образования; Европейская квалификационная рамка; материалы болонских семинаров и конференций.

В Болонской декларации четко обозначен общий контекст функционирования еврозоны в современных условиях, в том числе и то, что принято называть глобальными измерениями. В этой связи отмечаются объективные условия и, соответственно, общие цели по формированию адекватного европейского пространства высшего образования. Для достижения общих целей, выдвинутых в Болонской декларации, определены так называемые линии действий по их реализации. В декларации указано шесть основных целей (линий действий), которые следует реализовать уже в первой декаде нового тысячелетия:

- принятие системы сопоставимых структур степеней и квалификационных структур (в том числе с помощью приложений к диплому);
- принятие системы, основанной на двух основных циклах/ступенях;
- установление системы кредитов;
- поддержание мобильности студентов, преподавателей и исследователей;
- создание европейской системы обеспечения качества образования;
- развитие европейских измерений высшего образования (особенно относительно совершенствования содержания образования).

Вышеуказанные линии действий были дополнены еще четырьмя на конференциях европейских министров образования в Праге (2001) и Берлине (2003):

- продолжение обучения в течение всей жизни;
- вовлечение в процесс высших учебных заведений студентов;
- повышение привлекательности европейского пространства высшего образования;
- интеграция европейского пространства высшего образования и европейского пространства научных исследований (European Research Area).

Признание и внедрение получают проекты, реализуемые в рамках Болонского процесса. Проект «*Настройка образовательных структур*» (TUNING) исходит из предпосылки, что в международном плане степени, академические и профессиональные профили могут быть сравнимы и совместимы при соблюдении определенных условий. Проект прошел в своем развитии три фазы и охватил такие предметные области подготовки, как деловое администрирование, химия, педагогические науки, геология, история, математика, физика, сестринское дело, европейские исследования и др. Среди целей проекта, в частности, выделялось обеспечение значительного сближения высшего образования в названных предметных областях посредством определения широко применяемыми академическими кругами, работодателями и выпускниками результатов обучения и профессиональных профилей, а также разработка результатов обучения в терминах универсальных и предметно-специализированных компетенций, включая знания, содержание и навыки. В числе итогов проекта:

- выявление состава универсальных компетенций (межличностных, инструментальных, системных);
- идентификация предметно-специализированных компетенций в отобранных направлениях и специальностях подготовки (предметных областях);
- формирование новых подходов к преподаванию, обучению, оцениванию.

К методологическим и методическим достоинствам проекта TUNING следует также отнести концепцию студентоцентрированной направленности образовательного процесса, ориентацию на модульный подход, кредитный способ описания образовательных программ и измерения учебной (рабочей) нагрузки студентов.

Проект Болонского процесса «Дублинские дескрипторы Совместной инициативы качества» для обеспечения качества и аккредитации программ подготовки бакалавров и магистров (Австрия, Бельгия, Дания, Германия, Ирландия, Нидерланды, Норвегия, Испания, Швеция, Швейцария, Англия). Неформальная группа по Совместной инициативе качества в 2002 г. представила первоначальный вариант Дублинских дескрипторов, в котором употреблялись названия степеней: бакалавр, магистр, доктор. В дальнейшем (2004) было достигнуто согласие относительно альтернативных названий. Отказ от первоначального наименования циклов (ступеней, уровней) был вызван тем, что они были взяты из англо-саксонской системы высшего образования.

В 2004 г. состав Дублинских дескрипторов был дополнен дескрипторами сокращенного цикла высшего образования (в рамках первого цикла). В этом же году была предложена система общих дескрипторов для квалификации третьего цикла.

В настоящее время Дублинские дескрипторы, являющиеся основой всеобъемлющей структуры квалификации для европейского пространства высшего образования, включают: квалификации, означающие завершение сокращенного цикла (в рамках первого цикла) высшего образования; квалификации, означающие завершение первого, второго и третьего циклов.

Дублинские дескрипторы базируются на результатах и компетенциях и (как определители, показатели) основываются на *пяти элементах*: знание и понимание, применение знаний и понимания; суждение; коммуникативные навыки; способности к самостоятельному обучению.

Дублинские дескрипторы для степеней и квалификаций являются универсальным инструментом, позволяющим достаточно корректно описывать и характеризовать наиболее общие признаки квалификационных требований для всех трех циклов. Это позволяет обеспечить сопоставимость национальных квалификационных структур (рамок), с одной стороны, и всеобъемлющей структуры квалификаций для Европейского пространства высшего образования (Болонский процесс) и Европейской структуры квалификаций для образования в течение всей жизни – с другой.

Проект «Европейская система переноса и Накопления кредитов» (ECTS) – это многовекторная, многоаспектная система, проецируемая на проектирование учебного процесса, на преподавание и обучение, на оценивание результатов и, в конечном счете, на качество.

ECTS – студентоцентрированная система, базирующаяся на прозрачности результатов обучения и учебных процессов. Она является одним из ключевых элементов структуры квалификаций для европейского пространства высшего образования. 47 стран-участниц Болонского процесса приняли данную систему, используя ее в том числе и при разработке национальных квалификационных рамок (структур) высшего образования.

ECTS представляет собой систематизированный способ описания образовательных программ путем назначения кредитов всем ее компонентам. Определение кредитов часто базируется на различных параметрах, включая контактные часы, общую учебную нагрузку студентов и результаты обучения. Все учебные курсы описываются с помощью кредитов. Основой для их назначения являются официально установленные сроки обучения. Кредит – это мера учебной (рабочей) нагрузки студентов, базирующаяся на времени, необходимом для завершения некоторой учебной единицы. Кредиты измеряют среднее учебное время, которое требуется студенту для достижения результатов на определенном уровне.

ECTS основана на принципе, что 60 кредитов измеряют учебную (рабочую) нагрузку студента дневной формы обучения в течение одного учебного года. Обычно в европейских вузах она составляет 1500–1800 часов в год. Следовательно, один кредит равен примерно 25–30 учебным часам. Кредиты должны основываться на реалистичных оценках учебной нагрузки, которая требуется среднему студенту, чтобы достичь установленных по каждому компоненту образовательной программы результатов обучения. В последующем рекомендуется регулярно собирать и анализировать поступающую информацию о реальной учебной нагрузке студентов. Кредиты не следует привязывать к контактным часам или к статусу/престижу того или иного учебного предмета или их цикла. В руководстве пользователя ECTS обозначены четыре шага, необходимых для определения рабочей нагрузки:

- 1) введение модулей/учебных единиц (различают модуляризованные и немодуляризованные образовательные программы); оценка нагрузки студентов (с учетом типа учебной деятельности и типа оценивания);
- 2) уточнение рассчитанной нагрузки (на основе реальных данных студентов);
- 3) корректировка нагрузки и/или образовательной деятельности (например, в случае изменения содержания и/или объема учебной дисциплины).

Важным структурным компонентом Болонского процесса является Европейская квалификационная рамка. В Бергенском коммюнике, принятом евро-

пейскими министрами высшего образования (19–20 мая 2005 г.), отмечается принятие Всеобъемлющей структуры квалификаций для европейского пространства высшего образования, с которой могут быть совмещены создаваемые национальные структуры квалификаций. Бергенская конференция европейских министров высшего образования приняла стандарты и принципы обеспечения качества в европейском пространстве высшего образования, предложенные Европейской сетью обеспечения качества в высшем образовании.

Конференции европейских министров образования в Левене/Лувен-ля-Нев (2009), Вене и Будапеште (2010) подвели итоги десятилетия Болонского процесса и определили приоритеты для европейского пространства высшего образования на 2010–2020 гг. Результаты изложены в комплексном аналитическом документе Болонского процесса *«Тенденции 2010: десятилетие перемен в европейском высшем образовании»*. Основные цели нового этапа зафиксированы в Коммюнике конференции европейских министров образования *«Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии»*.

К десятилетнему итогу функционирования и развития Болонского процесса относится рост стран-участниц данного процесса с 29 до 47. Из стран СНГ Россия присоединилась к Болонскому процессу в 2003 г., Азербайджан, Армения, Грузия, Молдова и Украина – в 2005 г., Казахстан – в 2010 г. В 2010 г. на Будапештско-Венской конференции европейских министров образования было объявлено о достижении главной цели Болонского процесса – создании европейского пространства высшего образования (ЕНЕА – European Higher Education Area).

В Республике Беларусь на уровне научно-педагогической общественности и сообщества высшей школы шел открытый диалог о включении в Болонский процесс.

10 июня 2009 г. вопросы присоединения Республики Беларусь к Болонскому процессу были рассмотрены и поддержаны вузовским сообществом на выездном заседании Республиканского совета ректоров высших учебных заведений *«Болонский процесс: возможные позитивные и негативные последствия от присоединения к нему Республики Беларусь»* (г. Брест).

21 июля 2010 г. Президентом Республики Беларусь была одобрена представленная ранее согласованная позиция Министерства образования Республики Беларусь, председателя Совета Республики Национального собрания Республики Беларусь, председателя Республиканского совета ректоров высших учебных заведений по включению Республики Беларусь в Болонский процесс. Эта же позиция зафиксирована в Государственной программе развития высшего образования на 2011–2015 гг., Программе деятельности правительства Республики Беларусь на пять лет.

15 мая 2015 г. Республика Беларусь присоединилась к Болонскому процессу. Модернизация системы высшего образования в нашей стране осущест-

вляется с учетом извлечения и адаптации опыта лучших европейских образовательных практик при проектировании и реализации белорусских стандартов нового поколения. С целью обеспечения конкурентоспособности белорусской системы образования осуществляется координация в области высшего образования по следующим основным направлениям:

1. Принятие системы четко определенных и сопоставимых уровней, квалификаций и степеней высшего образования.

2. Принятие системы, основанной на двух главных циклах обучения – додипломном и выпускном. Степень, присуждаемая после первого цикла, должна отвечать требованиям европейского рынка труда как определенный уровень квалификации. Второй цикл должен завершаться присуждением степени магистра как во многих европейских странах.

3. Создание системы кредитов как эффективного средства обеспечения высокой мобильности студентов.

4. Обеспечение мобильности путем устранения препятствий для свободного передвижения студентов. При этом особое внимание должно обращаться на обеспечение доступа студентов к обучению, практике и другим, связанным с обучением услугам, а также на признание и официальную оценку участия преподавателей, исследователей и административного персонала учреждений высшего образования в европейских исследованиях, преподавании и прохождении ими стажировок в высших учебных заведениях других стран.

5. Содействие европейскому сотрудничеству по обеспечению качества образования с целью создания сравнимых критериев и методик.

6. Развитие требуемой европеизации высшего образования, в частности, в отношении к разработке программ, межуниверситетскому сотрудничеству, схемам мобильности и единым программам обучения, тренингов и исследований.

Раздел II

ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Лекция 3. Педагогические основы процесса обучения в высшей школе

Основные лекционные вопросы:

- 3.1. Цели и задачи дидактики высшей школы.
- 3.2. Сущность и структура процесса обучения в высшей школе.
- 3.3. Функции процесса обучения в высшей школе.
- 3.4. Законы и закономерности обучения в высшей школе.
- 3.5. Принципы и правила обучения в высшей школе.
- 3.6. Проектирование целей и содержания обучения студентов.

3.1. Цели и задачи дидактики высшей школы

Теоретические основы организации процесса обучения, его закономерности, принципы, методы, формы изучает важнейшая отрасль педагогики – дидактика (греч. *didaktikos* – обучающий).

Существует ряд трактовок данной категории, приводимых в учебной литературе.

Дидактика – это педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм.

Дидактика – это наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах и организационных формах.

Дидактика – это наука о теориях образования и технологиях обучения.

Из приведенных определений дидактики выделяются две ее понятийные плоскости: *дидактика – научная теория* и *дидактика – наука*.

В дидактике как научной теории, на основе концептуальных положений строится модель обучения. Моделирование педагогических явлений и процессов – ведущий метод любого теоретического исследования. Дидактика изучает особенности обучения применительно к обучающимся и педагогам, учебным предметам и педагогическим системам, отдельным образовательным учреждениям и целым социальным общностям.

В дидактике как науке выявляются закономерности обучения, определяются ключевые понятия, устанавливаются принципы обучения, формируется его содержание, предлагаются технологии, формы и методы, позволяющие осуществлять образовательный процесс в целом и в конкретных условиях, контролировать и оценивать его результаты.

В контексте педагогики высшей школы дидактика, сохраняя общепедагогические характеристики, приобретает свои отличительные особенности.

В *педагогике высшей школы дидактика* – это раздел, который раскрывает и обосновывает цель, задачи, содержание, закономерности, принципы, методы, средства, технологии, формы учебного процесса по подготовке специалистов для всех отраслей образования и других сфер деятельности человека (Р.С. Пионова).

Дидактика высшей школы – часть педагогики высшей школы, раскрывающей теорию и практику обучения специалистов высшей квалификации (В.И. Андреев).

Дидактика высшей школы – наука о высшем образовании и обучении в высшей школе – интенсивно развивающаяся отрасль педагогического знания (Г.В. Завада, О.В. Бушмина).

В работах авторов приведенных определений раскрыты ведущие характеристики дидактики высшей школы.

Объект дидактики высшей школы – целенаправленный процесс подготовки специалиста высшей квалификации на основе овладения системой современного научного знания, способного к креативной деятельности в определенной сфере производства, культуры, просвещения, науки.

Предмет дидактики высшей школы – структура, содержание, движущие силы, методы и формы эффективного взаимодействия преподавателя и студента в учебной системе, нацеленной на формирование личности специалиста.

Дидактика высшей школы раскрывает научные основы решения 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 и др.

Обозначенная проблематика определяет основные цели и задачи дидактики высшей школы.

Целевые ориентиры дидактики – изучение, анализ и оценка образования и обучения в учреждении высшего образования, разработка прогноза и рекомендаций их развития и совершенствования.

Задачи дидактики высшей школы (процессуальной направленности):

- конструирование модели (профессиограммы) специальности;
- отбор научных дисциплин, форм и способов взаимодействия студента и преподавателя;
- определение видов деятельности;

- выделение ключевых блоков содержания образования;
- определение конкретных задач курсов обучения;
- определение содержания, системы понятий, процедур деятельности;
- выявление оптимального педагогического руководства;
- распределение времени и организация самостоятельной работы студентов;
- развитие мотивации учения, единства учебной и научно-исследовательской деятельности студентов и преподавателя;
- мониторинг, диагностика, контроль, проверка и учет результатов обучения.

Задачи дидактики высшей школы (содержательной направленности):

- разработка содержания профессионального образования в различных типах высших учебных заведений с учетом особенностей социально-экономического развития страны;
- совершенствование содержания подготовки специалистов различных профилей (определение оптимальных путей, выбор методов, форм, технологий обучения);
- теоретико-методологическое обоснование и научно-методическое обеспечение развития и повышения познавательной самостоятельности и активности студентов в учебном процессе;
- диверсифицированное обеспечение профессиональной подготовки одаренной студенческой молодежи, развитие их интеллектуального потенциала;
- практико-ориентированное обоснование и обеспечение способов интеграции учебных дисциплин, междисциплинарная подготовка;
- модернизация и адаптация образовательных технологий, научно-методический поиск и применение новых эффективных форм организации обучения на принципах демократизма и гуманизма;
- построение содержания и организации процесса обучения на основе национальной культуры и мировых образовательных тенденций и др.

Выделяют две *функции дидактики* – научно-теоретическую и конструктивно-технологическую (В.О. Попков, О.В. Коржув). Применительно к дидактике высшей школы они трактуются следующим образом.

Научно-теоретическая функция заключается в изучении, систематизации и обобщении накопленного опыта в системе высшего образования, его научном обосновании, объяснении на основе открытых закономерностей и механизмов личностного развития студентов.

Конструктивно-технологическая функция дидактики определяет разработку продуктивных методов, приемов и средств обучения, конструирование учебных технологий. Она помогает выяснить, как, согласно объективных закономерностей развития студентов, организовать учебный процесс для обеспечения его максимальной эффективности, какие формы, методы и средства

являются оптимальными в конкретных ситуациях; какими принципами и правилами следует руководствоваться преподавателю и пр.

Понятийная система дидактики высшей школы многообразна и включает в себя:

- философские категории (человек, познание, смысл, культура, сущность и явление, общее и единичное и др.);
- общенаучные методологические понятия (система, структура, элемент, связь, функция и др.);
- понятия педагогики и психологии (воспитание, образование, развитие, восприятие, представление, рефлексия, умение, навык и др.);
- дидактические понятия (обучение, преподавание, учение, изучение, образовательный процесс, содержание, формы, методы, средства обучения и др.).

3.2. Сущность и структура процесса обучения в высшей школе

Обучение – специально организованный процесс целенаправленного взаимодействия обучающего и обучаемых, направленный на передачу-усвоение определенной системы знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности, что обеспечивает развитие обучающегося.

В учебной литературе понимание категории «обучение» в контексте педагогики высшей школы имеет следующие трактовки:

Обучение – целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности студентов, курсантов и слушателей по овладению научными и прикладными знаниями, навыками и умениями, развитию мышления, творческих способностей, личностных качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

Обучение – целенаправленный процесс управления активной учебно-познавательной деятельностью студентов по овладению профессиональными знаниями, навыками, развитию творческих способностей, формированию мировоззрения и личностных качеств, необходимых студентам для самостоятельного овладения профессией.

Обучение – способ организации и получения систематического образования.

Цель обучения в высшей школе – подготовка квалифицированных специалистов для всех отраслей образования в соответствии с современными требованиями общества и образования, формирование разносторонне развитой личности [40, с. 89].

Определяя целевые ориентиры обучения в высшей школе, различают цели общественные, образовательные, личностные, которые задаются исходя из потребностей общества в специалисте определенного типа, возможностей

системы профессионального образования по подготовке такого специалиста и интересов личности. Системообразующими являются цели образования, которые аккумулируют общественные, образовательные и персонализированные цели. На этой целевой основе и осуществляется профессиональная подготовка педагогов и других специалистов.

Содержание понятия «обучение» зависит в высшей школе от педагогической парадигмы (от греч. *paradeigma* – пример, образец – исходная концептуальная схема или модель постановки и решения проблем, приоритетная в течение определенного периода, составляющая основу образования). Выделяют следующие парадигмы и их целевые и содержательные особенности.

Традиционалистическая парадигма (или знаниевая).

Главная цель обучения и воспитания в условиях этой парадигмы – дать человеку глубокие, прочные разносторонние академические знания. Основным источником знаний выступает обучающий (учитель, преподаватель). Обучаемый рассматривается главным образом как объект, который должен усвоить определенные знания. Основное внимание уделяется информационному обеспечению личности, а не ее развитию. Личностные аспекты обучения сводятся к формированию познавательной мотивации и познавательных способностей.

Как разновидность знаниевой можно выделить *технократическую парадигму (или прагматическую)*. Главная ее цель обучения и воспитания – дать человеку те знания, умения и навыки, которые практически будут полезны и необходимы в жизни и профессиональной деятельности, помогут правильно взаимодействовать в условиях технологических и технических процессов.

Таким образом, знаниевая и технократическая парадигмы образования не ставят в центр личность обучающегося как субъекта образовательного процесса, он является лишь объектом педагогического воздействия. Предусматривается стандартизация образовательного процесса, при которой технологии обучения унифицированы – ориентированы главным образом на обучающегося со средними возможностями. Используется прямой (императивный) стиль управления учебной деятельностью. Для моделей образования, построенных на принципах этих парадигм, характерны монологизированное преподавание, недооценка роли инициативы и творчества субъектов образовательного процесса. Обе модели направлены на формирование личности с заранее заданными свойствами и передачу содержания способов обучения в готовом виде.

Личностно ориентированная (гуманистическая или субъект-субъектная) парадигма.

Главная цель – способствовать развитию способностей человека, развитию его личности, его духовному росту, самосовершенствованию и самореализации. В центре этой парадигмы – человек со всеми своими слабостями и достоинствами. Важным является сформированность духовно-нравственного человека, спо-

собного к саморазвитию и самосовершенствованию, для этого в образовательной системе создаются необходимые условия. В учебном процессе обеспечивается не передача готового знания, а обучение способом его получения самостоятельно, с учетом быстро изменяющихся условий жизни и деятельности.

Сущность *гуманистической парадигмы* заключается в последовательном отношении учителя (преподавателя) к ученику (студенту) как личности, самостоятельному и ответственному субъекту собственного развития и в тоже время как к субъекту воспитательного воздействия.

В целом, обобщенно выделяют следующие требования к процессу обучения в высшей школе:

- Содержание программного материала должно отражать научную истину, соответствовать современному состоянию науки, связи с жизнью, а его изложение – уровню новейших достижений дидактики.

- Систематически создавать проблемные ситуации, соблюдать логику познавательного процесса и обучать строгой доказательности суждений и умозаключений, что обуславливает развивающий характер процесса обучения.

- Обязательное сочетание слова и наглядности, использование комплекса современных технических средств обучения, развитие воображения, технического мышления как основы творческой поисковой деятельности.

- Обязательное сочетание обучения с воспитанием, приводить примеры связи теории с практикой, с жизнью, развивать мировоззренческий аспект обучения.

- Систематически вызывать интерес к учебе, формировать познавательные потребности и творческую активность. Эмоциональность преподавания – обязательна!

- Обязательно учитывать индивидуальные и возрастные особенности студентов при проектировании каждого занятия.

- Последовательность в обучении, необходимость опираться на прежние знания, умения и навыки, обеспечивая этим доступность обучения.

- Постоянно формировать умения и навыки студентов путем применения их знаний на практике, обязательного выполнения ими лабораторных и практических работ.

- Систематический и планомерный учет и контроль знаний, их качества и применения на практике, систематическая оценка работы каждого студента, неременное поощрение любого успеха.

- Перегрузки студентов учебными занятиями недопустимы.

Процесс обучения – динамическое взаимодействие (сотрудничество, партнерство) педагога и студентов, во время которого осуществляется стимулирование и организация активной учебно-познавательной деятельности студентов с целью усвоения системы научных знаний, умений, навыков, развития и всесторонней воспитанности личности (Н.Е. Мойсеюк).

Процесс усвоения знаний осуществляется поэтапно в соответствии с уровнями: различения или узнавания предмета (явления, события, факта); запоминания и воспроизведения предмета, осмысление и понимание учебного материала (персонификация); применения знаний на практике и переноса знаний в новые ситуации.

Качество знаний оценивают по следующим показателям: полнота, системность, глубина, действенность, прочность.

Одним из основных показателей перспектив развития студента является способность к самостоятельному решению учебных задач (в сотрудничестве и с помощью педагога).

Внешними критериями эффективности процесса обучения считают:

- степень адаптации выпускника к социальной жизни и профессиональной деятельности;
- темпы роста процесса самообразования как пролонгированный эффект обучения;
- уровень образованности или профессионального мастерства;
- готовность повышать уровень образования.

Как внутренние критерии используют *успешность обучения* (высокие результаты в условиях оптимальных затрат времени и труда) и *академическую успеваемость* (степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности, зафиксированная соответствующим количеством баллов), а также *уровень обученности* (реально усвоенных знаний, умений и навыков), *качество знаний и уровень сформированности умений и навыков* (высокие показатели применения теории на практике), *уровень развития студента* (высокая степень реализации своих возможностей) и др.

Структура процесса обучения раскрывается с опорой на критериальную основу, определяющую его организацию, этапность, целостность, содержание и пр.

Исходя из субъектных позиций участников процесса обучения, организационной и содержательной направленности их деятельности, обучение в высшей школе включает в себя две части: *преподавание* (деятельность преподавателя), в ходе которого осуществляется передача (трансляция и трансформация) системы знаний, умений, опыта деятельности, и *учение* (деятельность студента) как усвоение опыта через его восприятие, осмысление, преобразование и использование.

Преподавание – деятельность научно-педагогических работников, которая проявляется в:

- передаче информации;
- организации учебно-познавательной деятельности студентов;
- оказании помощи в случае затруднений в процессе обучения;
- стимулировании интереса, самостоятельности и творчества студентов;
- оценке учебных достижений студентов.

Цель преподавания – организация эффективного обучения каждого студента в процессе передачи информации, контроля и оценки ее усвоения, а также взаимодействие со студентами, организация совместной и самостоятельной деятельности.

Учение – деятельность студента, состоящая из:

- усвоения, закрепления и применения знаний, умений и навыков;
- самостимулирования к поиску, решению учебных задач, самооценке знаний;
- осознания личностного смысла и социальной значимости культурных ценностей и человеческого опыта, процессов и явлений окружающей действительности.

Учение есть целенаправленный, регламентированный учебными планами и программами, управляемый процесс усвоения знаний, умений и навыков, развития и становления личности, ее сущностных сил и качеств [40, с. 98].

Процесс учения в учреждениях высшего образования имеет свою специфику и отличительные особенности. Р.С. Пионова отмечает, что учеба в вузе – специфический вид трудовой деятельности. Эта специфика состоит в том, что:

- учение, будучи сложным видом труда, представляет определенную систему, все элементы которой взаимосвязаны;
- деятельность студентов не носит производственного характера, она относится к духовной сфере труда;
- в процессе учения студентами создается базис знаний для будущей профессиональной деятельности;
- учебно-познавательный труд студентов осуществляется в двух формах: теоретической и практической, которые взаимосвязаны общей целью и направлены на формирование знаний и умений;
- учение, с одной стороны, протекает под воздействием и руководством преподавателей, с другой стороны, его успех предопределяется долей и уровнем организации самостоятельной познавательной работы студентов;
- учебная деятельность студентов в условиях вуза носит продуктивно-преобразующий, а во время практики – созидательно-продуктивный характер.

Учебная деятельность включает:

- овладение системами знаний и оперирование ими;
- овладение системами обобщенных и частных действий, приемами учебной работы, способами их переноса и перестройки – умениями, навыками;
- развитие мотивов учения, становление мотивации и содержания;
- овладение способами управления своей учебной деятельностью и своими психическими процессами (волей, эмоциями и т.д.).

В организационно-содержательную структуру деятельности педагога высшей школы входят следующие этапы.

1. *Планирование.* Преподаватель планирует учебный процесс преподавания учебных дисциплин. Он разрабатывает учебную программу учебной дисциплины, включающую план прохождения дисциплины по семестрам, учебно-методическую карту учебной дисциплины, информационно-методическую часть, составляет план проведения практических занятий, тематику рефератов, контрольных, курсовых, дипломных работ, разрабатывает задания для педагогической практики.

2. *Организация обучения, его технология.* Преподаватель определяет цель и задачи, содержание, вид и форму обучения, отбирает методы, средства и оборудование (если оно необходимо), осуществляет образовательный процесс.

3. *Стимулирование студентов.* Для повышения продуктивности образовательного процесса применяются различные методы и средства стимулирования студентов к познавательной деятельности: глубина и новизна содержания учебного материала, яркость его изложения, методическое разнообразие, проблемность, инновации и т.д. Проявляя гибкость и заинтересованность в работе, преподаватель в каждом конкретном случае выбирает такие методы стимулирования, которые способствуют корректировке хода обучения и решению поставленных задач.

4. *Контроль.* Различные формы контроля – текущий, тематический, промежуточный, итоговый – позволяют преподавателю анализировать результативность своей работы и познавательной деятельности студентов, выявить существующие сложности в освоении студентами учебной дисциплины для их последующего разрешения. Текущий контроль во время проведения лекций, семинарских и практических занятий позволяет видеть уровень понимания учебного предмета, определять вопросы для совместного обсуждения и самостоятельной работы. Осуществление контроля активизирует учебную деятельность студентов.

5. *Анализ результатов.* Анализируя итоги учебного процесса в целом или его части, педагог сможет установить, достигнута ли цель, решены ли намеченные задачи, выполнены ли его функции. Этот анализ дает возможность своевременно, если необходимо, внести коррективы или фундаментальное обновление в организацию процесса обучения. Анализ реализованных методов и форм, их содержания и организации позволяет повысить их эффективность, качество образования в целом.

3.3. Функции процесса обучения в высшей школе

Образовательная функция определяет приобретение студентами в процессе обучения научных систематизированных знаний в соответствии с учебным планом по профилю подготовки, а также соответствующие умения и навыки, которые позволяют применять, использовать персонифицированные знания на практике. Кроме того, у студентов формируются умения самостоятельного приобретения и пополнения знаний, умений самообразования,

познавательного поиска. Реализация этой функции направлена на подготовку высокообразованных специалистов.

Воспитывающая функция направлена на то, чтобы содержание учебного материала, сама организация процесса обучения способствовали формированию личности будущего специалиста, его личностно и профессионально значимых качеств, системы отношений. Решая задачи воспитания студентов, содержание учебных предметов можно использовать по-разному, в зависимости от педагогической направленности личности, педагогической установки самого преподавателя учреждения высшего образования. В контексте педагогической подготовки, реализуя эту функцию, можно формировать учителя-воспитателя, учителя-наставника, учителя-консерватора, учителя-инноватора, учителя-предметника и т.д. Материал учебных предметов дает возможность не только обеспечивать студентов научными знаниями, но и формировать их мировоззрение, общую и педагогическую культуру. Реализация воспитывающей функции обучения направлена на создание необходимых условий для становления личности студента, человека, педагога.

Развивающая функция определяет развитие познавательных потребностей и интересов, организацию в условиях обучения и воспитания познавательных процессов, которые продуктивно воздействуют на развитие мышления, памяти, воображения, наблюдательности, речи. В учебном процессе также осуществляется развитие эмпатии и креативности, эмоциональной и сенсорной сфер, что духовно обогащает студентов, создает реальные предпосылки, внутреннюю среду для индивидуального профессионального становления. Изучение учебного материала оказывает влияние на развитие личности растущего и формирующегося человека с целевой установкой на приоритеты личностного и профессионального развития будущего специалиста.

Профессиональная функция ориентирована на подготовку специалиста определенного профиля. Реализация данной функции определяет создание условий для формирования профессионально направленных взглядов, убеждений, позиций, важных для последующего профессионального становления. В соответствии с данной функцией преподавание как специальных, так и общенаучных дисциплин должно иметь четкую профессиональную направленность.

Результаты обучения проявляются в знаниях, умениях, навыках, системе отношений и общем развитии студентов как на этапе профессиональной подготовки, так и в условиях профессиональной деятельности при получении статуса специалиста.

3.4. Законы и закономерности обучения в высшей школе

Процесс обучения в высшей школе строится в соответствии с законами, закономерностями и принципами обучения.

Законы обучения – это объективные, внутренние, существенные и относительно стойкие связи педагогических явлений, обуславливающие их развитие.

В.И. Загвязинский характеризует законы обучения, которые имеют объективные источники возникновения и действуют в любых ситуациях учебного процесса:

- Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения, который раскрывает объективный процесс влияния общественных отношений, социального заказа на формирование всех элементов воспитания и обучения подрастающего поколения.

- Закон воспитательного и развивающего обучения раскрывает соотношение между процессом овладения знаниями, способами деятельности и всесторонним развитием личности.

- Закон обусловленности обучения и воспитания характером деятельности студентов раскрывает соотношение между способами организации обучения, учебно-познавательной деятельностью студентов и результатами обучения.

- Закон целостности и единства учебного процесса, ориентированный на установление взаимосвязей между всеми элементами этого процесса (целью, задачами, содержанием, формами, методами, полученными результатами).

- Закон единства и взаимосвязи теории и практики в обучении.

- Закон единства и взаимообусловленности индивидуальной и коллективной организации учебной деятельности обучающихся.

Выражение действия законов в конкретных условиях определяют *закономерности обучения* – устойчиво повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения; связи, при которых изменение одних частей, компонентов вызывает определенные изменения других.

Внешние закономерности процесса обучения характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий: социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровне образования.

Внутренние закономерности процесса обучения – связи между его компонентами: целями, содержанием, методами, средствами, формами, т.е. это зависимость между преподаванием, учением и изучаемым материалом.

С учетом обозначенных аспектов, сформулированы следующие закономерности обучения в высшей школе [40, с. 102].

1. Учебно-воспитательный процесс, его содержание, методика и технологии организации детерминированы потребностями общества в разносторонне развитой, гибкой личности учителя, способного быстро ориентироваться в изменяющемся мире. Эта закономерность определяет цель и задачи обучения в вузе, а через них – и содержание процесса подготовки квалифицированного специалиста.

2. Процесс обучения закономерно связан с воспитанием и развитием студентов, их профессиональной подготовкой, т.е. обучение студентов есть орга-

ническая составная часть целостного педагогического процесса вуза. Данная закономерность требует реализации всех четырех функций (образовательной, воспитывающей, развивающей, профессиональной) в их единстве.

3. Учебно-воспитательный процесс, его продуктивность зависят от внешних и внутренних условий жизнедеятельности учреждения высшего образования: социально-культурных особенностей микрорайона, учебно-методической и материальной базы, гигиенических условий, морально-психологического микроклимата. Эта закономерность ориентирует на проявление внимания, изменение, совершенствование внешних и внутренних условий работы учреждения высшего образования.

4. Все компоненты учебно-воспитательного процесса закономерно влияют на его результативность. Именно поэтому необходимо правильно определять цель и задачи, содержание, отбирать методы, средства, обращаться к стимулированию познавательной деятельности студентов.

5. Преподавание и учение закономерно взаимосвязаны в целостном учебно-воспитательном процессе, его продуктивность детерминирована уровнем профессионализма преподавателей и уровнем подготовки студентов, их познавательными возможностями. Руководствуясь данной закономерностью, следует проявлять заботу о профессиональном росте профессорско-преподавательского состава, а каждому преподавателю совершенствовать свое педагогическое мастерство. Одновременно необходимо расширять познавательные возможности студентов, развивать интеллектуальную, эмоциональную, волевою сферу их личности, заботиться о здоровье, повышать работоспособность.

М.М. Фицула [50], конкретизируя развитие закономерностей процесса обучения, различает их две группы: объективные и субъективные.

Объективные закономерности процесса обучения:

– воспитательный и развивающий характер обучения. В процессе обучения студенты усваивают знания, на этой основе у них формируются научное мировоззрение, моральные, трудовое, эстетические и физические качества, соответствующее отношение к процессу обучения, одновременно происходит процесс развития личности, ее познавательных сил и процессов – мышления, памяти, внимания, воображения, речи и др.;

– эффективность реализации закономерности воспитательного и развивающего характера обучения возрастает при условии, что педагог знает и учитывает в процессе обучения убеждения студентов, их отношение к знаниям, глубину осознанности, мировоззренческие идеи и черты характера, которые формируются в результате обучения;

– обусловленность обучения общественными потребностями. Каждый этап развития человеческой цивилизации требует определенного уровня воспитанности и образованности членов общества, чего достигают благодаря обучению. Общественно-государственное развитие востребует высокообра-

зованных, разносторонне развитых граждан, социально ответственных, профессионально ориентированных, что и обеспечивается системой профессиональной подготовки;

- эффективность учебного процесса зависит от условий, в которых он происходит, учебно-материальной базы (учебные кабинеты, мастерские, их оснащение техническими средствами обучения, приборами, компьютерной техникой, дидактическими материалами и т.д.);

- процесс обучения зависит от реальных учебных возможностей студентов. Его содержание и методы выбирают, прежде всего, учитывая реальные учебные возможности студентов, обусловленные уровнем развития их интеллекта, эмоциональной и волевой сфер, знаний и умений, навыков к обучению, отношением к учебе, физическим состоянием и работоспособностью;

- эффективность процесса обучения зависит от уровня активности студента. Суть этой закономерности заключается в том, что результаты обучения студента зависят от характера учебно-познавательной деятельности и уровня развития его мотивационной сферы. Процесс обучения предполагает целенаправленное взаимодействие педагога и студентов. Даже если студент овладевает предметом самостоятельно, педагог направляет его познавательную деятельность и контролирует ее. Массовый учебный процесс также эффективен при условии активности студентов. Чем шире разнообразие деятельности студентов на учебном занятии, чем больше интенсивность их труда, которую организовал педагог, тем результативнее процесс обучения.

Субъективные закономерности процесса обучения:

- понятие студенты могут усвоить тогда, когда организована познавательная деятельность по соотношению понятий, отделение одних понятий от других;

- навыки формируются при условии организации воспроизведения операций и действий, положенных в их основу;

- усвоение содержания учебного материала определяется систематически организованным прямым и отсроченным повторением этого содержания и его введением в систему уже усвоенного ранее содержания;

- овладение сложными способами деятельности зависит от успешного овладения предварительными простыми видами деятельности, входящими в сложный способ, и от готовности студентов определять ситуацию, в которой эти действия можно использовать;

- уровень и качество усвоения при равных условиях (память, способности) зависят от учета педагогом степени значимости для студентов усваиваемого содержания;

- использование педагогом вариативных задач, предусматривающих применение усвоенных знаний в существенных для студентов ситуациях, способ-

ствует формированию готовности к переносу усвоенных знаний и связанных с ними действий в новую ситуацию.

Законы и закономерности находят отражение через систему принципов обучения и следующих из них правил обучения.

3.5. Принципы и правила обучения в высшей школе

Принципы обучения (дидактические принципы, от лат. *principium* – основа, начало) – руководящие идеи, основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебной работы, это определенная система основных дидактических требований к обучению, соблюдение которых обеспечивает его эффективность.

Исследователи дидактики высшей школы выдвигали на первый план различные *принципы*:

- обеспечение единства в научной и учебной деятельности студентов (И. Кобыляцкий);
- профессиональной направленности (А. Барабанщиков);
- профессиональной мобильности (Ю. Киселев, Б. Лисицын и др.);
- проблемности (Т. Кудрявцев);
- эмоциональности и мажорности всего процесса обучения (Р. Нетзаказ, Ф. Науменко);
- учета возрастных, социально-этических и индивидуальных особенностей студентов (И. Кобыляцкий, М. Дьяченко, Л. Кандыбович).

Принципы современной дидактики создают систему, целостное единство и взаимосвязь: реализация одного принципа связана с реализацией других.

Условно дидактические принципы можно разделить на *философские* – научность, системность, связь теории с практикой; *психолого-педагогические* – индивидуальный подход к учащимся, учет возрастных особенностей и т.д., а также непосредственно *дидактические* – систематичность, прочность усвоения знаний, целеустремленность обучения, активность студентов, ответственность за результаты обучения и т.д. Преподаватель высшей школы должен использовать в учебном процессе все дидактические принципы в их взаимосвязи.

Принципы обучения, отражая существенные аспекты процесса обучения, становятся основой для формирования *правил обучения* – регулятивных, практических требований к конкретным действиям преподавателя и студентов с целью реализации дидактических принципов.

Принципы обучения в высшей школе через систему свойственных им правил характеризуются следующим образом:

Принцип научности.

Правила:

– излагать только достоверную информацию, факты и явления в правильном освещении;

- обеспечивать ведущую роль теории в обучении;
- использовать язык науки, которая преподается;
- точно определять понятия, законы, концепции, в соответствии с уровнем развития современной науки;
- раскрывать в процессе обучения исторические данные об открытии явлений и научных законов;
- создавать у студентов правильные представления о методах научного познания и его важнейших закономерностях.

Принцип связи теории с практикой.

Правила:

- раскрывать значение теоретических знаний в практической деятельности и в целом в жизнедеятельности человека;
- показывать пути использования знаний на практике;
- опираться на имеющийся у студентов опыт, результаты наблюдений, примеры из окружающей жизни;
- организовывать практическую деятельность (участие в семинарах, выполнение лабораторных работ, прохождение производственной практики, подготовка научных работ) с целью приобретения умений применять полученные знания на практике;
- учить извлекать из практической деятельности теоретические знания.

Принцип систематичности и последовательности.

Правила:

- излагать знания в определенной системе;
- опираться на внутримпредметные, межпредметные, межнаучные связи;
- предъявлять последовательные требования;
- добиваться преемственности в усвоении студентами знаний и формировании умений и навыков.

Принцип прочности усвоения знаний.

Правила:

- тренировать запоминание нового материала в сочетании с пройденным;
- активизировать память, мышление студентов во время повторения, выделения главного, группировки и структурирования материала в целях его систематизации;
- акцентировать внимание при повторении на основных идеях;
- использовать различные упражнения и методики, формы и подходы к организации познавательной деятельности студентов;
- обучать приемам умственной работы;
- излагать материал эмоционально;
- систематически организовывать повторение учебного материала;
- чередовать виды деятельности студентов.

Принцип сознательности и активности.

Правила:

- формировать у студентов четкое осознание и понимание цели обучения, умения планировать и организовывать свою работу, осуществлять ее самоанализ и самоконтроль, осознавать ответственность за результаты учебно-познавательной деятельности;
- обеспечить понимание изучаемого материала, использовать проблемный метод обучения;
- опираться на интересы студентов и одновременно формировать мотивы учения, среди которых на первом плане стоят познавательные потребности, профессиональные наклонности и интересы;
- стимулировать познавательную активность и их самостоятельность;
- рационально, в соответствии с познавательными интересами студентов, организовывать их самостоятельную, научно-исследовательскую работу;
- использовать в оптимальном сочетании традиционные и интерактивные методы обучения;
- стимулировать участие студентов в коллективных формах учебной работы (дискуссиях, семинарах, деловых играх и т.п.);
- привлекать студентов к решению проблемных ситуаций, в процесс поиска и решения научных и практических задач;
- обеспечивать условия для хорошей работоспособности и устойчивого внимания студентов;
- комментировать высказывания и ответы студентов.

Принцип доступности и посильности.

Правила:

- учитывать реальный уровень развития и подготовленности, постепенно повышая уровень сложности учебного материала;
- подробно разбирать наиболее сложный для понимания и запоминания материал;
- оптимизировать работу студента (объем);
- комментировать учебные поручения.

Принцип наглядности.

Правила:

- обеспечивать восприятие материала по мере возможности всеми органами чувств;
- использовать наглядность разных видов: натуральную – растения, животные, минералы, химические вещества; изобразительную – учебные картины, макеты, муляжи; схематическую – схемы, графики, таблицы; виртуальную – компьютерные технологии обучения, компьютерные тесты и т.д.
- создавать наглядные средства в процессе обучения – конспекты, рисунки, смоделированные объекты и т.д., перед их использованием четко опреде-

лить и сформулировать цель наблюдения, использовать их совместно с другими средствами обучения, обеспечивать безопасность применения;

- использовать наглядность умеренно, в нужное время, в нужной ситуации;

- перераспределять использование наглядности и других способов обучения, чтобы не отвлекать внимание студентов от решения главной задачи, понимания глубокой сущности научных фактов и закономерностей.

Принцип профессиональной направленности.

Правила:

- включать в учебные курсы профессионально значимый материал;
- устанавливать межпредметные связи для лучшей ориентации студента в профессии;

- формировать профессионально значимые качества;
- использовать разнообразные содержания, средства, методы, приемы, технологии обучения, соответствующие профессиональной направленности;
- применять проекцию изученного учебного материала на конкретную профессиональную деятельность.

В дидактической литературе высказываются идеи о выделении группы принципов обучения в высшей школе, которые объединяли бы все существующие принципы:

- ориентированность высшего образования на развитие личности будущего специалиста;

- соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);

- оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;

- рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов;

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

3.6. Проектирование цели и содержания обучения студентов

Проектирование – деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промышление того, что должно быть, т.е. идеальный характер действия и его нацеленность на появление (образование) чего-либо в будущем.

Проектирование – идеальное выстраивание и пошаговое практическое воплощение того, что должно быть, где каждый новый шаг осуществляется с учетом анализа результатов предшествующего и профессиональной рефлексии собственных действий тем, кто проектирует.

Педагогическое проектирование – предварительная разработка основных деталей предстоящего взаимодействия, деятельности педагога и обучающихся, определение их позиций.

Педагогическое проектирование – это комплексная задача, решение которой осуществляется с учетом социокультурного контекста рассматриваемой проблемы, и в которой взаимодействуют и взаимодополняют друг друга социально-культурные, психолого-педагогические, технико-технологические и организационно-управленческие аспекты.

Проектирование рассматривается как важнейшая составляющая педагогической деятельности. Этот процесс охватывает: образовательную систему на разных ее уровнях, целеполагание, содержание образования, педагогические технологии, управление педагогическим процессом, планирование и контроль развития учреждений образования и др.

Системоопределяющее значение для организации образовательного процесса имеет проектирование целей. *Проектирование целей* – сложный процесс, связанный с выявлением показателей целесообразности учебной деятельности, общественной значимости, реальности целей и планов деятельности, сложности их реализации. Неправильно и несвоевременно поставленная цель создает предпосылки несоответствия задач и результатов педагогического процесса.

Цель как научное понятие есть предвосхищение в сознании субъекта результата, на достижение которого направлена деятельность.

Цель – это модель нужного будущего, образ требуемого результата, определяющий отбор действий, ведущих к его достижению (П. Анохин).

Цель – идеально представленный результат. Постановка целей осуществляется в результате педагогически организованного целеполагания.

Целеполагание в педагогике – сознательный процесс выявления и постановки целей и задач педагогической деятельности.

В педагогической науке *целеполагание* характеризуют, как трехкомпонентное образование, которое включает в себя:

- а) обоснование и выдвижение целей;
- б) определение способов их достижения;
- в) проектирование ожидаемого результата.

От того, как осуществляется целеполагание, зависит характер совместной деятельности педагогов и обучающихся, тип их взаимодействия (сотрудничество или подавление и др.), формируются их субъектные позиции, которые проявляются в дальнейшей работе.

Целеполагание – важнейший этап технологического процесса, определяющий содержание, инструментарий и направленность действий педагога и обучающихся.

Целеполагание в высшей школе – это установление преподавателем и студентами целей и задач обучения на определенных этапах. Например, при

учете сформулированных целей на системном уровне, их конкретизация на предметном и модульном уровнях, детализация на уровне постановки цели к каждому учебному занятию.

Непосредственно само целеполагание может быть представлено следующими *этапами*:

- диагностика исходной ситуации, в которой находятся участники образовательного процесса;
- моделирование целей предстоящей деятельности и возможных результатов;
- организация совместной целеполагающей деятельности педагога, других специалистов, обучающихся;
- уточнение целей, внесение изменений в первоначальные замыслы с учетом новой информации о причинах, особенностях педагогической ситуации;
- составление программы действий по достижению целей, определение методов, форм, средств и конкретных технологий ее реализации.

Основные *правила постановки цели*:

- Цель должна быть четко и ясно сформулирована.
- Достижимость цели должна быть объективно predetermined. Цели должны иметь сроки достижения.
- Нужно быть готовым к трудному пути достижения цели.
- Цели различных уровней и содержания должны быть согласованы и взаимосвязаны.
- С поставленной целью нужно постоянно сверять свои действия и результаты.
- Цель, которую ставит субъект действия, вырабатывается в результате внутреннего развития его собственной активности, творческого отношения и ответственности за порученное дело.

В педагогической литературе отмечается многоаспектность педагогических целей.

Т.И. Ильина выделила три уровня педагогических целей:

- Цель, задающая общее направление деятельности всех учебно-воспитательных учреждений общества и определяющая характер педагогического воздействия.
- Педагогические цели на определенном уровне формирования личности.
- Оперативные цели, которые ставятся при проведении отдельного занятия.

О.Е. Лебедев выделяет шесть уровней целей обучения:

- Социальные, стоящие перед учреждением высшего образования.
- Педагогические (общие цели предметов).
- Цели изучения отдельных предметов.

- Цели изучения отдельных курсов учебных дисциплин.
- Цели по изучению разделов и тем.
- Цели учебных занятий.

Принято различать группы целей обучающихся:

- личностные цели – осмысление целей образования; приобретение уверенности в своих потенциальных возможностях;
- предметные цели – формирование положительного отношения к изучаемому предмету, выработка умений пользоваться простейшими критериями, решение типовых или творческих задач по теме;
- креативные цели – составление сборника задач, сочинение естественно-научного трактата, конструирование технической модели, рисование картины;
- когнитивные цели – познание объектов окружающей действительности; изучение способов решения возникающих проблем; овладение навыками работы с первоисточниками; постановка экспериментов; проведение опытов;
- оргдеятельностные цели – овладение навыками самоорганизации учебной деятельности; умение ставить перед собой цель, планировать деятельность, развитие навыков работы в группе; освоение техники ведения дискуссий.

В.И. Андреев отмечает, что *цели обучения* непосредственно вытекают из общечеловеческих идеалов, национальных традиций, социального заказа общества и государства. Они заключаются в определении ориентиров для обучающихся к овладению системой знаний и способов деятельности, чтобы на этой основе обеспечивать развитие, полноценное формирование личности обучаемых (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.И. Загвязинский, П.Я. Гальперин, А.М. Матюшкин).

Цели обучения выполняют три главные функции – *побудительную* (к началу и продолжению деятельности), *направляющую* и *регулирующую*.

Общие цели конкретизируются в содержании образования при выделении ведущих идей, принципов, понятий, интегрирующих учебный предмет.

Содержание образования – педагогически адаптированная система знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества (И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин).

Содержание образования – научно обоснованная система дидактического и методического сформированного учебного материала для различных образовательных и образовательно-квалификационных уровней (В.А. Ортинский).

Содержание высшего образования – это обусловленная целями и потребностями общества система знаний, умений и навыков, профессиональных,

мировоззренческих, гражданских качеств личности будущего специалиста, сформированная в процессе обучения с учетом перспектив развития общества, науки, техники, технологий, культуры.

Содержание образования в высшей школе включает следующие компоненты и их элементы:

1. Научные знания – полученные обществом знания, раскрывающие общее и особенное интегративных категорий: природа, культура, «значимые другие», «я сам» и пр., эти знания объединяют информацию и опыт, накопленные в процессе эволюции человечества (факты, понятия, законы, идеи, теории, концепции), представления и понятия о путях, способах познания окружающего мира, способах умственных и практических действий. Освоение научных знаний обеспечивает формирование целостной картины мира, позволяет человеку освоить методологические подходы к познавательной и практической деятельности.

2. Систему общих интеллектуальных и практических умений и навыков, которые являются основой различных видов деятельности. Умения анализировать, синтезировать, обобщать и классифицировать и пр., умения предметного характера: проведение опыта, наблюдения, эксперимента, составление графических материалов и выполнение творческих работ и др. позволяют человеку воспроизводить, сохранять и преумножать социальный, личностный и профессиональный опыт.

3. Опыт творческой, поисковой деятельности: в освоении научного знания, решении новых, актуальных для личности и общества проблем и др. Усвоение данного опыта обеспечивает дальнейшее развитие культурного наследия, формирование творческой личности, способной: самостоятельно мыслить, переносить знания и умения в новую ситуацию, из одной области знаний в другую, из одной научной сферы в другую; комбинировать известные способы деятельности для получения нового знания; обнаруживать новую проблему в знакомой ситуации; развивать альтернативное мышление, то есть видение различных вариантов решения проблемы, нахождение различных способов ее решения, умение анализировать научные противоречия; предлагать принципиально новые способы решения проблемы, которые не имеют аналогов и т.д.

4. Опыт эмоционально-волевого отношения к окружающему миру, который вместе со знаниями и умениями составляет основу для формирования личной системы ценностей (моральных, эстетических, экологических и др.). Усвоение опыта отношения к окружающему миру, к обществу, к другим людям, к объектам и средствам деятельности человека регулирует соответствие деятельности человека его потребностям, ценностям, мотивам, в свою очередь расширяет их, создавая систему эмоциональной, волевой, моральной, эстетической воспитанности.

На разработку содержания образования влияют объективные и субъективные факторы.

К объективным факторам, влияющим на содержание образования, относятся: социальный заказ, потребности общества; развитие технических основ производства, развитие науки и духовной жизни общества; новые и инновационные теоретические идеи и коренные технологические усовершенствования и др.

К субъективным факторам относятся: методологические позиции ученых, авторские концепции, программные документы, имеющие периодичность обновления и др.

Когда идет речь о содержании образования, положенного в основу профессиональной подготовки, то он ориентирован на формирование профессиональной и общей культуры специалистов, которые будут работать в различных государственных отраслях после получения профессионального образования.

Соответственно, современные концепции и программы развития высшего профессионального образования предусматривают:

- достижение подлинной фундаментальности знаний: обеспечение целостности восприятия научной картины мира; раскрытие сущности фактов в области профессии и специальности; развитие способности к синтезу знаний из разных областей, формированию междисциплинарного знания; обеспечение высокого уровня универсальности, способствующего пониманию и объяснению сути, взаимосвязи фактов и явлений из различных областей науки и практики;

- повышение уровня интеллектуализации содержания высшего образования: использование методологии, отражающей характер и динамику научно-философского прогресса; обеспечение единства системного стиля мышления и моделирующего познания; развитие интуиции, ассоциативного мышления;

- создание условий для развития творческой самостоятельности студентов через формирование способностей и умений творческой и инновационной деятельности;

- обеспечение готовности будущих специалистов к самостоятельному решению профессиональных задач стратегического значения в соответствии с уровнем и профилем образования, для чего необходимо развивать у студентов готовность и умения самообразования;

- расширение содержания экологического образования: овладение фундаментальными естественно-научными, правовыми и другими знаниями экологически безопасной и природоохранной деятельности; формирование экологической ответственности; развитие чувства прекрасного;

- углубление гуманитарной направленности высшего образования: обеспечение и конкретизация гуманитарной направленности профессиональной подготовки студентов с учетом осваиваемого профиля и специализации.

Содержание образовательного процесса учреждения высшего образования (учебные предметы, их объемы) определяются в соответствии с накопленной научной информацией по учебным дисциплинам, сформированностью научного представления о профессии специалиста. Соответственно, содержание образования определяется профессиональной направленностью подготовки, спецификой получаемой профессии, специальности, квалификации.

Профессия (учитель, врач, инженер и др.) требует от человека специальных знаний и трудовых навыков высшего уровня квалификации. Под профессией понимается такой род деятельности, который социально оправдан и служит источником материального и духовного обеспечения человека.

Педагогическая профессия – вид трудовой деятельности в области обучения и воспитания (воспитатель дошкольного учреждения, учитель школы, преподаватель учреждения высшего образования и др.).

Под *специальностью* понимают разновидность профессиональной деятельности, охватывающую узкий круг работников в профессиональном труде.

На основании имеющегося уровня приобретенных человеком знаний, умений и навыков определяется *квалификация* и присваивается определенный тарифный разряд (категория учителя, исследователя и т.д.). Преподаватели учреждений высшего образования избираются по конкурсу, в соответствии с установленной процедурой им присваивают ученые звания (доцент, профессор).

Профессия, специальность, квалификация соотносятся с моделью профессиональной деятельности специалиста – профессиограммой.

Профессиограмма – документ, регламентирующий технологию построения требований, которые профессия предъявляет к профессиональным и личностным качествам, психологическим способностям, психолого-физическим возможностям специалиста. Этот документ должен обеспечить постановку практической задачи и организацию ее решения с целью оптимизации и повышения эффективности профессиональной деятельности специалиста конкретного профиля. В профессиограмме отражены социальные, социально-экономические, исторические, технические, технологические, правовые, гигиенические, психологические, физиологические и социально-психологические аспекты профессиональной деятельности. Объем, глубина и деятельность по их изучению зависят от социального заказа.

В основе структурирования содержания учебного материала и профессионализации содержания обучения лежат следующие принципы:

- взаимодействия учебно-познавательной, учебно-практической и самостоятельной практической деятельности студентов;
- единства процессуально-содержательных и мотивационно-ценностных сторон общепедагогической подготовки;

- единства разделения и интегрированности содержания обучения;
- поэтапной конкретизации фундаментальных профессионально-педагогических проблем.

Следует отметить, что содержание обучения сориентировано не на изучение основ наук, а на саму науку, полную систему научных знаний по программным учебным дисциплинам, практико-ориентированное использование знаний в различных видах деятельности, изначальное понимание преподаваемого предмета как одного из средств освоения специальности – *учить надо не дисциплине, а специальности.*

В.И. Андреев отмечает, что под направленностью содержания высшего образования принято понимать: гуманитарное, естественнонаучное и техническое образование.

В систему отраслей высшего образования входят: архитектура, медицина, журналистика, биология, геодезия, история, искусствоведение, педагогика, психология, филология, эстетика и др. В соответствии с отраслями высшего образования определяются типы учреждений высшего образования – технический, экономический, педагогический и др.

В рамках получения высшего образования студентами осваивается содержание следующих дисциплин:

Гуманитарные дисциплины – философия, политическая экономия, педагогика, психология и другие призваны воспитывать у студентов политическую, нравственную и эстетическую культуру, формировать научное мировоззрение. Мировоззренческая подготовка предполагает выделение наиболее актуальных проблем, определение ведущих идей и принципов, требующих философского осмысления.

Общенаучные дисциплины – высшая математика, физика и другие обеспечивают получение студентами фундаментальных знаний в свете современных представлений, помогают создать целостную картину мира в его естественнонаучном понимании, приобщают к системному мышлению, помогают овладеть методами анализа, учета, формулировать технические задачи на языке точных наук.

Общеинженерные дисциплины – например, сопротивление материалов вводят студентов в сферу будущей специальности. От общей подготовленности по общеинженерным дисциплинам во многом зависит широта знаний специалиста в целом.

Специальные дисциплины дают студентам знания, формируют навыки и умения профессиональной деятельности. Содержание специального образования – самый подвижный компонент подготовки специалистов в учреждении высшего образования. Из этого следует, что специальные дисциплины должны наиболее четко реагировать на все изменения в науке, технике и на производстве.

Социально-экономические дисциплины призваны формировать у студентов знания экономической теории, вырабатывать современное экономическое мышление, учить эффективно использовать полученные теоретические знания в производственной деятельности.

В профессиональной подготовке педагога участвуют три блока учебных дисциплин.

1. Цикл предметов по профилю специальности. Призван подготовить педагога к обучению учащихся по конкретным дисциплинам (физике, химии, черчению, истории и т.д.), к проведению внеурочной работы по этим предметам, к организации воспитания учащихся.

2. Цикл психолого-педагогических дисциплин. Способствует развитию педагогического мышления, способностей, формированию педагогических профессиональных ценностей, подготовке к педагогической деятельности в широком смысле слова и к конкретным ее видам.

3. Цикл дисциплин по социокультурной подготовке студентов. Обеспечивает формирование у них общей и политической культуры, овладение уже накопленным общественно-историческим опытом. Но обучение в учреждении высшего образования одновременно должно быть устремлено в будущее, давать студентам ключ к пониманию изменений и преобразований окружающей действительности.

Содержание, структура и объемы учебных дисциплин определяются нормативными документами, утвержденными Министерством образования Республики Беларусь.

Содержание образования структурируют государственный и вузовский компоненты. Нормативный компонент содержания образования определяют соответствующие государственные стандарты образования, а выборочный – высшее учебное заведение.

Содержание образования определяют также учебные планы, учебные программы дисциплин, оно отражено в соответствующих учебниках, учебных пособиях, методических материалах и пр.

Образовательный стандарт – технический нормативный правовой акт, определяющий содержание образовательной программы посредством установления требований к образовательному процессу и результатам освоения ее содержания.

Учебный план – нормативный документ, который определяет состав учебных предметов; порядок (последовательность) их изучения по годам обучения; недельное и годовое количество учебных часов, отводимых на изучение каждого предмета; структуру и продолжительность учебного года.

Учебная программа – нормативный документ, раскрывающий содержание знаний, умений и навыков по учебному предмету, логику изучения основных мировоззренческих идей с указанием последовательности тем,

вопросов и определением общего времени на их изучение. Она определяет общую научную и духовно-ценностную направленность преподавания предмета, оценок теорий, событий, фактов. В программе обусловлена структура расположения учебного материала по семестрам обучения, содержание внутри каждого семестра, формы контроля. Полнота усвоения программных знаний, умений и навыков обучающихся является одним из критериев успешности и эффективности процесса обучения.

Учебник – это книга, излагающая основы научных знаний по определенному учебному предмету.

Учебные пособия – специально изготовленные материалы, использующиеся в качестве источника знаний.

Таким образом, в контексте обозначенных проблем профессиональная подготовка студентов должна быть направлена на:

- обеспечение студентов обширными системными знаниями;
- формирование профессионального мышления, способности решать прикладные задачи профессиональной направленности, навыков профессионального общения, т.е. формирование «адаптационной личности» («адаптационно-инновационной» – при более высоком уровне сформированности соответствующих качеств), уверенно чувствующей себя в условиях рыночного пространства;
- развитие социально самодостаточной, социально ответственной личности, деятельной в проявлении общественно значимых инициатив, гражданских и патриотических позиций, обладающей навыками межличностного, коллективного взаимодействия, как профессионально, так и социально ориентированного.

Лекция 4. Основные методы, формы и средства обучения в вузе

Основные лекционные вопросы:

4.1. Методы обучения в высшей школе.

4.2. Средства обучения в высшей школе.

4.3. Формы процесса обучения в высшей школе.

4.1. Методы обучения в высшей школе

Метод (греч. *methodos*) – способ познания, исследования явлений природы и общественной жизни, прием, способ или образ действия; путь продвижения к истине.

Метод – совокупность путей и способов достижения целей, решения задач образования (И.П. Подласый).

Метод обозначает путь познания, способы руководства преподавателем познавательной деятельностью студентов (Д.И. Водзинский).

Метод обучения есть способ управления познавательной деятельностью обучаемого (П.А. Юцявичене).

Методы обучения – это способы совместной учебной (теоретической и практической) упорядоченной деятельности преподавателей и студентов по достижению дидактических целей и решению задач (Р.С. Пионова).

Через характеристики методов обучения в высшей школе раскрывается их определение как способов взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности педагога и студентов, направленной на реализацию целей обучения, или как системы целенаправленных действий педагога, которые организуют познавательную и практическую деятельность студентов и обеспечивают решение задач обучения.

Данные характеристики раскрывают бинарный (двойкий) подход к трактовке методов обучения в высшей школе, заключающийся в единстве методов преподавания и методов учения. Бинарность методов обучения в высшей школе прослеживается и через их тождественность отдельным формам организации учебного процесса. Это объясняется многофункциональностью педагогических явлений и процессов. Так, лекция – это метод обучения и одновременно основная форма организации обучения в высшей школе.

Важную особенность методов обучения в высшем учебном заведении подчеркивал И.Т. Огородников – они гораздо больше, чем школьные, приближены к методам самой науки: в высшей школе они не только позволяют раскрывать научные факты, но и раскрывают методологию и методы самой науки.

Необходимо отметить, что помимо общепедагогических методов обучения преподаватели высшей школы используют методы обучения в соответствии с конкретными частными методиками. Наличие последних объясняется спецификой содержания конкретных учебных дисциплин.

Метод состоит из приемов – это составная часть или отдельная сторона метода обучения, конкретные способы организации деятельности студента. Дидактические приемы в своей совокупности помогают решению познавательных задач и характеризуют либо деятельность преподавателя, либо деятельность студентов.

В педагогике предложено множество классификаций методов обучения. Это связано с тем, что разные авторы как основу разделения методов обучения на группы и подгруппы используют разные признаки, отдельные стороны процесса обучения.

Рассмотрим наиболее распространенные классификации методов обучения.

Классификация методов обучения *по уровню активности учащихся* (Е.Я. Голант). Это одна из ранних классификаций методов обучения. Согласно

этой классификации методы обучения делятся на пассивные и активные в зависимости от степени включенности обучающегося в учебную деятельность. К *пассивным* относятся методы, при которых обучающиеся только слушают и смотрят (рассказ, лекция, объяснение, экскурсия, демонстрация, наблюдение), к *активным* – методы, организующие самостоятельную работу обучающихся (лабораторный метод, практический метод, работа с книгой).

Классификация методов обучения *по источнику получения знаний* (Н.М. Верзилин, Е.И. Перовский, Д.О. Лордкипанидзе).

Существует три источника знаний: слово, наглядность, практика. Соответственно выделяют *словесные методы* (источником знания является устное или печатное слово); *наглядные методы* (источниками знания являются наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия); *практические методы* (знания и умения формируются в процессе выполнения практических действий).

Словесные методы занимают центральное место в системе методов обучения. К ним относятся *рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой*. Вторую группу по этой классификации составляют наглядные методы обучения, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых наглядных пособий, схем, таблиц, рисунков, моделей, приборов, технических средств. Наглядные методы условно подразделяются на две группы: *метод демонстраций и метод иллюстраций*. Практические методы обучения основаны на практической деятельности обучающихся. Главное назначение этой группы методов – формирование практических умений и навыков. К практическим методам относятся *упражнения, практические и лабораторные работы*.

Классификация методов обучения *по дидактической цели* (М.А. Данилов, Б.П. Есипов). В данной классификации выделяют следующие методы обучения: методы приобретения новых знаний; методы формирования умений и навыков; методы применения знаний; методы закрепления и проверки знаний, умений, навыков.

Классификация методов обучения *по характеру познавательной деятельности учащихся* (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин).

Характер познавательной деятельности – это уровень мыслительной активности обучающихся. Выделяют следующие методы: объяснительно-иллюстративные (информационно-рецептивные); репродуктивные; проблемного изложения; частично-поисковые (эвристические); исследовательские.

Сущность *объяснительно-иллюстративного метода* состоит в том, что преподаватель разными средствами сообщает готовую информацию, а обучающиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти.

Репродуктивный метод предполагает, что преподаватель сообщает, объясняет знания в готовом виде, а обучающиеся усваивают их и могут воспроизвести, повторить способ деятельности по заданию преподавателя.

Метод проблемного изложения является переходным от исполнительской к творческой деятельности. Суть метода проблемного изложения заключается в том, что преподаватель ставит проблему и сам ее решает, показывая тем самым ход мысли в процессе познания. Обучающиеся при этом следят за логикой изложения, усваивая этапы решения целостных проблем.

Более высокий уровень познавательной деятельности несет в себе *частично поисковый (эвристический) метод*. Метод получил такое название потому, что обучающиеся самостоятельно решают сложную учебную проблему не от начала и до конца, а лишь частично. Преподаватель привлекает обучающихся к выполнению отдельных шагов поиска.

Исследовательский метод обучения предусматривает творческое усвоение обучающимися знаний. Сущность его состоит в следующем: преподаватель вместе с обучающимися формулирует проблему; обучающиеся самостоятельно ее разрешают; преподаватель оказывает помощь лишь при возникновении затруднений в решении проблемы.

Классификация методов обучения *на основе целостного подхода к процессу обучения* (Ю.К. Бабанский).

Согласно этой классификации методы обучения делятся на три группы:

- методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Первая группа включает следующие методы: перцептивные (передача и восприятие учебной информации посредством чувств); словесные (лекция, рассказ, беседа и др.); наглядные (демонстрация, иллюстрация); практические (опыты, упражнения, выполнение заданий); логические, т.е. организация и осуществление логических операций (индуктивные, дедуктивные, аналогии и др.); гностические (исследовательские, проблемно-поисковые, репродуктивные); самоуправления учебными действиями (самостоятельная работа с книгой, приборами и пр.).

Ко второй группе методов относятся: методы формирования интереса к учению (познавательные игры, учебные дискуссии, создание проблемных ситуаций и др.); методы формирования долга и ответственности в учении (поощрение, одобрение, порицание и др.).

К третьей группе отнесены различные методы устной, письменной и машинной проверки знаний, умений и навыков, а также методы самоконтроля за эффективностью собственной учебно-познавательной деятельности.

Бинарная классификация методов обучения, основанная на сочетании способов деятельности преподавателя и учащихся (М.И. Махмутов).

В основу *бинарных* и *полинарных* классификаций методов обучения положены два или более общих признака. Бинарная классификация методов обучения М.И. Махмутова включает две группы методов:

- 1) методы преподавания (информационно-сообщающие; объяснительные; инструктивно-практические; объяснительно-побуждающие; побуждающие);
- 2) методы учения (исполнительные; репродуктивные; продуктивно-практические; частично-поисковые; поисковые).

Классификацию, основанную на *четырёх признаках (логико-содержательном, источниковом, процессуальном и организационно-управленческом)*, предложил С.Г. Шаповаленко.

Наиболее часто используемые методы характеризуются следующим образом.

Рассказ – образное, эмоциональное и одновременно короткое изложение вопросов, содержащее преимущественно фактический материал; монологическое, последовательное изложение материала в описательной или повествовательной форме. Применяется рассказ на всех этапах обучения, меняются лишь задачи изложения, стиль и объем рассказа.

По целям выделяют:

- *рассказ-вступление*, назначение которого состоит в том, чтобы подготовить обучающихся к изучению нового материала;
- *рассказ-повествование* используется для изложения намеченного содержания;
- *рассказ-заключение* подводит итоги по изученному материалу.

Различают художественные, научно-популярные, описательные рассказы.

Художественный рассказ – образный перевод фактов, поступков действующих лиц (например, история какого-то изобретения и т.д.).

Научно-популярный рассказ базируется на анализе фактического материала, он содержит теоретический, но максимально доступный для восприятия и приближенный к практике материал (например, краткий очерк перспектив развития какой-либо науки в современных условиях).

Описательный рассказ дает последовательное изложение признаков, особенностей, качеств предметов и явлений (описание действия какого-нибудь прибора и т.п.).

Рассказы применяют на лекциях, практических и лабораторных занятиях как часть (фрагмент) учебного занятия.

К рассказу как методу обучения предъявляются определенные требования: рассказ должен обеспечить достижение дидактических целей; содержать достоверные факты; иметь четкую логику; изложение должно быть доказательным, образным, эмоциональным, учитывающим возрастные особенности обучающихся. В процессе обучения рассказ используется в сочетании с другими методами – иллюстрацией, обсуждением, беседой.

Объяснение – это доказательное изложение материала, истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий, явлений. Доказательная форма изложения основана на использовании логически связанных умозаключений, устанавливающих основы истинности данного суждения. К объяснению чаще всего прибегают при изучении теоретического материала различных наук. Преподаватель выдвигает определенный тезис и представляет систему его обоснования. Как метод обучения объяснение широко используется в работе с людьми разных возрастных групп. Метод объяснения применяют как на лекциях, так и во время практических, лабораторных занятий, консультаций.

К объяснению предъявляются определенные требования: точная и четкая формулировка сути проблемы; последовательное раскрытие причинно-следственных связей, аргументации и доказательств; использование сравнения, аналогии, сопоставления; безукоризненная логика изложения. Данный метод сочетается с наблюдениями, с вопросами, задаваемыми как обучающим, так и обучаемыми, и может перерасти в беседу.

Беседа – диалогический метод обучения, при котором педагог путем постановки системы вопросов подводит обучающихся к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного. Беседа как метод обучения может быть применена для решения любой дидактической задачи. Различают *индивидуальные беседы* (вопросы адресованы одному обучающемуся), *групповые беседы* (вопросы адресованы определенной группе) и *фронтальные* (вопросы адресованы всем). В зависимости от задач, которые ставит педагог в процессе обучения, содержания учебного материала, уровня творческой познавательной деятельности обучающихся, места беседы в дидактическом процессе выделяют различные виды бесед:

- *вводные* или *вступительные беседы* – проводятся перед изучением нового материала для актуализации ранее усвоенных знаний и выяснения степени готовности обучающихся к познанию, включению в предстоящую учебно-познавательную деятельность;

- *беседы-сообщения новых знаний* – бывают катехизическими (воспроизведение ответов в той формулировке, которая была дана в учебнике или педагогом); сократическими (предполагающими размышления) и эвристическими (включение обучающихся в процесс активного поиска новых знаний, формулирования выводов);

- *синтезирующие* или *закрепляющие беседы* – служат для обобщения и систематизации имеющихся у обучающихся знаний и способов их применения в нестандартных ситуациях;

- *контрольно-коррекционные беседы* – применяются в диагностических целях, а также для уточнения, дополнения новыми сведениями имеющихся у обучающихся знаний.

Беседа может быть *полемиической* (высказывание и отстаивание различных точек зрения) и *эвристической* (определяющая поиск и открытие новых смыслов и пониманий).

Беседа может представлять собой разговор преподавателя со студентами на основании четкой системы вопросов, заранее определенных, подводящих студентов к активному усвоению системы фактов, нового понятия или закономерностей. Вопросы беседы должны способствовать целостному восприятию учебного материала. Наибольший развивающий характер имеет эвристическая беседа, которая позволяет ее участникам самостоятельно находить возможные ответы на проблемные вопросы. Беседы применяются на лекциях, практических, лабораторных занятиях, коллоквиумах.

Одной из разновидностей беседы является *собеседование*, которое может проводиться с определенным обучающимся или группой обучающихся.

При проведении беседы важно правильно формулировать и задавать вопросы. Они должны быть краткими, четкими, содержательными; иметь логическую связь между собой; раскрывать в совокупности сущность изучаемого вопроса; способствовать усвоению знаний в системе. По содержанию и форме вопросы должны соответствовать уровню развития обучающихся (слишком легкие и очень трудные вопросы не стимулируют активной познавательной деятельности). Не следует задавать двойные, подсказывающие вопросы, содержащие готовые ответы; формулировать альтернативные вопросы, допускающие ответы типа «да» или «нет».

Консультирование – метод уточнения учебных затруднений и объяснения способов их решения, дополнительного пояснения изученного материала, способов его применения в практической деятельности. Студенты во время консультации могут выяснить все вопросы, по которым у них возникли затруднения, а также уточнить план самостоятельной работы по различным видам деятельности. Педагог, выясняя степень затруднений или незнания студентами каких-либо вопросов, при консультировании сообщает им именно ту научную информацию, в которой они особенно нуждаются. Данный метод может применяться индивидуально или с группой студентов. В условиях расширения сферы самостоятельной работы студентов данный метод должен использоваться активнее.

Инструктаж как информативный метод локального характера, близок к распоряжению алгоритмического типа. Здесь активная роль принадлежит преподавателю – он дает инструктивные указания по изучению темы, выполнению самостоятельных заданий, представлению их результатов на учебных занятиях. Применяется на практических и лабораторных занятиях.

Лекция – это монологический способ изложения объемного материала. От других словесных методов изложения материала отличается более строгой структурой; обилием сообщаемой информации; логикой изложения материала.

ла; системным характером освещения знаний. Различают лекции *научно-популярные* (используются для популяризации знаний) и *академические* (посвящаются крупным и принципиально важным разделам учебной программы, обеспечивают изучение, обобщение, повторение учебного материала). Лекции различаются по своему построению, приемам изложения материала. Например, на *традиционной лекции* материал для запоминания передается в готовом виде; на *проблемной лекции* или *лекции проблемного характера* излагается научная или практическая проблема (история возникновения проблемы, направления ее развития и перспективы решения, варианты решения, прогнозируемые последствия); *лекция-беседа* или *разговорная лекция* проводится, когда обучающиеся уже владеют определенной информацией по проблеме и/или готовы включиться в ее обсуждение.

Логическим центром лекции является теоретическое обобщение. Лекционный материал характеризуется целостностью и завершенностью. Конкретные факты, составляющие основу беседы или рассказа, в лекции служат лишь иллюстрацией или отправной точкой. Лекция позволяет за относительно короткий промежуток времени изучать новый материал по нескольким темам или крупным разделам.

Учебная дискуссия как метод обучения основывается на обмене взглядами по определенной проблеме. Причем эти взгляды отражают или собственные мнения участников дискуссии, или опираются на мнения других лиц. Главная функция учебной дискуссии – стимулирование познавательного интереса. С помощью дискуссии ее участники приобретают новые знания, укрепляются в собственном мнении, учатся отстаивать свою позицию, учитывать взгляды других. Данный метод целесообразно использовать, если обучающиеся имеют необходимые знания по теме предстоящей дискуссии, обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности мышления, умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения. Поэтому к дискуссии надо предварительно готовить обучающихся как в содержательном, так и в формальном отношении. Содержательная подготовка заключается в накоплении необходимых знаний по теме предстоящей дискуссии, а формальная – в выборе формы изложения этих знаний. Без знаний дискуссия становится беспредметной, бессодержательной, а без умения выразить мысли, убедить оппонентов – лишенной привлекательности, противоречивой.

Учебные дискуссии как метод обучения основан на обмене мнениями между студентами, преподавателями и студентами. Этот метод способствует формированию умений мыслить самостоятельно, взвешенно аргументировать свои мысли и уважительно относиться к мнениям других. Научный спор не только углубляет знания студентов, но и вызывает особый интерес к учению.

Работа с учебником и книгой – один из важнейших и многофункциональных методов обучения, обеспечивающий возможность для обучающегося в

доступном для него темпе и в удобное время многократно обращаться к учебной информации.

Работа с книгой может быть организована под непосредственным руководством обучающего (педагога) и в форме самостоятельной работы обучающихся с текстом. Этот метод реализует две задачи: обучающиеся усваивают учебный материал и накапливают опыт работы с текстами, овладевают различными приемами работы с печатными источниками. Среди приемов самостоятельной работы с текстами следующие:

- *конспектирование* – краткая запись, краткое изложение содержания прочитанного. Различают сплошное, выборочное, полное, краткое конспектирование. Конспектировать материал можно от первого (от себя) или третьего лица; Конспектирование от первого лица лучше развивает самостоятельность мышления;

- *тезирование* – краткое изложение основных идей в определенной последовательности;

- *реферирование* – обзор ряда источников по теме с собственной оценкой их содержания, формы;

- *цитирование* – дословная выдержка из текста. Цитировать следует корректно. Цитата должна сопровождаться ссылкой на источник (номер источника по списку использованной литературы) и номер страницы, с которой взята цитата, не искажая смысла с точным указанием выходных данных (автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страница);

- *аннотирование* – краткое, свернутое изложение содержания прочитанного, выражающее его существенный смысл;

- *рецензирование* – написание краткого отзыва (рецензии) с выражением своего отношения к прочитанному;

- *составление плана текста* – разделение после прочтения текста на части, каждую из которых надо озаглавить. Данные заголовки и являются планом текста. В зависимости от краткости или развернутости плана, он может быть простой и сложный;

- *составление справки* – сведений о чем-либо, полученных в результате изучения, исследовательского поиска. Справки бывают информационно-аналитическими, биографическими, статистическими, географическими, терминологическими и др.;

- *составление формально-логической модели* – словесно-схематическое изображение прочитанного;

- *составление тематического тезауруса* – упорядоченного комплекса базовых понятий по теме, разделу, всей дисциплине;

- *составление матрицы идей* – оформление в форме таблицы сравнительных характеристик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов;

– *пиктографическая запись* – бессловесное изображение в виде знаков, символов.

Владение разнообразными приемами работы с текстами позволяет выполнить больший объем работы за меньшее время.

Наблюдение как метод обучения обеспечивает непосредственное восприятие явлений действительности, как: природные явления, поведение животных, работа механизмов и т.д. Оно может проводиться непосредственно или с помощью специальных приборов (микроскопов, телескопа и др.). Наблюдение – разнообразный по содержанию и характеру организации метод, что детерминировано спецификой учебных предметов.

Эффективное использование метода достигается тогда, когда студенты знают цель, продумали и усвоили методику, владеют техникой фиксирования изменений объектов или процессов в ходе наблюдения, а также способами обработки результатов.

Иллюстрация – показ предметов, процессов и явлений в их символическом изображении с помощью плакатов, карт, портретов, фотографий, рисунков, схем, репродукций, альбомов, атласов, графиков, диаграмм, изображения информации на доске и пр. Иллюстрация предполагает показ материалов в статическом виде.

Демонстрация – предполагает показ материалов в динамике: показ опытов, демонстрация работы приборов, технических устройств, различного рода исследований, телепередач, видеофильмов, компьютерных программ и пр. Метод служит для раскрытия динамики изучаемых явлений, используется для ознакомления с внешним видом предмета, его внутренним устройством. Метод наиболее эффективен при изучении обучающимися предметов, процессов и явлений, выполнении нужных измерений, установлении зависимостей, благодаря чему осуществляется активный познавательный процесс, расширяется кругозор, создается чувственно-эмпирическая основа познания. Для этого важно правильно подбирать объекты для демонстрации, умело направлять внимание обучающихся на существенные стороны демонстрируемых явлений.

Методы демонстрации и иллюстрации тесно взаимосвязаны. *Демонстрация*, как правило, используется тогда, когда процесс или явление обучающиеся должны воспринять в целом. Когда же требуется осознать сущность явления, взаимосвязи между его компонентами, прибегают к *иллюстрации*.

Практические методы – это методы обучения, направленные на применение полученных знаний в решении практических задач. Они обеспечивают углубление, закрепление и конкретизацию приобретенных знаний, направлены на комплексное и интегрированное усвоение умений и навыков, способствуют их контролю и коррекции при использовании в учебном процессе.

Практическая работа как метод обучения предусматривает применение знаний в ситуациях, приближенных к будущей профессиональной деятельности.

сти, в ходе данной работы можно определить признаки и свойства предметов или явлений, сделать выводы и др.

К практическим методам относятся упражнения, лабораторные, графические и практические работы.

Упражнение – многократное (повторное) выполнение учебных действий (умственных или практических) с целью овладения ими или повышения их качества. Различают *устные, письменные, графические и учебно-трудовые упражнения*.

Устные упражнения способствуют развитию культуры речи, логического мышления, памяти, внимания, познавательных возможностей обучающихся.

Письменные упражнения способствуют закреплению знаний, выработке необходимых умений и навыков их применения.

Графические упражнения – составление графиков, чертежей, схем, технологических карт, зарисовок и др., которые помогают лучше воспринимать, осмысливать и запоминать учебный материал, способствуют развитию пространственного воображения.

Учебно-трудовые упражнения определяют применение теоретических знаний в трудовой деятельности, способствуют овладению навыками обращения с орудиями труда, лабораторным оборудованием (приборами, измерительной аппаратурой), развивают конструкторско-технические умения.

Любые упражнения в зависимости от степени самостоятельности обучающихся могут носить *воспроизводящий, тренировочный или творческий характер*. Для активизации учебного процесса, сознательного выполнения учебных заданий используются *комментированные упражнения* – комментирование обучающимися выполняемых действий, вследствие чего они лучше осознаются и усваиваются. Упражнения применяют на практических и лабораторных занятиях.

Требования к упражнениям: сознательный подход обучающихся к выполнению упражнений; знание правил выполнения действий; соблюдение дидактической последовательности в выполнении упражнений; учет достигнутых результатов; распределение повторений во времени.

Лабораторный метод основан на самостоятельном проведении обучающимися экспериментов, опытов с использованием приборов, инструментов, то есть с применением специального оборудования. Работа может проводиться индивидуально или в группах и требует активности и самостоятельности студентов. Лабораторный метод охватывает теоретическое обоснование учебной темы, определение цели занятия, ознакомление студентов с материалами и аппаратурой, объяснения течения работы, соблюдение правил техники безопасности, фиксирование результатов работы и их анализ, защиту полученных результатов.

Лабораторный метод используется для прочного усвоения теоретических знаний, приобретения исследовательских умений и навыков, развивает твор-

ческие способности студентов, способствует их включению в поиск научного знания.

Опыт – единство знаний, умений и навыков, приобретенное в процессе непосредственных переживаний, впечатлений, наблюдений, практических действий. Данный метод обладает большими возможностями в освоении методов, средств, форм профессиональной деятельности, а также он способствует формированию творческой направленности личности студента.

Эксперимент – получение новых учебных и научных данных, теоретических выводов, проверка гипотез, создание научных концепций. Как метод обучения очень близок к лабораторной работе, но может иметь большую продолжительность, за время выполнения задач учебного эксперимента студенты в большей степени действуют самостоятельно, овладевают научно-поисковыми методами.

Организация эксперимента невозможна без достаточно высокой научно-теоретической подготовки студентов. В свою очередь, эксперимент содействует обогащению новыми знаниями и исследовательскими умениями. Параллельно происходит развитие пытливости, настойчивости, аналитического склада ума, креативности. Метод применяется в большинстве случаев на старших курсах обучения студентов, поскольку требует накопленных системных знаний, а его реализация носит нередко длительный характер и предполагает наличие определенной программы. Эксперименты по своей цели и содержанию отличаются друг от друга, что обусловлено спецификой учебного предмета.

В условиях высшей школы при подготовке курсовых и дипломных работ, а также при участии студентов в научных исследованиях кафедры используется педагогический эксперимент – обоснованное внесение изменений в образовательный процесс, проверка на практике нового метода, реализация инновационной формы, апробация авторской программы и пр.

Производственная (педагогическая) практика как метод обучения применяется для формирования практических, организаторских умений и навыков, определяя перенос на практику полученных в процессе профессиональной подготовки теоретических знаний.

Активные и интенсивные методы отражают степень активизации обучающихся в процессе обучения, их разнообразную самостоятельность в выполнении учебных действий.

Активные методы обучения – это такие методы обучения, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. К активным методам обучения относят *дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных задач, обучение по алгоритму, мозговую атаку, внеконтекстные операции с понятиями* и др.

Интенсивные методы обучения используются для организации обучения в короткие сроки с длительными одноразовыми сеансами («метод погружения»).

Метод дидактических игр вбирает в себя элементы наглядных, словесных, практических методов и имеет свои специфические особенности – отображение человеческой деятельности, в том числе профессиональной, в игровой учебной деятельности.

Дидактическая игра – это коллективная, целенаправленная учебная деятельность, в которой каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на результат (достижение цели).

Дидактическая игра позволяет моделировать изучаемые явления, процессы, системы. В игре моделируются операции участников, имитирующих реальные действия. Дидактические игры как метод обучения содержат в себе большие потенциальные возможности активизации процесса обучения.

Деловая игра – это проигрывание ее участниками той или иной ситуации, в результате чего определяется ход, характер, содержание заданного процесса и его результат. Деловые игры способствуют активизации мышления, повышают самостоятельность будущего специалиста.

Ролевая игра – разыгрывание участниками различных ролей в заданной проблемной ситуации. В ходе ролевых игр формируются творческие умения и навыки студентов, в активном творческом процессе решаются значимые профессионально ориентированные вопросы и проблемы, при этом также происходит развитие коллективных форм общения.

Мозговая атака (брейншторминг) – метод обучения, направленный на активизацию мыслительных процессов путем совместного поиска решения трудной проблемы, выдвижение обучающимися своих идей, предложений по проблеме. Все идеи, даже самые неожиданные, принимаются и проходят групповую экспертизу, подвергаются обсуждению. Этот метод учит культуре совместного обсуждения идей, преодолению стереотипов и шаблонов в мышлении; раскрывает творческий потенциал человека.

Обучение по алгоритму понимается как указание по выполнению строго последовательных действий с учебным материалом, что гарантирует решение учебных задач на высоком уровне и используется в технологии программированного обучения.

К методам контроля и самоконтроля эффективности учебно-познавательной деятельности относятся:

Методы устного контроля: индивидуальный опрос, фронтальный опрос, устные коллоквиумы, зачеты, экзамены.

Методы письменного контроля: контрольные письменные работы, письменные зачеты, письменные экзамены, программируемые письменные работы.

Методы лабораторно-практического контроля: контрольные лабораторные работы, контроль с помощью компьютера (учебно-контрольные программы).

Методы самоконтроля: самостоятельный поиск ошибок, умение самостоятельно оценить свои знания, определять приоритетные направления собственного учебного процесса, самоанализ и т. др.

Практика показывает, что все методы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Умение применять те или иные методы на практике определяется индивидуальным стилем деятельности преподавателя высшей школы, уровнем его научно-методической подготовки, педагогического мастерства.

Методы обучения применяются в единстве с определенными средствами обучения.

4.2. Средства обучения в высшей школе

Средство – способ действия для достижения чего-либо; орудие (предмет, совокупность приспособлений) для осуществления какой-либо деятельности.

Средства обучения (дидактические средства) – это источники получения знаний, формирования умений.

Средства обучения – это совокупность предметов и произведений духовной и материальной культуры, привлекаемых для педагогической работы (наглядные пособия, историческая, художественная и научно-популярная литература, произведения изобразительного и музыкального искусства, технические приспособления, учебное и учебно-производственное оборудование, средства массовой коммуникации и др.).

Дидактические средства – это все элементы учебной среды, которые педагог сознательно использует для целенаправленного учебно-воспитательного процесса, для более плодотворного взаимодействия со студентами [40, с. 113].

Понятие «средства обучения» употребляется в *широком* и *узком смысле*. При употреблении этого понятия в *узком смысле* под средствами обучения понимают учебные и наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства и др. *Широкий смысл* предполагает, что под средствами обучения понимают все то, что способствует достижению целей образования, т.е. всю совокупность методов, форм, содержания, а также специальных средств обучения.

Функции современных средств обучения:

- информационная – средства обучения являются источником информации;
- дидактическая – средства обучения в доступном виде способствуют передачи учебной информации, формированию умений и навыков;
- мотивационная – средства обучения способствуют активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся;

– контрольная – средства обучения позволяют оптимизировать педагогическую диагностику.

В науке нет строгой классификации средств обучения. Некоторые ученые подразделяют средства обучения на средства, которыми пользуется обучающий для эффективного достижения целей образования (наглядные пособия, технические средства), и индивидуальные средства обучаемых (школьные учебники, тетради, письменные принадлежности и т.п.). В число дидактических средств включаются и такие, с которыми связана как деятельность обучающего, так и обучаемых (спортивное оборудование, кабинеты, компьютеры и т.п.).

Для классификации дидактических средств также используется чувственная модальность. В этом случае дидактические средства подразделяются на: *визуальные (зрительные)*, к которым относятся таблицы, карты, натуральные объекты и т.п.; *аудиальные (слуховые)* – радио, магнитофоны, музыкальные инструменты и т.п.; *аудиовизуальные (зрительно-слуховые)* – звуковой фильм, телевидение и т.п.

Классификация средств обучения по источнику информации, предложенная А.А. Гримотем, включает *слово – живое* (речь педагога, звукозапись) и *печатное* (учебники, книги, периодические издания и др.); *образ – наглядность* (натуральные объекты, макеты, картины и др.) и *личность педагога* (внешний вид, внутренний мир, общекультурный уровень и др.); *действие – труд* (познание, общение, игра, организационная деятельность педагога).

В. Оконь предложил классификацию, в которой средства обучения расположены по нарастанию возможности заменять действия педагога и автоматизировать действия обучающегося, и выделил простые и сложные средства.

Простые средства: словесные (учебники и другие тексты); визуальные (реальные предметы, модели, картины и пр.); *Сложные средства*: механические визуальные приборы (диаскоп, микроскоп и пр.); аудиальные средства (проигрыватель, магнитофон, радио); аудиовизуальные (звуковой фильм, телевидение, видео); средства, автоматизирующие процесс обучения (лингвистические кабинеты, компьютеры, информационные системы, телекоммуникационные сети).

В современных условиях средства обучения классифицируют по содержанию, характеру изображаемого и форме представления (по видам наглядности) – *изобразительная наглядность* (учебные рисунки, аппликации, фотопортреты и др.), *условно-графическая наглядность* (таблицы, схемы, чертежи и др.), *мультимедийная наглядность* (аудиофрагменты, видеоролики, анимация и др.).

Дидактические средства оправдывают свою ценность и эффективность, если используются в тесной связи с остальными компонентами учебного процесса.

4.3. Формы обучения в высшей школе

Образовательный процесс в учреждениях высшего образования осуществляется в определенных формах.

Форма – внешний вид предмета (явления), его очертание или оболочка.

Форма организации обучения – определенная структурно-организационная и управленческая конструкция учебного занятия, соответствующая дидактическим целям, содержанию и особенностям деятельности субъектов и объектов обучения (В.Л. Ортинский).

Форма организации обучения в учреждении высшего образования – это внешний вид учебно-воспитательного процесса, способ существования и выражения содержания обучения (Р.С. Пионова).

В формах опосредуется четкая, протекающая во времени организация учебной деятельности преподавателя и студентов, выражается разная степень их взаимодействия. В одних формах возможно проявление большей степени активности преподавателя (лекция), в других – студентов (семинарское занятие). Совокупность разнообразных форм составляет структуру учебного процесса. Учебный план подготовки специалистов обычно представляется через организационные формы обучения студентов.

Формы организации учебного процесса предполагают определенное количество и состав студентов. В зависимости от этого фактора учебная деятельность учреждения высшего образования реализуется в массовых формах (лекция), групповых (семинарское занятие), индивидуальных (консультация); при этом преподаватель выполняет разные функции: организатора учебного процесса, источника знаний, консультанта, контролера, аналитика.

Организация обучения в высшей школе обеспечивается средствами сочетания аудиторной и внеаудиторной форм обучения. К традиционным формам организации учебного процесса (видам учебных занятий) относят: лекции, семинары, практические занятия (лабораторные работы, лабораторный практикум), самостоятельную аудиторную работу студентов, самостоятельную внеаудиторную работу студентов, консультации, курсовое проектирование (курсовые работы), дипломное проектирование (дипломные работы), все виды практик.

Для осуществления контроля за качеством знаний и умений студентов традиционно используются: контрольные работы, индивидуальные собеседования, коллоквиумы, зачеты, экзамены, защита курсовых и дипломных работ, государственные экзамены.

Выбор формы обучения студентов зависит от дидактической цели, содержания учебного материала, а также от уровня педагогической культуры преподавателя и состояния учебно-методической базы учреждения высшего образования. В свою очередь, форма организации обучения определяет выбор дидактических методов.

В современной высшей школе используются следующие формы учебной деятельности, которые условно можно подразделить на четыре группы:

- 1) теоретические (лекция, семинарское занятие, курсовая работа, дипломная работа, консультация, учебная экскурсия);
- 2) практические (лабораторно-практические занятия, практикум);
- 3) комбинированные (педагогическая и производственная практика);
- 4) контрольные (коллоквиум, зачет, экзамен).

Рассмотрим основные формы организации образовательного процесса в учреждении высшего образования, изложенные в учебной литературе [3; 31; 33; 40; 50].

Лекция (лат. *lectio* – чтение) – это стройное, логически завершенное, научно обоснованное, последовательное и систематизированное изложение определенной научной проблемы, темы или раздела учебного предмета, иллюстрированное при необходимости наглядностью и демонстрацией опытов.

В высшей школе лекция традиционно занимает одно из наиболее важных мест в учебном процессе. Лекция органично сочетается с другими видами учебных занятий, служит основой для углубления и систематизации знаний.

Согласно требованиям современной дидактики высшей школы лекция должна обеспечивать:

- изложение большого объема четко систематизированной и концентрированной, методически грамотно разработанной современной научной информации;
- доказательность и аргументированность суждений;
- достаточное количество фактов, аргументов, примеров, текстов или документов, подтверждающих основные положения лекции;
- ясность, логичность и законичность изложения информации;
- активацию учебно-познавательной деятельности студентов различными способами;
- четкое определение круга вопросов для самостоятельной работы со ссылкой на источники информации;
- анализ различных взглядов на решение поставленных проблем;
- предоставление студентам возможности слушать, осмысливать и записывать полученную информацию;
- установление контакта с аудиторией и обеспечения эффективной обратной связи;
- педагогически целесообразное использование различных средств наглядности;
- педагогическую завершенность (полное освещение научной проблемы или темы с логическими выводами).

Дидактическая ценность лекции состоит в том, что студент получает возможность освоить значительно больший объем информации, чем за то же вре-

мя самостоятельной работы. Во время лекции опытный преподаватель может эффективно влиять на взгляды и убеждения студентов, формировать у них умение критически оценивать полученную информацию, знакомить студентов с новейшими научными достижениями.

Снижение дидактической значимости может быть связано со следующими причинами:

- недостатками речевого стиля лектора;
- акцентированием внимания на разъяснении понятных всем понятий и фактов;
- лишним повторением мыслей, однако, при сохранении повторения отдельных наиболее важных слов и фраз для их наилучшего запоминания;
- неоправданным количеством примеров и демонстраций, чем нарушаются психологические законы запоминания.

Лекционный материал должен тщательно отбираться, а на лекциях должен обсуждаться только наиболее важный в смысловом и структурном смысле учебный материал. Студент должен четко осознавать, какую конкретно информацию он должен усвоить на лекции, какую в процессе практических занятий и в процессе самостоятельной работы. Поэтому в самом начале учебного курса желательно проведение *вводной лекции*, которая в сжатой, а возможно в схематической форме могла бы предоставить информацию о задачах, содержании и структуре всей учебной дисциплины, ее взаимосвязи с другими дисциплинами, обозначить ее значение в профессиональной подготовке специалиста.

Содержание и детализация рекомендаций преподавателя по учебной деятельности на лекции определяется тем, на каком курсе читается лекция и со студентами какой формы обучения (дневной или заочной) проводится занятие. Для студентов заочной формы обучения следует использовать *установочные лекции*. На такой лекции кроме раскрытия цели и задач учебной дисциплины, определения круга ее проблем, необходимо сделать обзор имеющихся источников информации, сформулировать методические рекомендации по организации самостоятельной работы, очертить сроки и содержание контрольных мероприятий, высказать рекомендации относительно форм отчетности о ходе и результатах обработки учебного материала.

Обзорную лекцию чаще читают перед производственной практикой, государственными экзаменами, перед выполнением курсовых или дипломных работ, абитуриентам – перед вступительными экзаменами. Цель такой лекции – обобщение и систематизация научных знаний. Главная задача обзорной лекции заключается в обеспечении взаимосвязи и преемственности между изученными темами, между теоретическими занятиями и практическими умениями. Обычно стержнем обзорной лекции выступает концептуальная основа всего курса и его крупнейших разделов.

Традиционным типом в практике высшей школы являются *тематические лекции*, назначение которых заключается в раскрытии определенной темы учебной дисциплины, объяснении студентам информации, которая должна быть ими осмыслена, усвоена и использована в ближайшей перспективе на практических занятиях, а в последующем – в будущей профессиональной деятельности.

По способу изложения учебного материала можно выделить следующие виды лекций:

- проблемные лекции;
- лекции-визуализации;
- лекции-консультации;
- бинарные лекции;
- лекции-беседы;
- лекции-дискуссии;
- лекции с заранее запланированными ошибками;
- лекции с анализом конкретных ситуаций;
- лекции-конференции;
- лекции-пресс-конференции.

Проблемная лекция, в отличие от информационной лекции, на которой студенты получают интерпретированную преподавателем информацию, предполагает, что новый теоретический материал излагается как неизвестное, которое необходимо открыть, решив проблемную ситуацию. Задача педагога заключается в необходимости прогнозировать проблемную стратегию обучения, обеспечить участие студентов в анализе возникшего противоречия, привлекать их к решению проблемных ситуаций, учить выдвигать оригинальные пути их решения, учить анализировать полученную новую информацию в свете известных теорий, выдвигать гипотезы и использовать различные методы для их решения.

На проблемной лекции привлечение студентов к активной деятельности осуществляется преподавателем с помощью создания проблемных ситуаций. Проблемная ситуация – ситуация, для овладения которой отдельный субъект (или коллектив) должен найти и применить новые для себя знания или образ действий. В проблемной ситуации всегда должно иметь место противоречие, например: противоречие между теоретически возможным способом решения задачи и его практической нецелесообразностью, отсутствием методов анализа и обработки реально существующих фактов, противоречие между научными фактами и житейскими представлениями студентов и др.

В высшей школе, в основном, используются следующие варианты проблемного обучения:

1. Проблемное изложение учебного материала в монологическом режиме лекции или диалогическом режиме семинара.

2. Проблемное изложение учебного материала на лекции, когда преподаватель ставит проблемные вопросы, выдвигает проблемные задачи и сам их решает, при этом студенты частично привлекаются к поиску решения.

3. Частично-поисковая деятельность студентов в процессе выполнения эксперимента, лабораторных работ, проблемных семинаров, эвристических бесед. Преподаватель заранее определяет проблему, решение которой опирается на ту базу знаний, которую должны иметь студенты. Поставленные преподавателем вопросы должны вызывать интеллектуальные затруднения у студентов и требовать целенаправленного мыслительного поиска.

Для создания проблемной ситуации С.С. Витвицкая предлагает использовать следующие приемы:

- прямая постановка проблемы;
- проблемное задание в виде вопроса;
- сообщение информации, содержащей противоречие;
- сообщение противоположных мнений по любому вопросу;
- обращение внимания на то или иное жизненное явление, которое нужно объяснить;
- сообщение фактов, вызывающих сомнение;
- сопоставление жизненных представлений с научными;
- постановка вопроса, на который должен ответить студент, прослушав часть лекции и сделав выводы.

Средством управления мышлением студентов на учебно-проблемной лекции должна быть система заранее подготовленных преподавателем проблемных и информационных вопросов, которые направляют учебно-познавательную деятельность студента.

Основными этапами познавательной деятельности студентов в процессе проблемной лекции являются:

- Осознание проблемы.
- Выдвижение гипотез, предложений по решению проблемы.
- Обсуждение вариантов решения проблемы.
- Проверка решения.

Ценным в проблемной лекции является то, что логика учебного познания имитирует логику научного познания. Однако эффективность проблемной лекции снижается в больших аудиториях (более 50 студентов), а также существенно зависит от уровня подготовки студентов к такому виду работы.

Лекция-визуализация (с лат. *visualis* – зрительный) предусматривает визуальную форму представления лекционного материала с помощью технических средств, опорных конспектов на бумажных носителях или посредством аудио и видеотехники. Чтение такой лекции предполагает комментирование визуальных, ранее подготовленных, материалов. Преподаватель использует демонстрационные материалы, формы наглядности

(натуральные объекты, фотографии, структурно-логические схемы и т.п.), которые не только дополняют словесную информацию, но и сами выступают носителями новой информации. В процессе проведения лекций-визуализаций следует активно использовать новейшие информационные технологии (интерактивная доска, мультимедийная презентация, виртуальная образовательная среда и пр.).

На лекции-визуализации может быть использован опорный конспект.

Опорный конспект (ОК) – это наглядная структурно-логическая схема, с помощью которой в свернутом виде подается учебный материал с учетом существенных связей и взаимоотношений.

Педагогическая особенность опорного конспекта заключается в том, что учебный материал, представленный в виде компактной структурно-логической схемы, быстро запоминается, имеет вид системы дидактических блоков с закодированным в ней содержанием учебного материала. Дидактическая сущность опорного конспекта определяется системой ключевых слов или фраз, аббревиатур, рисунков, графиков, формул, условных знаков или других средств кодирования, которые позволяют быстро освоить и воспроизвести содержание изученного материала.

Психологическая сущность опорного конспекта заключается в интенсификации учебно-познавательной деятельности студентов путем создания благоприятных условий для эффективного протекания процессов восприятия, запоминания и воспроизведения больших по объему и целостных по характеру блоков учебной информации.

При конструировании ОК желательно придерживаться следующего алгоритма:

- определить последовательность изучения материала дисциплины, его структуру и основные проблемы, вокруг которых можно объединять содержательные блоки ОК;
- установить системы связей между отдельными блоками учебного материала на основе содержательных связей;
- выделить в каждом блоке положения, раскрывающие его содержание и определить средства кодирования этих положений (графические формы, слова, фразы, условные знаки, аббревиатуры, сокращения, упрощенные рисунки, графики, схемы, таблицы, отдельные формулы и обозначения);
- построить эскиз ОК и апробировать его, внести дополнения, а при необходимости – изменения;
- изготовить на основе эскиза оригинал, который подходит для использования.

Если опорный конспект будет использоваться как рабочая тетрадь студента, следует оставить достаточно места для заметок, вопросов и выполнения упражнений.

Бинарная лекция (от лат. *binarius* – то, что сделано из двух частей) – лекция, заключающаяся в диалоге двух преподавателей, читающих лекцию по одной и той же теме, но являющихся представителями различных научных школ, кафедр, теоретических позиций.

Проблематизация лекции происходит за счет формы и содержания. Наличие двух источников информации, двух точек зрения на одну научную проблему учит студентов сравнивать, высказывать критические замечания, толерантно воспринимать различные научные концепции, формирует у них культуру дискуссии.

Методика бинарной лекции довольно сложная. Она предполагает глубокое предварительное обсуждение теоретических вопросов преподавателями-участниками бинарной лекции, владение ими развитой коммуникативной и общей культурой, наличие способностей к импровизации, интеллектуальной и психологической совместимости.

Лекция-консультация организуется по различным сценариям. Первый вариант может осуществляться по логике: предварительная подготовка студентов по конкретной теме → объяснения преподавателя. Второй вариант – определение преподавателем новой темы → опрос студентов → объяснение преподавателя → подведение итогов.

Можно использовать и такой вариант лекции-консультации: студентам предварительно раздают развернутые конспекты или опорные конспекты лекции, а далее преподаватель отвечает на возникшие вопросы.

Лекция с заранее запланированными ошибками одна из самых сложных видов лекции в учреждениях высшего образования. Методика проведения лекции такого типа имеет две разновидности:

1. Преподаватель в течение определенного времени излагает лекционный материал с его фиксацией на доске. Студентам предлагается найти ошибки в логике рассуждений, повлекшие неверный результат.

2. Преподаватель предусматривает использование в лекции определенного количества типичных ошибок, о чем сообщает студентам в начале лекции. Задача студентов заключается в выявлении и фиксировании этих ошибок на полях конспекта.

На анализ содержания и причин ошибок отводится определенное время. Подобная лекция одновременно выполняет стимулирующую, развивающую и контролирующую функции.

Лекция-беседа (или лекция-диалог с аудиторией) – наиболее типичная форма активного привлечения студентов к учебному процессу.

Беседа предусматривает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией. Преимущество беседы заключается в том, что она позволяет привлечь внимание студентов к наиболее важным вопросам по теме, определить содержание и темп изложения учебного материала с учетом особенностей аудитории.

Активное участие студентов в беседе можно обеспечить различными способами.

Первый: в начале лекции преподаватель предлагает аудитории вопрос, предназначенный не для контроля успешности усвоения знаний, а для выявления мнения и уровня осведомленности студентов с данной проблемой, степени их готовности к восприятию следующего материала.

Вопросы адресуются всей аудитории, студенты могут отвечать с мест. Для экономии времени вопросы желательно формулировать так, чтобы на них можно было давать краткие ответы. С учетом мнений студентов преподаватель конструирует изложение материала во время лекции и имеет при этом возможность более аргументировано доказывать каждый тезис выступления. Вопросы аудитории могут быть как элементарные (для того, чтобы сосредоточить внимание студентов), так и проблемные. Студенты, обдумывая ответ на заданный вопрос, получают возможность самостоятельно сделать выводы и обобщения, которые могут сообщить в качестве новых знаний, или понять глубину и важность проблемы, которая обсуждается. Последнее, в свою очередь, повышает интерес и степень восприятия лекционного материала.

Второй: это привлечение студентов к коллективному исследованию. Преподаватель предлагает студентам совместными усилиями доказать то или иное правило, закономерность процесса, явления. При этом он обращается к опыту и знаниям студенческой аудитории. Уточняя и дополняя ответы, преподаватель подводит теоретическую базу под практический коллективный опыт, записывает выводы на доске.

Лекция-дискуссия. В этой ситуации преподаватель не только использует ответы слушателей на его вопросы, но и организует свободный обмен мнениями в интервалах между логическими разделами. Это активизирует познавательную деятельность аудитории, позволяет преподавателю управлять коллективным мнением, преодолевая негативные установки и ошибочные мнения некоторых студентов, одновременно глубоко уважая право личности на высказывания собственных взглядов.

Существуют методические варианты проведения лекции-дискуссии.

Вариант первый: студенты в самом начале лекции задают преподавателю вопросы по заранее объявленной теме. Он отвечает на них, разворачивая содержание материала, одновременно предлагает студентам новые вопросы, размышляет, тем самым вовлекая их в дискуссию. Преподаватель создает благоприятную атмосферу для восприятия материала, выступая то в роли участника дискуссии, то в роли лектора.

Вариант второй: дискуссия занимает не все время лекции, а лишь часть ее, обычно в конце. Преподаватель предлагает студентам 2-3 вопроса по теме занятия, которые рассматриваются в дискуссионной форме с опорой на их предыдущие знания.

Вариант третий: преподаватель приглашает для участия в дискуссии на лекции 2-3 специалистов по определенной проблеме. Дискуссия разворачивается между ними, студенты задают приглашенным экспертам вопросы, участвуют в дискуссии.

Лекция с анализом конкретных ситуаций – одно из средств активизации учебно-познавательной деятельности студентов. По форме такая лекция выглядит как дискуссия, однако для обсуждения преподаватель предлагает конкретную жизненную, производственную, научно-историческую ситуацию. Иногда обсуждение микроситуации используется как своеобразный пролог (вводная часть) к следующей части лекции. Это необходимо для того, чтобы сосредоточить внимание аудитории на отдельных проблемах, подготовить к глубокому восприятию учебного материала.

Лекция-конференция проводится как научно-практическое занятие по предварительно очерченной проблеме с системой докладов, подготовленных студентами, для ее анализа. Каждое студенческое выступление должно быть логичным, завершенным и отвечать предложенной преподавателем программе. Система выступлений позволит разносторонне осветить актуальные научные проблемы. Для активизации учебно-познавательной деятельности студентов можно подготовить группу оппонентов и экспертов, которые будут дополнять и углублять информацию докладчиков и высказывать критические замечания. В конце лекции преподавателю следует обобщить результаты выступлений студентов и оценить их деятельность.

Лекция-пресс-конференция имеет несколько методических вариантов:

1. На вопросы предварительно подготовленной к лекции аудитории отвечает преподаватель.
2. На вопросы студентов отвечает группа преподавателей.
3. На вопросы студентов отвечает группа предварительно подготовленных студентов.

Предложенные виды лекций могут успешно дополнять традиционную (информационную, тематическую) лекцию.

Следует отметить, что лекция является одной из значимых, и в тоже время сложных форм учебной работы в учреждении высшего образования, поскольку лектор всегда выступает одновременно в нескольких ролях: оратора, который убеждает аудиторию, пропагандирует науку, защищает или отвергает какие-либо положения; ученого, который рассматривает явления и факты, положения, закономерности, побуждает, дает толчок научному мышлению студентов, их самостоятельности и творчества; педагога, который владеет материалом высокой воспитательной и научной ценности; психолога, который влияет словом на аудиторию, чувствуя ее в целом и каждого студента в частности, и использует знание человеческой психики для реализации главных задач обучения и воспитания. Плодотворно про-

читанная лекция влияет на ум, мировоззрение, чувства, мотивацию учебной деятельности студентов.

Структура лекции зависит от ее типа, творческого подхода преподавателя, вместе с тем традиционная лекция включает три основных этапа:

– *вводная часть*: объявление темы лекции (для записи студентами), план лекции (4-6 пунктов), формулирование целей и задач лекции; актуализация опорных знаний студентов (краткое повторение ключевых вопросов ранее изученного, опора на них при получении новых знаний); краткая характеристика проблемы; показ состояния вопроса, список литературы, учебных источников по теме (6-7 источников);

– *изложение*: доказательства, факты, анализ понятий, освещение событий, демонстрация доказательств, аудио- и видеоматериалов; характеристика различных мнений, связь с практикой; области применения приобретенных знаний;

– *выводы*: формирование общего заключения; установка и задания для самостоятельной и поисковой работы, методические советы, ответы на вопросы.

Проектируя будущую лекцию, преподавателю следует ориентироваться на своих будущих слушателей, прогнозировать возможные трудности, с которыми они могут столкнуться при восприятии новой информации, и подобрать такой тип лекции, который бы наиболее полно отвечал особенностям аудитории.

Подготовка и проведение лекции согласуются со следующими требованиями:

1) При планировании лекции следует:

– четко определить лекцию в структуре учебного курса, ее тему и задачи (дидактические, воспитательные, развивающие) с учетом особенностей студенческой аудитории;

– согласно учебной программе составить план лекции;

– проработать источники информации (следует собрать больше материала, чем можно использовать, отделить основную и второстепенную информацию, систематизировать ее);

– продумать вступление к лекции (интересный вопрос, цитата, исторический факт т.д.);

– составить конспект (тезисы или развернутый план лекции);

– подчеркнуть в конспекте основное, что обязательно следует сообщить студентам;

– проверить по словарю содержание новых слов, определить ударения и правописание;

– продумать выводы: максимальное содержание основных тезисов лекции;

– сформулировать рекомендации студентам относительно самостоятельной работы над темой и материалами лекции;

– спрогнозировать возможные вопросы студентов и продумать ответы на них;

– проверить время выступления, проанализировать, какую информацию следует добавить или удалить из выступления.

2) Перед началом лекции следует представить положительную реакцию аудитории, прийти в аудиторию за 2–3 минуты до начала занятия.

3) При проведении лекции необходимо:

- установить визуальный и эмоциональный контакт с аудиторией;
- обращаться к студентам, быть дружелюбным, говорить «мы», а не «вы»;
- дать понять, что материал как интересен, так и необходим для профессиональной деятельности и доступен для восприятия;
- заинтересовывать аудиторию, развивать у студентов привычку сосредоточенно работать, сохранять высокий уровень внимания;
- следить за темпом речи (оптимальным темпом является 80-100 слов в минуту);
- предоставлять студентам возможность обдумать и записать основные положения;
- иллюстрировать сказанное;
- выражать свое отношение к сказанному;
- употреблять термины, привычные для аудитории, непонятные или впервые применяемые – объяснять и записывать на доске;
- не читать, а рассказывать;
- говорить уверенно, следить за культурой речи;
- следить за жестами, мимикой и визуальными сигналами студентов, реагировать на них;
- быть воодушевленным и вдохновлять аудиторию на успешную работу;
- сориентировать студентов на самостоятельную проработку лекционного материала, напоминая известное правило о повторении.

Работа преподавателя после завершения чтения лекции – важный элемент учебной работы. Сразу после лекции следует обозначить части, элементы материала, которые вызвали заинтересованность студентов, или были непонятными. Молодому преподавателю желательно зафиксировать вопросы, которые были ему заданы, их необходимо затем систематизировать и, учитывая содержание вопросов, дополнить материал лекции или подготовиться к ответу на них. Систематизированные вопросы могут быть использованы преподавателями для семинаров, консультаций и коллоквиумов.

Эффективной формой организации обучения в высшей школе являются семинарские занятия, с которыми органично сочетаются лекции.

Семинар (лат. *seminarium* – рассадник) – вид практических занятий, который предусматривает самостоятельную проработку студентами отдельных тем и проблем в соответствии с содержанием учебной дисциплины, и обсуж-

дение результатов этого изучения, представленных в виде тезисов, сообщений, докладов, рефератов и т.д.

Главная цель семинарских занятий – содействие углубленному усвоению студентами наиболее сложных вопросов учебного курса, побуждение студентов к коллективному обсуждению учебных тем, овладение научными методами анализа явлений и проблем, активизация самостоятельного изучения научной и методической литературы, формирование навыков самообразования.

В процессе подготовки к семинару студенты самостоятельно отрабатывают литературу (учебную, методическую, научную), учатся критически оценивать различные источники знаний.

Проведение семинарских занятий позволяет решать следующие дидактические цели:

- оптимально сочетать лекционные занятия с систематической самостоятельной учебно-познавательной деятельностью студентов, их теоретическую подготовку с практической;

- развивать умения, навыки умственной работы, творческого мышления, умения использовать теоретические знания для решения практических задач;

- формировать у студентов интерес к научно-исследовательской работе и привлекать к научным исследованиям, которые проводит преподаватель, кафедра;

- обеспечивать системное повторение, углубление и закрепление знаний студентов по определенной теме;

- осуществлять диагностику и контроль знаний студентов по отдельным разделам и темам программы;

- формировать умения и навыки выполнения различных видов будущей профессиональной деятельности.

Семинарские занятия выполняют следующие основные *функции*:

- учебную (углубление, конкретизацию, систематизацию знаний, усвоенных во время лекционных занятий и в процессе самостоятельной подготовки к семинару);

- развивающую (развитие логического мышления студентов, приобретение ими умений работать с различными литературными источниками, формирование умений и навыков анализа фактов, явлений, проблем и т.д.);

- воспитательную (воспитание ответственности, работоспособности, воспитание культуры общения и мышления, привитие интереса к изучению конкретной дисциплины и к профессии, формирование потребности рационализации учебно-познавательной деятельности и организации досуга);

- диагностически-коррекционную и контролирующую (контроль за качеством усвоения студентами учебного материала, выявление пробелов в его усвоении и их преодоление).

Определяя методическую концепцию организации и проведения семинарских занятий, следует исходить из того, что:

- к семинарским занятиям выдвигаются общедидактические требования (научность, доступность, единство формы и содержания, обеспечение обратной связи, проблемность и др.);

- при выборе методики проведения семинарских занятий следует учитывать особенности, обусловленные логикой преподавания конкретной дисциплины и психолого-педагогических особенностей студенческой группы;

- необходимо обеспечивать высокий уровень мотивации учебной деятельности студентов (изучение темы следует начинать с выяснения ее значения для усвоения данной или иных дисциплин, в будущей профессиональной деятельности и т.д.);

- необходимо придерживаться принципа профессиональной направленности обучения в высшей школе и осуществлять разноразностные связи с другими дисциплинами, практикоориентированное обучение, формирование единой системы знаний, умений и навыков студентов;

- важной задачей является также формирование профессиональной культуры и мышления, умений самообразования;

- в процессе проведения семинарского занятия необходимо обеспечивать органическое единство теоретического и опытно-экспериментального познания;

- семинарские занятия должны гармонично сочетаться с лекционными, практическими и лабораторными занятиями и самостоятельной работой студентов.

В зависимости от задач и содержания семинарских занятий их можно классифицировать как:

- просеминары;
- традиционные (тематические) семинары;
- суммирующие семинары (повторения и систематизации знаний, межпредметные семинары и др.);
- спецсеминары.

Просеминары проводятся со студентами-первокурсниками с целью их адаптации к лекционно-семинарской форме обучения в учреждениях высшего образования. Главной задачей просеминарских занятий является формирование у студентов умений работать с учебниками, первоисточниками, выполнять реферативные исследования, готовить тезисы, доклады и научные выступления, т.е. просеминары являются своеобразными практикумами для подготовки первокурсников к учебно-познавательной деятельности на лекциях, в процессе практических занятий и самостоятельной работы.

При подготовке к семинарам преподаватель может порекомендовать студентам составить следующие опоры:

- выписки, цитаты – дословные, точные записи конкретного текста со ссылкой на источник информации и его автора;
- план выступления – совокупность четко сформулированных, последовательно изложенных мыслей, которые отражают основное содержание прочитанного;
- тезисы – основные положения текста без дополнительных объяснений;
- конспект – короткое последовательное изложение информации из первоисточника.

Для оперативного использования студентам можно рекомендовать накапливать информацию на специальных карточках, на которых раскрывается аннотированная информация по изученным источникам; вести рабочие карты, на которых студент записывает формулировки понятий, законов, цитаты, примеры, формулы и т.п. Рабочие карты удобно использовать для ответов, выступлений, запоминания материала.

Как разновидность просеминара можно использовать *семинар-комментированное чтение*. Такой семинар эффективен, когда студентам демонстрируют методику обработки определенной научной работы (монографии, научной статьи, дипломной работы или курсового исследования). Основная задача комментируемого чтения состоит в формировании у студентов умения анализировать и правильно толковать научный текст.

Традиционный (тематический) семинар ориентирован на обсуждение группы проблем, которые изучались студентами самостоятельно или рассматривались на лекции.

А.А. Алексюк представляет следующие разновидности семинарских занятий:

- семинар вопросов и ответов;
- семинар-развернутая беседа: предполагает предварительную подготовку студентов по определенным задачам;
- семинар-коллективное чтение: студенты зачитывают тексты, комментируя их содержание с позиций развития современной науки;
- семинар, предусматривающий устные ответы студентов с последующим их обсуждением;
- семинар-дискуссия: студенты, имея программу, заранее готовятся к дискуссии и разворачивают ее непосредственно на занятии;
- семинар, предусматривающий обсуждение и оценку письменных рефератов студентов;
- семинар-конференция: студенты заранее готовят доклады, выступают с ними, отвечают на вопросы друг друга;
- семинар-теоретическая конференция проводится со студентами нескольких групп курса на основе изучения объемного раздела или целой дисциплины;
- семинар-решение проблемных задач: проводят на основе создания проблемных ситуаций, выделения проблемных задач и работы над их решением;

– семинар-пресс-конференция: несколько студентов готовят сообщение по ключевым вопросам, а все участники приобщаются к их обсуждению;

– семинар-«мозговой штурм»: студенты заранее знакомятся с важными проблемными задачами, которые необходимо решить; во время семинара вносят конкретные предложения по решению проблемы, все предложения записывают, систематизируют и определяют самые целесообразные.

На семинарах студентам следует предлагать вопросы, которые имеют проблемный характер и требуют творческого, продуктивного мышления.

В зависимости от типа, структура семинара может быть различной, однако преподавателю следует знать, что при его подготовке учебно-познавательную деятельность студентов необходимо организовать следующим образом:

1. Сообщить тему и план семинара.
2. Предложить для самостоятельного изучения основную и дополнительную литературу.
3. Сформулировать устные или письменные рекомендации по подготовке к семинарам.
4. Определить для студентов индивидуальные задания, и при необходимости провести консультацию по теме семинара.

Методика управления семинаром зависит от многих факторов: дидактической цели, педагогического мастерства преподавателя, готовности и активности студентов и др.

Вступительное слово преподавателя на семинаре должно освещать:

- значение темы для будущей профессиональной деятельности студентов;
- выделение вопросов, которые следует рассмотреть подробнее;
- объяснение порядка выступлений на семинаре (по вызову или желанию студентов);
- требования к построению выступлений и проведению дискуссии, если она возникнет.

Различные виды семинарских занятий требуют различных форм подготовки к ним студентов, в частности:

- а) все студенты готовят сообщения по всем вопросам семинара;
- б) каждый студент готовит реферат по отдельным вопросам семинара;
- в) студент готовит доклад творческого характера, содержащий элементы исследовательского характера и др.

Преподаватель должен обратить внимание студентов на необходимость глубокого ознакомления с проблематикой семинара, недопустимости механического переписывания материала из одного-двух источников, использование чужих конспектов или плагиата Internet-информации. Следует подчеркнуть, что критическое осмысление материала, разных взглядов на научную проблему, построение доказательных, аргументированных выступлений способству-

ет формированию самостоятельного творческого мышления, необходимого современному высококвалифицированному специалисту.

Преподаватель должен быть образцом для студентов в подготовке к семинару. Он сам должен глубоко и досконально проработать всю литературу, рекомендованную студентам, сделать необходимые заметки, тщательно сформулировать основные, дополнительные, вспомогательные вопросы, которые необходимо и можно задать студентам; четко сформулировать вступительное и заключительное слово на семинаре.

Студенту магистратуры, молодому преподавателю следует знать основные критерии оценки качества семинарского занятия, в частности:

1. Целенаправленность – четкое и аргументированное выдвижение научной проблемы, соединение теоретического материала с его практическим использованием в будущей профессиональной деятельности.

2. Спроектированность – четко продуманная этапность работы, выделение и сообщения студентам главных вопросов, связанных с профилирующими дисциплинами, расширение источниковой базы (нормативные документы, первоисточники и др.), наличие новинок в списке литературы.

3. Организация семинара – умение начинать и поддерживать дискуссию, конструктивный анализ всех ответов студентов, оптимальная информативность и наполненность учебного времени обсуждением проблем.

4. Стиль проведения семинара – «оживленный», с постановкой актуальных вопросов, наличие элементов дискуссии, или «вялый», не вызывающий интереса.

5. Отношение преподавателя к студентам – уважительное, уравновешенное, толерантное, справедливо требовательное или устрашающее, назидательное, безразличное и пр.

6. Отношение студентов к занятию – заинтересованное или равнодушное, конструктивно критическое или отрицательное и пр.

7. Качество управления группой – преподаватель быстро устанавливает контакт с участниками семинара, уверенно и свободно держится, взаимодействие с группой носит педагогически целесообразный характер и охватывает всех студентов или, наоборот, преподаватель делает много замечаний, разговаривает на повышенных тонах, опирается в работе на нескольких студентов, а другие остаются пассивными.

8. Комментарии и выводы преподавателя – квалифицированные, доказательные, убедительные, или, наоборот, неквалифицированные, несущественные, не содержат в себе содержательных рекомендаций, качество оценки учебно-познавательной деятельности студентов.

9. Качество организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов – определения темы следующего занятия, рекомендации по подготовке, изучение основных и дополнительных источников, Интернет-ресурсов и т.п.

Знания студентов, раскрытые на семинарах и других практических занятиях, должны получить как оценку, так и отметку. Отметки учитываются при выставлении итоговой отметки по учебной дисциплине.

Практические занятия (греч. *prakticos* – деятельный) – форма учебного занятия, на котором педагог организует детальное рассмотрение студентами отдельных теоретических положений учебной дисциплины и формирует умения и навыки их практического применения путем выполнения соответствующих поставленных задач. В структуре практического занятия доминирует самостоятельная работа студентов.

Цель практических занятий – углубление и закрепление знаний, формирование умений интеллектуально-познавательной, трудовой, профессиональной деятельности.

Правильно организованные практические занятия имеют важное воспитательное и практическое значение (реализуют дидактический принцип связи теории с практикой) и ориентированы на решение следующих задач:

- углубление, закрепление и конкретизацию знаний, полученных на лекциях и в процессе самостоятельной работы;
- формирование практических умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности;
- развитие умений наблюдать и объяснять изучаемые явления;
- развитие самостоятельности и т.д.

Практические занятия могут проводиться после рассмотрения темы на лекции. В этом случае они помогают ее закреплению и формированию заданных умений. Если же практические занятия предшествуют теоретическому изучению темы на лекции, то они создают предпосылки, опираясь на опыт, эксперимент, наблюдение, для вывода определенных закономерностей, обобщений на самой лекции. Второй вариант занятий чаще применяется по естественнонаучным предметам.

Критерии эффективности занятий:

- уровень самостоятельности и активности студентов;
- степень отработки (сформированности) умений в соответствии с целью занятий;
- уровень и характер поисково-исследовательской и творческой деятельности студентов;
- удовлетворенность студентов и преподавателей состоявшимся занятием.

По дидактической сути практические работы близки к лабораторным работам.

Лабораторные работы (от лат. *labor* – трудности, работа; *laboro* – трудиться, работать, преодолевать трудности, беспокоиться) – один из видов самостоятельной учебной работы студентов, которая проводится по заданию преподавателя с применением учебных приборов, инструментов, материалов, установок и других технических средств. Содержание лабо-

рабочих работ связано с другими видами учебного эксперимента (демонстрационными опытами, решением экспериментальных задач) и научными наблюдениями. Одно из важных преимуществ лабораторных занятий по сравнению с другими видами аудиторной учебной работы заключается в интеграции теоретических знаний с практическими умениями и навыками студента в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера. Выполнение лабораторных работ требует от студента творческой инициативы, самостоятельности в принятии решений, глубокого знания и понимания учебного материала, предоставляет возможность стать «открывателем истины», положительно влияет на развитие познавательных интересов и способностей.

Лаборатории должны соответствовать требованиям технической эстетики и эргономики: необходимо методически целесообразно и эргономично правильно оборудовать рабочие места студентов, способствовать воспитанию у них культуры труда.

Разновидностью лабораторных работ в высшей школе является *лабораторный практикум* – система специально разработанных, содержательно и методически объединенных лабораторно-практических занятий по большим разделам, темам или целым учебным курсам.

При проведении *лабораторно-практических занятий* количество студентов не может превышать половины учебной группы. Методика подготовки и проведения лабораторно-практических работ охватывает несколько этапов:

- Предварительная подготовка к лабораторной работе заключается в изучении студентами теоретического материала в отведенное для самостоятельной работы время, ознакомление с инструктивными материалами с целью осознания задач лабораторной работы, техники безопасности при работе с электрическими приборами, химическими веществами и пр.

- Консультирование студентов преподавателями и вспомогательным персоналом с целью предоставления исчерпывающей информации, необходимой для самостоятельного выполнения предложенных преподавателем задач, ознакомления с правилами техники безопасности при работе в лаборатории.

- Предварительный контроль уровня подготовки студентов к выполнению конкретной работы.

Самостоятельное выполнение студентами заданий согласно обозначенной учебной программой тематики.

- Обработка, обобщение полученных результатов лабораторной работы и оформление индивидуального отчета.

- Контроль и оценка преподавателем результатов работы студентов.

Ученые-методисты В.И. Мокин, В.О. Папьев, О.В. Мокин предлагают использовать такие разновидности лабораторных работ:

1. Ознакомительные лабораторно-практические работы, предусматривающие формирование умений и навыков пользования приборами, устройствами, необходимых для выполнения профессиональных задач.

2. Подтверждающие лабораторно-практические работы, выполнение которых имеет целью подтверждение правильности полученных теоретических знаний.

3. Частично-поисковые лабораторно-практические занятия, стимулирующие самостоятельность и творческое мышление студентов. В инструкциях и методических рекомендациях к таким работам определяется тема, цель, задачи, общий план исследований и ориентированный перечень вопросов, на которые следует найти ответы. Студенты самостоятельно детализируют план исследования и выбирают траекторию движения для достижения цели исследования.

4. Опытные практические работы, в которых преподавателем рекомендуется только цель исследования, все остальные этапы работы студенты планируют самостоятельно. Такой вид лабораторных работ требует больших временных затрат, высокого интеллектуального напряжения и предусматривает соответствующую оценку.

Консультации (лат. *consultatio* – обращение за советом) – форма учебного занятия, предусматривающая предоставление студентам необходимой помощи в усвоении теоретических знаний и выработке практических умений и навыков через ответы преподавателя на конкретные вопросы или объяснение отдельных теоретических положений или аспектов их практического применения. *Консультации* могут быть *индивидуальными* (например, при подготовке студентом курсового проекта) или *групповыми*, проводимыми перед коллоквиумом, зачетом или экзаменом. Правильно организованная консультация помогает студентам преодолеть трудности, возникшие при самостоятельной разработке материала. Консультация полезна и для студентов, которые успешно учатся, но намерены углубить и расширить знания. Преподаватель в этом случае должен посоветовать, какую научную литературу следует использовать, как лучше с ней поработать и т.д.

Групповые консультации проводятся:

а) при необходимости детально проанализировать вопросы, которые были недостаточно освещены в лекциях или на семинарско-практических занятиях;

б) для оказания помощи студентам в самостоятельной работе, при подготовке к лабораторным, практическим работам, написании реферата, курсовой или дипломной работы, подготовке к зачету или экзамену, в процессе прохождения практик.

Предэкзаменационная консультация, как правило, состоит из двух частей. Первую – условно можно назвать организационной, а вторую – содержательной.

Организационная часть содержит следующие моменты:

- 1) сообщение о порядке проведения экзамена (время, процедура и форма проведения экзамена: устно, письменно или посредством компьютера);
- 2) рекомендации по содержанию и форме ответа;
- 3) рекомендации по процессу конструирования ответа или выбора ответа, если запланирован тестовый контроль;
- 4) советы по организации самостоятельной работы при подготовке к экзамену (литература, особенно важные темы, последовательность их изучения и т.д.)

Во второй части консультации следует осветить наиболее сложные вопросы учебной дисциплины, ответить на вопросы студентов и объяснить систему оценивания.

Индивидуальные занятия проводятся по отдельному графику в соответствии с индивидуальными планами студентов. Виды индивидуальных занятий, их объем, организационные формы, методы проведения и формы контроля также определяются индивидуальными планами студентов. Цель индивидуальной работы заключается в возможности углубленного изучения студентами отдельных вопросов учебной дисциплины, выполнения научно-исследовательской работы, а также в коррекции знаний и умений, устранении пробелов в подготовке.

Курсовые и дипломные работы. В соответствии с учебным планом студенты выполняют курсовые и дипломные работы. Курсовые работы пишутся на II–IV курсах по ведущим учебным дисциплинам, дипломные – на выпускных курсах по профилирующему предмету (или по 2 предметам) профессиональной подготовки.

Цель рассматриваемых форм учебно-исследовательской работы студентов (УИРС) состоит в том, чтобы студенты углубляли, систематизировали и расширяли знания сверх учебной программы по ведущим предметам, формировали умения в области научно-исследовательской деятельности, развивали аналитическое мышление, творческий потенциал личности.

Обе формы УИРС носят характер самостоятельного теоретического или опытно-экспериментального исследования, которое выполняется под руководством преподавателя – научного руководителя. Курсовая работа защищается студентом в комиссии, которая назначается соответствующей кафедрой. Нередко исследование, выполненное в качестве курсовой работы, затем перерастает в дипломную работу. Тема дипломной работы, ее исполнитель и научный руководитель определяются и утверждаются ректором учреждения высшего образования. Выполненная дипломная работа проходит рецензирование и после допуска кафедры к защите направляется в ГЭК, где в установленное время в период государственных экзаменов осуществляется защита работы.

Педагогическая и производственная практика. Практика студентов является значимой частью образовательного процесса учреждения высшего образования. К организации и проведению практики привлекаются: руководство школы, гимназии, колледжа, учителя, мастера производственного обучения, педагоги загородных центров (лагерей) оздоровления и отдыха детей и подростков, воспитатели детских дошкольных учреждений и др.

Педагогическая практика – комплексная форма обучения профессиональной подготовки специалистов, обеспечивающая связь научных теоретических знаний с практическим их применением. И несмотря на то, что практика проводится в соответствии с профилем специализации, во время ее прохождения студенты используют знания по всем предметам. Педагогическая практика является логическим продолжением теоретического обучения.

Педагогическая практика играет значительную роль в адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности, к школе или другому типу учебного заведения, к роли педагога.

Коллоквиум (лат. *colloqvium* – разговор, беседа) – вид учебной работы, предусматривающий выявление уровня усвоения студентами знаний, овладение умениями и навыками по отдельной теме или разделу. Для проведения коллоквиума преподаватель приглашает в свободное от занятий время группу студентов и в процессе собеседования выясняет уровень усвоения материала. Это позволяет вносить коррективы в лекционный курс и практические занятия. Коллоквиум соединяет учебную и научную основы курса, создает предпосылки для развития дискуссионно-полемиических качеств, научной речи студентов. Основные функции коллоквиума – обобщающая и контрольная.

Лекция 5. Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов

Основные лекционные вопросы:

- 5.1. *Понятие о самостоятельной работе, ее уровнях.*
- 5.2. *Виды самостоятельной работы студентов.*
- 5.3. *Научно-исследовательская деятельность студентов.*

5.1. Понятие о самостоятельной работе, ее уровнях

Самостоятельная работа студента является неотъемлемой составной частью учебного процесса, одной из традиционных форм учебно-познавательной деятельности. В организации учебного процесса в учреждении высшего образования самостоятельная работа приобретает особое значение, потому что многообразие научных знаний, весь существующий и нарастающий объем информации охватить и передать студенту в условиях аудиторной работы не представляется возможным.

Активизация самостоятельной работы приобретает свою актуальность и в связи с тем, что современный специалист должен не только получить необходимые знания, но и умения их приобретать, пополнять, обновлять и использовать на качественно новом уровне, что востребуют быстро меняющиеся условия рынка труда. Посредством самостоятельной работы формируется позиция студента как активного участника образовательного процесса, что позволяет сформировать умения организовывать свое время, проявлять инициативу, принимать самостоятельные решения, развивать познавательные способности, критическое мышление, собственный творческий потенциал, определяет готовность к непрерывному самообразованию и, как следствие, укреплению компетентности и конкурентоспособности будущего специалиста.

Самостоятельная работа студентов – это деятельность студентов по усвоению знаний и умений, которая осуществляется под методическим руководством преподавателя, но без его непосредственного участия.

Особое значение в условиях профессиональной подготовки студентов приобретает управляемая самостоятельная работа.

Управляемая самостоятельная работа студентов – это особым образом организованная целенаправленная деятельность преподавателя и студентов, основанная на осознанной индивидуальной и групповой познавательной активности по системному освоению лично и профессионально значимых знаний, умений и навыков, способов их получения и представления. Преподаватель определяет направления самостоятельной работы студентов в соответствии с требованиями образовательного стандарта, спецификой получаемой специальности, учетом востребуемых в будущей профессии специалиста педагогических знаний. В рамках управления самостоятельной работой студентов преподаватель четко определяет задания, рекомендует литературу, проводит консультации, проверяет конспекты, контролирует выполнение практических и творческих заданий и т.п.

Организация самостоятельной работы студентов как значимой формы учебного процесса в учреждении высшего образования способствует профессионально ориентированной направленности подготовки выпускников, активизации студента как субъекта учебно-познавательной и исследовательской деятельности. Самостоятельная работа придает учебному процессу практико-ориентированный и проблемно-исследовательский характер. Самостоятельная работа студента как форма организации его мыслительной деятельности обеспечивает саморазвитие необходимых способностей будущего выпускника к сложным полифункциональным видам деятельности. Самостоятельная работа предполагает формирование ответственности у студента, как за результаты своей деятельности, так и результативность учебного процесса в целом. Самостоятельная работа способствует развитию у студентов критического мышления, умений быстро и четко формулировать свои мысли, развивает эру-

дицию и речевой аппарат, что необходимо для подготовки образованных, высококвалифицированных и разносторонне развитых специалистов.

Организация самостоятельной работы по педагогическим дисциплинам способствует развитию ряда личностных качеств. В их числе: когнитивные качества – логика мышления, умения анализировать и систематизировать материал, вырабатывать ценностные суждения об идеях, решениях и методах; творческие – инициативность, нестандартность, неординарность, применение к решению проблемы различных средств, методов конструирования теорий, концепций, закономерностей; организационно-деятельностные качества – умения ставить и достигать цели, планировать и корректировать деятельность, взаимодействовать с другими субъектами образовательного процесса, создавать свое коммуникативное пространство.

Самостоятельная работа реализуется на следующих взаимодополняющих уровнях:

- первый уровень – непосредственная проработка учебного материала в процессе аудиторных занятий (лекции, практические, семинарские занятия и др.).

- второй уровень – освоение ранее полученных и новых знаний в ходе академического и творческого взаимодействия преподавателя и студентов (консультации по учебным вопросам, выполнение индивидуальных заданий, выполнение коллективных проектов и др.).

- третий уровень – самостоятельное выполнение учебных и исследовательских задач: подготовка концептуальных сообщений, информационно-аналитических справок, рефератов, аннотаций, докладов, обзоров, эссе; составление кластеров, синквейнов, аллитераций; создание портфолио, проектов и др. (в библиотеке, дома, в общежитии, на кафедре и т.д.), что в результате способствует приобретению новых знаний, закреплению и углублению ранее полученных знаний.

В соответствии с каждым из уровней студенты включаются в такие виды аудиторной самостоятельной работы, как заслушивание и запись лекций, критическая оценка выступлений на семинаре, продуманное и творческое сообщение, доклад, выступление по разработанному материалу, участие в тестировании и др.

Самостоятельная работа студентов в аудитории может заключаться в более глубоком и подробном изучении отдельных теоретических положений, методов и способов решения проблем, которые требуют присутствия и участия преподавателя.

К самостоятельной работе вне аудитории относятся конспектирование и работа с книгой, документами, первоисточниками; доработка и оформление записей по лекционному материалу; проработка материала по учебникам, учебным пособиям и другим источникам информации; подготовка к семинарам; участие в проведении различных исследований и обработке их данных;

анализ проблемных ситуаций по учебной или исследовательской теме; выполнение всех видов творческих работ; подготовка к зачетам, экзаменам и др. Для внеаудиторного изучения традиционно предлагаются вопросы по темам, основной материал которых рассмотрен в аудитории, индивидуальные задания для закрепления и углубления знаний, а также задания творческого характера.

Специально организованная и грамотно спланированная самостоятельная работа является гарантом освоения иерархически выстроенных уровней деятельности студента: репродуктивного, реконструктивного и творческого. *Репродуктивный уровень* предполагает выполнение заданий по образцу: решение задач или ситуаций, выполнение упражнений, заданий с помощью известного способа; заполнение таблиц, схематизацию и т.д. *Реконструктивный уровень* предполагает перестройку хода решения задач или ситуаций, разработку нового плана решения проблем, составление тезисов, аннотирование, выполнение рефератов и др. *Творческий уровень* требует анализа ситуаций проблемного характера, получения новой информации в постановке задач и разработке проектов деятельности, поэтому студент самостоятельно исследует способы, средства, технологии решения проблемы, использует, разрабатывает новые методы выполнения заданий, различных творческих проектов.

Исходя из обозначенных уровней, *технологическая цепочка управляемой самостоятельной работы студентов* будет следующей: преподаватель совместно со студентами определяет трехуровневые цели деятельности, выстраивает систему мотивации студентов, обеспечивает их учебно-методическими материалами, устанавливает сроки промежуточных отчетов о проделанной работе, организует деятельность творческих групп, читает вводную лекцию, проводит консультации, отслеживает результаты самоконтроля и самокоррекции студентов, обеспечивает проверку наработок в соответствии с целевыми установками и оценивает результаты их деятельности (индивидуальные или групповые).

В процессе организации самостоятельной работы студент выполняет ее различные направления.

Накопление опыта теоретической деятельности, соединенного с умениями самостоятельно преобразовывать полученную информацию в знания, начинается осуществляться посредством лекций. При чтении лекций студент должен самостоятельно выбрать наиболее важные положения изучаемой темы и законспектировать их, группируя и классифицируя материал по ключевым вопросам, находя логические связи в изученном, обобщая и делая выводы.

На семинарском занятии и при подготовке к нему продолжается самостоятельная работа, начатая на лекции. Студент по заданию преподавателя обобщает результаты самостоятельных наблюдений и работы, проведенной с учебной и дополнительной литературой. Благодаря самостоятельной подготовке, студент свободно оперирует приобретенными знаниями, доказывает

выдвигаемые положения, дискутирует, применяет теоретические положения науки в практической деятельности.

Самостоятельная работа студента творчески-преобразующего характера, выполняемая для решения учебных и исследовательских задач, многообразна: подготовка эссе, портфолио, проектов и др.

Основы организации самостоятельной работы в значимой степени определяются овладением умений и навыков работы с источниками знаний. Овладение навыками самостоятельной работы с книгой и другими источниками учебной информации включает в себя два основных взаимосвязанных элемента – умение читать и умение вести записи. Культура чтения – составная часть культуры умственного труда и культуры личности вообще – основа ее активной познавательной деятельности. Организуя самостоятельную работу студентов с книгой, преподаватель обязан настроить их на серьезный, кропотливый труд, на глубокое осознание прочитанного, его осмысление, стремление дойти до сути полученной информации.

Важное требование – соблюдение при работе с книгой определенной последовательности. Вначале следует ознакомиться с общим ее построением, оглавлением, содержанием предисловия или введения. Это дает общую ориентировку, представление о структуре и вопросах, которые рассматриваются в книге. Следующий этап – чтение. Первый раз целесообразно прочитать материал от начала до конца, чтобы получить о нем цельное представление. При повторном чтении происходит постепенное глубокое осмысление каждой части и всего материала в целом, выделение основных идей, системы аргументов, наиболее ярких примеров и т.д.

Непременным правилом чтения должно быть выяснение незнакомых слов, терминов, выражений, неизвестных имен, названий. Важная роль в связи с этим принадлежит библиографической подготовке студентов. Она включает в себя умения активно, быстро пользоваться научным аппаратом книги, вести поиск необходимой информации с помощью энциклопедий, словарей, электронного каталога, справочной литературы, обрабатывать и систематизировать ее. Полезно познакомиться с правилами библиографической работы в библиотеке учебного заведения. Методика работы с литературой предусматривает также ведение записи прочитанного. Это позволяет привести в систему знания, полученные при чтении, сосредоточить внимание на главных положениях, зафиксировать и закрепить их в памяти, а при необходимости вновь обратиться к ним.

Развитие глобальных компьютерных сетей создало принципиально новую ситуацию в работе с информацией. Компьютерные средства, телекоммуникации, сеть Интернет дают возможность активизировать когнитивную деятельность студентов, стимулируют дополнительную мотивацию учения, возможности индивидуализировать обучение. Преимуществами новых технологий являются удобство и наглядность изложения материала, легкость его

перемещения, возможность быстро найти нужную информацию, показать изучаемый процесс или явление в динамике. Студенту необходимо осуществлять формирование умений пользоваться информационными ресурсами, но в тоже время осмысленно подходить к отбору материала, критически воспринимать различную информацию, анализировать ее.

Таким образом, самостоятельная работа студентов способствует: углублению и расширению знаний; формированию интереса к познавательной деятельности; овладению приемами процесса познания; развитию познавательных способностей.

Преподавателем для совершенствования качества самостоятельной работы студентов разрабатывается: система заданий для самостоятельной работы; тематика рефератов и докладов, курсовых и дипломных работ; инструктивно-методические материалы для выполнения различных заданий; списки основной и дополнительной литературы и др.

5.2. Виды самостоятельной работы студентов

В учебно-методической и научной литературе [4; 8; 27; 36; 43] охарактеризованы следующие виды самостоятельной работы студентов.

Ведение конспекта.

Данный вид самостоятельной работы используется студентами в процессе подготовки к лекционным и практическим занятиям. Его выполнение может решать задачу подготовки доклада, выступления, а также способствовать пониманию и закреплению лекционного материала.

Важными особенностями конспекта выступают следующие характеристики:

- конспект представляет собой систематизированную, логически связанную запись;
- он в большей степени, чем другие виды записей, объективен и универсален;
- конспект содержит не только основные положения и выводы, но и факты, доказательства, примеры и иллюстрации (в отличие от тезисов, содержащих только краткие положения).

В конспекте должны быть отражены основные принципиальные положения источника, то новое, что внес его автор, основные методологические положения работы, аргументы, этапы доказательства и выводы. Умение излагать мысли автора сжато, кратко и собственными словами приходит к опыту и знаниям. Но их накоплению помогает соблюдение одного важного правила – не торопиться записывать объемные положения при первом же чтении, вносить в конспект лишь то, что стало ясным. Особо важные места, яркие примеры выделяются цветным подчеркиванием, пометками на полях специальными знаками, чтобы как можно быстрее найти нужное положение. Дополнительные

материалы из других источников, ссылки удобно фиксировать на полях, где также записываются собственные суждения, мысли, появившиеся в процессе или после составления конспекта, вопросы, которые необходимо выяснить.

Чаще всего конспекты подразделяются на: плановые, текстуальные, свободные, тематические. Использование данных типов конспектов может помочь выполнить более сложные виды самостоятельной учебной и исследовательской деятельности:

1. *Плановый* конспект строится на основе предварительно сделанного плана текста. Каждому вопросу плана в такой записи отвечает определенная часть конспекта. Самым простым плановым конспектом является вопросно-ответный конспект. В этом случае на вопросы плана конспект дает точные ответы.

2. *Текстуальный* конспект создается из цитат – отрывков оригинального текста, связанных друг с другом путем логических переходов. Данный тип целесообразно применять при изучении материала, требующего сравнительного анализа точек зрения, высказанных рядом авторов по поводу одного предмета. При создании такого конспекта от студентов требуется определенное умение быстро и правильно выбирать основные цитаты и делать выписки.

3. *Свободный* конспект сочетает выписки, цитаты, иногда тезисы, при этом часть его может быть снабжена планом. Данный вид конспекта не привязывает студента к авторским высказываниям, а требует умения самостоятельно формулировать основные положения.

4. *Тематический* конспект наиболее полно раскрывает тему. Составление данного типа конспекта позволяет всесторонне изучать проблему, анализируя различные подходы к одному и тому же вопросу.

Составление конспекта является очень важной частью процесса усвоения материала лекции. Работа студента на лекции требует умения правильно фиксировать материал, вести краткие записи, отражающие наиболее важные моменты, основные положения, излагаемые лектором. Здесь же располагаются мелкие чертежи, рисунки, поясняющие схемы и диаграммы, цитаты и т.п.

Основное отличие такого конспекта от обычного текста – отсутствие или минимум слов или частей текста, не несущих значимой информации, а также замена развернутых оборотов текста более лаконичными словосочетаниями (свертывание). Необходимо разработать свою систему условных сокращений, опираясь на общепринятые правила сокращения слов и вводя собственные, применимые для данного предмета или отдельной лекции. Важно уметь определять в каждой части материала ключевое слово, краткую обобщающую формулировку или фразу, выражающую основу содержания той или иной части. Полезно выделять их, чтобы при повторном обращении к конспекту легко находить нужную информацию.

Чтобы конспект выступал эффективным средством самостоятельной работы, необходимо соблюдать при конспектировании следующие указания:

- пишите конспект, оставляя поля для выражения своего отношения к материалу и дополнения выписками из учебников и других книг;
- при ведении конспекта выделяйте самое важное и отражайте внутреннюю связь излагаемого материала.

Подготовка реферата.

Данный вид самостоятельной работы представляет собой краткое изложение в письменном виде содержания прочитанных книг, научных работ на определенную тему, а также предполагает освещение вопросов на основе обзора литературы. Студенческие рефераты, как правило, дополняют и развивают основные вопросы, изучаемые на лекциях и семинарских занятиях. Ведущее место занимают темы, которые представляют профессиональный интерес, несут в себе элемент новизны. Тематику рефератов рекомендует преподаватель, но студенты имеют право предлагать и свои темы.

Работа над рефератом как один из значимых видов самостоятельной работы, формирующих навыки информационного поиска, способствует развитию самостоятельного мышления студента, так как требует умения уяснить логику, выбрать основное, кратко изложить содержание изучаемого документа, сделать выводы. Реферативные материалы должны представлять письменную модель первичного документа – научной работы, книги, статьи. В процессе подготовки реферата студент учится перерабатывать, обобщать и систематизировать знания, классифицировать конкретные явления, приобретая таким образом первоначальные навыки научно-исследовательской деятельности. Реферат, включающий обзор нескольких источников, может служить основой доклада на определенную тему для выступления на семинаре.

Последовательность работы над рефератом:

1. Выбор темы реферата.
2. Подбор необходимой литературы и составление библиографии по избранной теме.
3. Первичное ознакомление с литературой (сначала с литературой более общего характера, а затем с источниками, в которых рассматриваются вопросы проблемы).
4. Формулировка цели и задач реферата.
5. Составление плана, раскрывающего содержание реферата и последовательность решения цели и задач.
6. Углубленное детальное изучение литературы. Конспектирование отдельных положений с обязательными ссылками на источник. Дословные цитаты берутся в кавычки. Ссылки приводятся внутри текста. Ссылка оформляется в квадратных скобках, где первая цифра – порядковый номер источника в общем списке использованной литературы, а вторая – номер страницы. Например: [25, с. 18].

7. После сбора материала по каждому пункту плана осуществляется изложение содержания реферата, которое может сопровождаться яркими примерами из опыта работы учреждения образования. Кроме мыслей, изложенных в литературе, реферат предполагает включение и собственных мыслей автора, его оценочные суждения, личное мнение.

Структура реферата:

1. Титульный лист, на котором указаны: название учебного заведения; тема реферата; ФИО студента, факультет, курс, группа выполнившего реферат; ФИО преподавателя, проверяющего реферат; город и год.

2. План (содержание) реферата.

3. Введение, где отражена актуальность проблемы, изучаемой и излагаемой в реферате.

4. Основное содержание реферата, которое излагается в главах с соответствующими названиями. Главы при необходимости могут делиться на параграфы. В этой части раскрываются основные теоретические положения изучаемой проблемы и иллюстрируется состояние дел в практике.

5. Заключение, в котором отмечается, достигнута ли цель, решены ли поставленные задачи, делаются общие выводы по проблеме, формулируются рекомендации и предложения для практики.

6. Список использованных литературных источников, представленный в алфавитном порядке авторов.

7. Приложения (если имеются).

Данный вид самостоятельной работы предполагает необходимость решения актуальных для учебной деятельности задач:

- критическое осмысление основных современных теорий;
- изложение результатов научных исследований;
- анализ состояния изучаемой проблемы;
- обоснование (доказательство) точки зрения, концепции, теории, идеи.

Эффективность данного вида самостоятельной работы можно повысить, если при подготовке реферата студент будет руководствоваться следующими указаниями:

1. Реферат пишут для себя, чтобы иметь возможность с его помощью осмыслить и передать другим идеи, а также совместно их обсудить.

2. Данная работа может стать основанием для устного выступления с элементами импровизации или подготовки научного доклада.

3. Реферат пишется лаконично, научно-литературным языком. Заканчивается реферат краткими общими выводами по существу реферируемого предмета.

4. Типичными недостатками выполнения данного вида работы выступают информационная недостаточность или избыточность, недостаточный уровень анализа изучаемого материала, его обобщения и оценивания; не полное выявление связей между частями текста.

5. Общими требованиями к реферированию выступают корректная работа с источниками; информационная полнота; жанровая однородность реферата, его выдержанность в строго научном стиле.

Подготовка доклада.

Доклад – публичное сообщение, представляющее собой развернутое изложение на определенную тему. Подготовка доклада требует самостоятельной разработки определенной темы с использованием различных источников информации (словарей, энциклопедий, учебной, научной и художественной литературы, методических пособий, результатов наблюдения, опроса и применения других способов эмпирического и теоретического исследования). При подготовке доклада учитывается состав слушателей аудитории, уровень ее подготовленности, законы восприятия и осмысления информации.

Технология подготовки доклада в последовательных действиях может выглядеть следующим образом:

1. Выбор темы доклада. Оценка ее актуальности.
2. Формулировка цели доклада и составление чернового варианта плана.
3. Работа с литературой и другими источниками информации. На отдельных листах выписываются тезисы и собственные размышления. Подбирается фактологический материал и соотносится с объяснительными принципами теории.
4. Прогнозирование возможных реакций аудитории на доклад.
5. Выбор кульминационного момента в будущем выступлении, выстраивание его драматургии. Составление плана изложения. Логика: позиция – аргументы – примеры – иллюстрации – выводы.
6. Написание текста доклада и распределение всего материала по времени.
7. Выбор стиля (жанра) изложения.
8. Принятие решения об использовании наглядных средств, подготовка наглядных материалов.
9. Выбор способа начала доклада.
10. Репетиция выступления.

Подготовка концептуального сообщения.

Концептуальное сообщение – вид самостоятельной работы, выраженный сообщением в устной или письменной форме, основанном на раскрытии значимой, вызывающей профессиональный интерес идеи или своде идей. Работа с материалом ведется в заданном направлении – раскрытии ключевой сути идеи, изложение, осмысление и анализ которой выступают основной исследовательской задачей студента. Концептуальное сообщение представляет собой углубленную проработку материала и его лаконичное изложение по максимально конкретизированной теме. Вместе с тем концептуальное сообщение позволяет осуществить комплексную проверку знаний, потому что для изложения темы (идеи, концепции) необходимо посредством аналитической ра-

боты по ряду смежных тем выбрать только соответствующую раскрываемой теме информацию, а также продемонстрировать оптимальность индивидуального решения исследуемой темы в соответствии с ведущей проблематикой выбранной специальности.

Подготовка концептуального сообщения представляет собой творчески-поисковую и одновременно преобразующую деятельность. Студент имеет возможность на получение потенциально новых данных для исследуемой предметной области знания – новой информации, модели, обобщения, интерпретации, проекта, организационного плана и др.

Подготовка концептуального сообщения включает:

- выбор темы (научной концепции) в соответствии с учебными потребностями и интересами студента;
- определение целей и задач теоретического рассмотрения темы с помощью преподавателя;
- подготовительная работа по выбору литературных источников из списка предложенных или самостоятельному подбору литературы, в том числе и справочной;
- выполнение концептуального сообщения;
- сообщение результатов работы с конкретизацией области их применения и значимостью для профессиональной подготовки.

Концептуальное сообщение выполняется на основе научной идеи, проблемной статьи, ключевого тезиса, основной категории и т.д. В концептуальном сообщении может быть раскрыто теоретическое, фактологическое или логическое осмысление выбранной концепции. Концептуальное сообщение оценивается по следующим параметрам:

- 1) четкость передачи главной идеи;
- 2) организованность и продуманность мысли;
- 3) эффективность подбора обоснований;
- 4) стройность и точность изложения;
- 5) эмоциональный отклик слушателей сообщения.

Подготовка информационно-аналитической справки.

Информационно-аналитическая справка – вид самостоятельной работы студентов по изучению и анализу учебного материала. Информационно-аналитическая справка состоит из двух частей. Информационная часть включает научный материал, зафиксированные в учебной литературе; научные точки зрения на обозначенную проблему; констатацию правовых, законодательных и других фактов; изложение теоретических идей, концепций, парадигм, моделей и другого; описание практических примеров. В информационной части справки выделяются основные педагогические понятия и категории, сущностные характеристики которых и раскрываются в тексте справки без перехода на какие-либо другие не соответствующие теме термины. Терминология изучаемой пробле-

мы имеет четкую трактовку, согласованную с основной учебной литературой, словарями, энциклопедиями. Излагаемый материал рассматривается с учетом современных трактовок, раскрываемых в нормативных актах, новых точек зрения, излагаемых в периодической педагогической печати.

Аналитическая часть включает собственную точку зрения студента на излагаемую проблему, анализ ее состояния, путей решения с учетом личного опыта, профессионального взгляда на проблему. При изложении аналитической части студент раскрывает, как он понимает проблему, какие противоречия в ней видит, какие способы решения определяет, т.е. осмысливает, анализирует и профессионально оценивает.

Принципами отбора и представления материала в информационно-аналитической справке являются:

- научность – представленный материал соответствует научному педагогическому знанию;
- содержательность – рассмотрение проблемы представлено различными аспектами, которые в своей совокупности целостно ее характеризуют;
- достоверность – приводимые цитаты, исходные тезисы, научные положения излагаются с указанием использованных источников, приводятся ссылки на использованную литературу;
- обоснованность – излагаются соответствующие теме аргументы, доказательная база представлена детально и систематизировано;
- согласованность – содержание информационной и содержание аналитической частей согласуются между собой;
- сознательность – представленный материал понимается студентом, выражает его взгляд на изучаемую проблему;
- логичность – каждая последующая составная часть справки дополняет передаваемый смысл выбранной проблемы, четко и ясно излагается основная мысль.

При выполнении информационно-аналитической справки студент проходит следующие этапы:

- поиск и отбор соответствующего теме материала;
- анализ и систематизация отобранной информации;
- составление информационной части справки;
- выражение своей позиции к изложенному материалу в информационной части посредством аналитической части справки;
- обобщение и выводы по изученной учебной проблеме.

Чтение текстов и создание вторичных научных документов.

Чтение научных статей, учебников, хрестоматий и других материалов является одним из базовых видов самостоятельной учебной деятельности студентов. Приступая к выполнению заданий по чтению текстов, студенты должны ответить на следующие вопросы, структурирующие процесс чтения:

- Что к настоящему времени уже известно о содержании текста?
- Какой тип чтения требуется при выполнении самостоятельной работы?
- В каком виде должны быть представлены итоги прочтения текста?
- Каким образом задания по чтению будут связаны с учебно-исследовательской деятельностью в аудитории?
- Как стоит читать тексты, чтобы извлечь максимум пользы?

Процесс чтения текстов часто сопровождается составлением так называемых вторичных научных документов – тезисов, аннотаций, рецензий.

1. *Тезисы* представляют собой план, дополненный краткой формулировкой основных положений изучаемого материала. Обычно тезис отвечает на каждый вопрос плана. Тезисы должны быть обязательно расположены в логической последовательности, содержать значительно больше информации, чем содержится в плане.

Тезисы могут быть составлены целиком из авторских высказываний (и тогда они пишутся в кавычках с указанием страниц в виде прямых цитат). Если же тезисы формулируются самим студентом, тогда они излагаются в виде реферативного текста с помощью использования таких глаголов: (автор) анализирует, возражает, высказывает мнение, доказывает, допускает, задает вопрос, излагает, констатирует, определяет, отвечает, размышляет, рекомендует, фиксирует и т.д.

2. *Аннотация* является кратким изложением содержания книги, иногда сопровождаемым оценкой работы. Аннотация должна содержать только главные сведения об издании. Важнейшим качеством аннотации является краткость. Смысловые элементы аннотации: вид издания (книга, сборник, учебник, пособие, словарь, статья и др.); сведения об авторе; тематика, поставленные вопросы и задачи; оценка (степени подробности изложения, новизны работы, формы оценки); направленность профессионального внимания автора, наличие примеров, наглядных изображений, справочных сведений; отличительные особенности последнего издания (если были предыдущие); обращенность к тому или иному кругу читателей.

3. *Рецензия* – это отзыв о статье, книге, любой научной работе, в котором представлен аргументированный анализ, оценка и обоснованы выводы о достоинствах и недостатках рецензируемой работы. Выполнение студентом рецензии предполагает предварительный анализ работы, тщательное ее изучение (подготовительный этап), а также основной этап, связанный с написанием самой рецензии. В типичный круг вопросов, обсуждаемых рецензентом, входят: правомерность постановки темы, основная идея работы (о чем она и какой основной вывод следует из ее анализа); актуальность, научная новизна, содержательность.

Продолжением данного способа организации самостоятельной работы может являться распределение между обучающимися ролей автора и издателя для обсуждения правильности написания рецензии.

Написание эссе.

Эссе представляет собой самостоятельное сочинение-размышление студента над научной проблемой при использовании идей, концепций, ассоциативных образов из других областей науки, культуры, собственного опыта, общественной практики. Данный вид работы считается творческим видом самостоятельной учебной деятельности студентов. Точное выделение правил написания эссе зависит от выбранного типа эссе, среди которых выделяются:

- описательное эссе, указывающее направление или инструктирующее выполнение задачи;
- причинно-следственное эссе, которое фокусирует внимание на предпосылках и последствиях решения исследуемой проблемы;
- определяющее эссе, предлагающее расширенное толкование темы;
- сравнивающее эссе, фиксирующее различия и/или сходства между позициями, идеями, подходами и т.д.;
- аргументирующее (контр-аргументирующее) эссе, в котором фиксируется обоснованное мнение относительно предмета изучения.

По другой типологии [27] выделяют: нарративное эссе – описание студентом личного отношения (оценки) к тому или иному событию; дескриптивное эссе – автор должен описывать объект, место или лицо с целью создания их «живого образа»; аргументативное эссе – приведение аргументов, обоснований излагаемых идей, высказанных позиций; ролевое эссе – от студента требуется избрать для себя ту или иную роль в определенной ситуации и в соответствии с данной ролью описать реакцию на данную ситуацию; экспрессивное эссе – описание личного мнения о том или ином вопросе или событии и др.

Для оценки данного вида самостоятельной работы предлагаются следующие общие критерии:

- содержание: четкий тезис, ясное изложение позиции, охват всех важных вопросов, обозначение контекста рассмотрения вопроса, критическое осмысление материала;
- аргументация: факты отделены от субъективного мнения, анализ проблемы произведен с разных позиций, предъявлены основания для всех сформулированных выводов;
- технический аспект: адекватность использования источников, точность оформления ссылок, библиографии.

Более точные критерии к написанию будут зависеть от специфики изучаемого предмета, решаемой образовательной задачи, а также выбранного типа эссе. Среди общих рекомендаций, адресованных студентам, которые приступают к выполнению данного вида учебной работы, можно выделить следующие:

1. «Держите» вопрос эссе.
2. Фиксируйте тезисы, которые вы хотите раскрывать в эссе.

3. Кратко формулируйте тезисы вначале своего эссе, в основной части развивайте их аргументацию, а в заключении четко и прямо формулируйте выводы, которые соотносите с заявленными вначале тезисами.

4. Глубже анализируйте, меньше описывайте (кроме тех случаев, когда вы пишете описательный или дескриптивный тип эссе).

5. Предъявляйте основания для всех сформулированных утверждений.

6. Используйте основную и дополнительную литературу по курсу.

Выполнение проекта.

Проект – это специально организованный преподавателем и самостоятельно выполняемый студентами комплекс действий, направленных на решение проблемы, имеющей научно-практическую значимость и требующей применения осваиваемых знаний. В проектном обучении у студентов развиваются такие умения, как:

- работа с информацией;
- взаимодействие в команде;
- аргументация в дискуссии;
- планирование деятельности.

Классификация проектов:

- по количеству участников: индивидуальные и групповые;
- по содержанию: монопредметные и межпредметные;
- по продолжительности: краткосрочные (мини-проекты, выполняются в течение нескольких учебных занятий), среднесрочные (1–4 недели) и долгосрочные проекты (от 4 недель до года).

- по доминирующему виду проектной деятельности: информационные, исследовательские, творческие, практико-ориентированные проекты.

Информационный проект имеет своей целью сбор, обработку и анализ информации по какой-либо учебной проблеме или теме. Этот тип проектов направлен на формирование у обучающихся умений и навыков поиска информации, ее обобщения и представления в виде рефератов, статей, докладов, схем, таблиц, фото- и видеоматериалов.

В рамках *исследовательского проекта* моделируется ситуация реального научного поиска. Такая работа проводится на основе определения цели, объекта, предмета исследования, выдвижения гипотезы, проведения экспериментов, формулирования выводов в соответствии с целью и задачами исследования. Результаты такого проекта могут быть выражены в научной публикации, научном отчете, участии в конкурсе проектов и др.

Творческий проект имеет свои специфические черты и создает условия для развития у обучающихся творческих способностей. Формами представления такого проекта может быть сценарий праздника, выпуск газеты, оформление выставки и т.п.

Выполнение *практико-ориентированного проекта* связано с необходимостью создания социально значимого продукта, которым можно было бы воспользоваться на практике как самим участникам проектного обучения, так и другим людям: например, наглядные пособия, учебно-методические разработки и др.

Работа студентов над выполнением проектов предполагает необходимость прохождения следующих этапов:

1. Определение значимой проблемы (в основе проекта – не тема, а проблема; она должна быть интересна самому студенту; ее решение должно предполагать применение знаний из одной или чаще всего из нескольких дисциплин).

2. Формирование проектной группы (работа выполняется малой группой, но оценивается вклад каждого участника).

3. Планирование этапов работы (студенты самостоятельно не только выполняют работу, но и планируют).

4. Распределение обязанностей в группе.

5. Поиск, работа с источниками информации (состав источников информации и необходимых знаний изначально неопределен; деятельность студентов носит поисковый, творческий характер).

6. Решение отдельных задач по проекту (работа над проектом предполагает не столько нахождение одного правильного решения, сколько обнаружение различных вариантов и выбор наиболее оптимального).

7. Обобщение результатов работы (результат проекта должен иметь практическое значение).

8. Подготовка отчета и его представление.

9. Рефлексия результатов (анализируется и оценивается не столько соответствие результата проекта определенному эталону, сколько качество работы студента над проектом).

Для повышения эффективности совместной деятельности студентов в рамках проекта предлагается пользоваться следующим опросником:

- Как может выглядеть результат проекта?

- Какие задачи будут решаться в процессе выполнения проекта?

- Какие задания следует определить и выполнить для решения поставленных задач?

- Каковы этапы выполнения проекта?

- Какими источниками можно пользоваться?

- Соответствуют ли промежуточные результаты выполнения проекта запланированным задачам?

- Что еще должно быть сделано?

- Что мешает достичь планируемых результатов?

Оценка проектов возможна на нескольких уровнях:

- Оценка педагога (преподавателя).

- Самооценка.
- Взаимооценка.
- Оценка экспертов.

В качестве критериев экспертизы проектов могут быть использованы: уровень знаний; степень ответственности за выполнение работы; самостоятельность, собранность и способность углубить тему изучения; способность выработать новую идею и найти новые оригинальные решения; инициативность и заинтересованность; способность работать в коллективе, отношения с другими членами группы; точность, своевременность выполнения работы; четкость и аккуратность подготовки отчета.

Создание «Портфолио».

Портфолио является способом организации и систематизации самостоятельной учебной деятельности по предмету, так как фиксирует индивидуальные достижения обучающихся, обеспечивает самооценку, развивает рефлексивные навыки. Портфолио – в переводе с итальянского означат «папка с документами», «папка специалиста». Работа над его созданием позволяет целенаправленно документировать и четко отслеживать реальное движение студента в процессе самостоятельного выполнения различного рода заданий. Данный способ организации учебной деятельности может использоваться в тех случаях, когда задание состоит из малого числа элементов, но характеризуется сложной организацией (под организацией задания имеется в виду степень взаимосвязанности составляющих его подзаданий и элементов). В состав портфолио можно включать:

- рефераты;
- эссе;
- обобщения семинарских дискуссий;
- критические заметки в процессе изучения материала;
- размышления студента над той или иной проблемой, а также над характером и качеством собственной работы;
- краткий анализ прочитанной литературы;
- библиографические обзоры;
- самостоятельно выполненные переводы и т.п.

Характер материалов, включаемых в портфолио, во многом определяется особенностями изучаемого учебного предмета. Материалы, включенные в портфолио, должны свидетельствовать о том, насколько успешно студенты осваивают содержание курса и выполняют разные виды самостоятельной работы. Структура портфолио как правило определяется преподавателем. В ситуации, когда студент самостоятельно ставит задачи для данного вида самостоятельной работы и формирует список необходимых для включения документов, предлагается ориентироваться на следующие возможные типы портфолио:

1. *«Портфолио документов»* – папка (портфель) сертифицированных (документированных) индивидуальных образовательных достижений.

2. *«Портфолио работ»* – представляет собой собрание различных творческих, проектных, исследовательских, контрольных работ, эссе, а также описание основных форм учебной и научно-исследовательской деятельности студента (участие в научных конференциях, конкурсах и др.).

3. *«Портфолио отзывов»* – включает в себя характеристики отношения студента к различным видам деятельности, осуществляемых преподавателями или однокурсниками, а также письменный анализ самим студентом своей конкретной деятельности и ее результатов. Портфолио может быть представлен в виде заключений, рецензий, отзывов, резюме, эссе, рекомендательных писем.

4. *«Проблемно-исследовательское портфолио»* представляет собой набор материалов по определенным рубрикам. Например, варианты названий реферата (доклада, статьи), список литературы для изучения, план исследования, дискуссионные точки зрения, факты, статистика, цитаты, результаты исследования; выводы по результатам исследования; методы исследования; прогнозы и перспективы.

5. *«Тематическое портфолио»* – создается в процессе изучения какой-либо большой темы или раздела учебного курса. Оно включает результаты выполнения студентом заданий разных уровней сложности.

Осуществить самооценку выполнения данного вида самостоятельной работы студенту помогут следующие вопросы:

- Какие темы были раскрыты более полно и доказательно?
- Что удалось в меньшей степени?
- На основе каких критериев можно оценивать портфолио?
- Какой главный вывод можно сделать по всему портфолио?

Анализ конкретных ситуаций (метод «Кейса»)

Данный способ самостоятельной работы позволяет применить теоретические знания при решении практических задач. *Кейс* представляет собой единый информационный комплекс, включающий следующие структурные части: вспомогательная информация, необходимая для анализа кейса; описание проблемной ситуации; задания и упражнения к кейсу.

Кейс – описание конкретной ситуации, которая имела место быть в той или иной практике, содержащей в себе некоторую проблему, требующую решения.

Е.С. Полат классифицирует кейсы по степени воздействия основных источников:

– практические кейсы – моделируют реальные жизненные ситуации: детально и подробно отражают жизненную ситуацию, создают практическую (действующую в реальности) модель ситуации. Назначение данного кейса в

тренинге, закреплении знаний, умений и навыков; обязательное условие – максимальная наглядность;

- обучающие кейсы – решают учебные и воспитательные задачи, характеризуются необходимой в целях обучения «искусственностью», использованием значительных элементов условности при отражении реальной ситуации. Данные кейсы позволяют видеть в ситуациях типичное и формируют способность анализировать ситуации посредством применения аналогии;

- научно-исследовательские кейсы – способствуют осуществлению исследовательской деятельности, создаются по принципам исследовательской модели, которые обеспечивают получение нового знания о ситуации и поведении в ней. Применение данных кейсы направлено на формирование исследовательских умений обучающихся, или повышение уже достигнутого уровня сформированных исследовательских умений и навыков.

Самостоятельная работа студентов при анализе конкретных ситуаций включает необходимость следующих этапов:

- знакомство с ситуацией, другими информационными материалами;
- их анализ и интерпретация;
- поиск проблемы (если требуется, причин ее возникновения);
- групповое обсуждение с целью выработки оптимального варианта решения проблемы;
- представление результата работы другим малым группам.

При самостоятельной индивидуальной или групповой работе методом «кейса» студентам необходимо выполнить следующие требования:

- выявить ключевые проблемы «кейса» и попытаться понять, какая именно информация (из представленной) важна для их решения;
- попытаться выбрать адекватный метод для своей работы (задание к «кейсу», как правило, включает набор вопросов, подталкивающих к решению заложенной в «кейсе» проблемы);
- осуществить индивидуальный анализ ситуации, используя профессиональные знания, собственный опыт, дополнительную литературу;
- выяснить мнения других членов вашей группы относительно анализируемой ситуации;
- подготовить согласованные выводы и заключения, отражающие итоги работы.

В целом, метод «Кейса» предназначен для развития умений самостоятельно принимать решения и находить правильные, нестандартные, оригинальные ответы на проблемные вопросы. В процессе реализации данного метода преподаватель занимает позицию наблюдателя, обучающиеся – активных исследователей с творческим подходом к решению учебных и воспитательных задач образовательного процесса.

Создание педагогического коллажа.

Педагогический коллаж – это вид самостоятельной работы по созданию иллюстративно оформленного произведения, выражающего мысли, чувства и настроения его авторов по поводу педагогических процессов, явлений, фактов. Создание педагогических коллажей происходит следующим образом: из старых журналов, книг, газет и т.д. создается новое и оригинальное произведение искусства. Отличительная черта коллажа – создание рисунка из фрагментов иллюстраций и текстов. При составлении коллажа можно использовать заголовки газет, рекламные материалы, фрагменты буклетов, проспектов, каталогов, календарей, плакатов, афиш, открыток, наклеек и другой печатной продукции.

Создание педагогического коллажа позволяет включить в работу всех участников. Сначала рисунки, иллюстрации, фотоснимки и т.д. необходимо найти, вырезать, а затем сгруппировать полученный материал, т.е. составить его по-новому и подписать, используя фрагменты печатного текста, различные обозначения, символы и т.д. Важен общий вид коллажа, которым его участники учатся выявлять и выражать не только свои чувства и настроения, но и мысли о педагогических процессах и явлениях. Коллаж является более ассоциативным и индивидуальным методом оформления, нежели фотомонтаж, который учитывает определенный контекст и соответствующие стилевые средства.

Работа над педагогическим коллажем начинается с формирования небольших групп (не более 5 человек); затем определяется задание: «Найдите рисунки и надписи на тему... и сделайте коллаж».

Результатом является демонстрация работ в виде небольшой выставки и защита своих коллажей; рассказ о своем произведении представителей групп в течение 4–5 минут.

Тематика педагогических коллажей может быть следующей: «Педагогика как наука и искусство», «Преподаватель глазами студентов», «Современный студент: каков он?», «Семейное воспитание», «Занимаемся самообразованием», «Школа XXI века» и др.

Важной является рефлексия своего участия в работе над коллажем. Участникам предлагается ответить на следующие вопросы:

1. Почему вы выбрали именно такую тему для своего коллажа?
2. Какую основную идею вы хотели выразить в педагогическом коллаже?
3. Составили ли вы сразу общий вид педагогического коллажа?
4. Выделите основные этапы конструирования педагогического коллажа в своих группах.
5. Были ли изменения на каждом из этапов подготовки педагогического коллажа?
6. Какие оригинальные формы и стилистические средства вы использовали?

7. Оцените активность каждого из участников группы. Как распределялись роли в группе при подготовке коллажа?

8. Какие чувства, настроения и мысли о педагогических процессах и явлениях вы хотели выразить в своем педагогическом коллаже?

9. Реализована ли в полной мере основная идея в окончательном варианте вашего педагогического коллажа?

10. Какие еще идеи и решения предлагали члены группы, что помешало их реализовать?

11. Наблюдали ли вы за работой других групп над педагогическими коллажами? Как это повлияло на работу над собственным коллажем?

12. Понравился ли вам данный вид работы? Какие конструктивно-творческие и дидактические задачи он позволяет решить?

13. Будете ли вы практиковать изготовление коллажей по дисциплине? Какие темы для коллажа вы можете предложить?

Создание «Информационного зеркала»

Информационное зеркало – отражение информации, поданной в графическо-настенной форме. В ходе подготовки информационного зеркала обеспечивается создание установки на будущую информацию, появление информации, открытие обратной связи, действие с информацией. Учебно-воспитательный результат начинается с отношения к принятой информации (интерес, заинтересованность), а от нее к трансформации, развитию поданной информации и, как следствие, накоплению опыта активного отношения к публичной графической информации. Результат сопровождается различными эффектами: формированием, изменением тех или иных позиций студентов; динамикой отношений студентов в связи с задаваемым «информационным зеркалом» содержанием; изменением, закреплением отношения к источникам, авторам информации и т.д.

Работа по подготовке информационного зеркала требует: включения внимания и восприятия информации; удержания – понимания информации; возникновения отношения к информации (реакция воспринимающего) – действий в отношении информации.

Отношение к графической информации определяется следующими значимыми факторами: смысловым содержанием информации (интересное содержание, безразличное, несимпатичное и т.д.); способом словесного выражения, языком («мой стиль изложения», интересный, привлекательный, безразличный, вызывающий раздражение); графическим образом (признаваемые / непризнаваемые, привлекательные / непривлекательные, интересные / скучные формы, шрифты, цвета, рисунки); реальным или приписываемым авторством информации. Информация, затрагивающая «мои» потребности, интересы, цели; поданная «моим» языком, в «моей» форме, с референтным (значимым) для «меня» авторством, создает позитивное к ней отношение и,

если имеются возможности, побуждает к выражению отношения к ней в устной или письменной формах.

Действие в отношении информации проявляется в формах, заданных самим «информационным зеркалом»: оценивание информации в самом «зеркале», участие «читателя» в расширении, развертывании, трансформации «зеркальной» информации. Одним из психологических эффектов таких действий является групповая или индивидуальная персонификация «информационного зеркала» – «наше», «важное», «мое», «я участвую», «я автор».

Технологическая цепочка создания информационного зеркала:

1. Создание установки на будущую информацию.

Главный прием – «развивающийся анонс» будущей информации – появление на видном месте в аудитории анонса о будущей информации, или его устное сообщение.

2. Появление информации.

Базовая идея – три уровня текста: заголовок, сообщение, раскрытие.

Первый уровень – самый яркий, выделяющийся (шрифтом, расположением, размерами букв, цветом, образным сопровождением) заголовок. Он может нести не только смысл, но и образ дальнейшей информации, возможно, в виде устойчивого символа.

Второй уровень – смыслообразующий текст (цитата, тезис, личное высказывание): краткое, сжатое, с использованием выделяемых ключевых слов сообщение.

Третий уровень – расшифровка, объяснение, развернутый текст. В нем также имеет смысл использовать приемы, облегчающие восприятие, понимание, принятие – например, выделение отдельных слов и строчек маркером.

У информации должен быть автор: явный (конкретный студент, микрогруппа) или зашифрованный (псевдоним). Даже зашифрованный вариант создает новую ситуацию для обсуждения в сравнении с неподписанной информацией.

3. Открытие обратной связи.

Открытие обратной связи – это создание возможности для читателя отреагировать, выразить свое отношение к тексту, к информации. Основной ход на данном этапе – формы, предполагающие эмоциональное отношение к информации и отражающие факт ее принятия или неприятия. Задаются соответствующие вопросы. Например, «Согласен ли ты с приведенными утверждениями?». Чтобы ответы на вопросы были эффективны, необходимо оставить место для ответа, привести в качестве примеров регулирующие формы действий-ответов (могут быть организованы колонки, озаглавленные «Да», «Нет», «?») и указания («Пиши здесь», «Ответь, пожалуйста», «Без твоего мнения ничего не решим» и т.д.). Позиционные оценки можно сформулировать так: «Определенно согласен», «Скорее согласен», «Скорее не согласен», «Определенно не

согласен» – поставь галочку против своей позиции и т.п.). Можно ввести символические образы, выражающие отношение к информации: цветовую гамму: желтый цвет – «одобряю», зеленый – «может быть», красный – «стоп», «нет».

Возможности обратной связи должны быть максимально облегчены; приготовлено не только место, не только вопросы и формы ответов, но и средства (фломастеры, карандаши), выделено время.

4. Действие с информацией.

Усиление действенности информации – предоставление возможностей, форм работы с ней – трансформации, персонификации, расширения.

Базовая идея – побуждение читателей к комментарию, преобразованию, предложению альтернатив.

Возможные варианты: оформленное, заданное место, форма для предложений и альтернатив на самом «информационном зеркале» (обращение «Что ты думаешь об этом?», «Какие есть альтернативы?» и т.п.); побуждение к углублению, трансформации текста-образца (дискуссионное письмо-размышление, текст с альтернативными идеями); конкурсы идей, предложений, инициатив.

5.3. Научно-исследовательская работа студентов

В отличие от учебно-исследовательской работы научно-исследовательская работа студентов (НИРС) не имеет обязательного характера, может осуществляться на добровольной основе с I курса.

Студенты, занимающиеся научной деятельностью, объединяются в студенческое научное общество (СНО). Это центр организации работы со студентами в данном направлении. В структуру СНО могут входить студенческие научно-исследовательские проблемные группы (СНПГ), студенческие научно-исследовательские лаборатории (СНИЛ), студенческие научные кружки (СНК) и др. СНО осуществляет наблюдение и контроль за работой научных формирований, готовит и проводит массовые научные мероприятия – конференции, семинары, олимпиады, научные школы и т.д.

Научное руководство всеми формами НИРС осуществляют преподаватели вузов. Они формируют научные кружки и клубы, определяют их проблематику; отбирают и рецензируют студенческие доклады на научные конференции, семинары, симпозиумы; руководят секциями и дискуссиями; помогают студентам овладеть методами научного исследования, вести эксперимент; готовят сборники научных работ студентов.

Обычно студенты объединяются вокруг ведущих преподавателей кафедр – научных руководителей, начиная с I–II курсов. Они включаются в исследование темы своего научного руководителя. Так создается научная школа, в которой могут участвовать студенты разных курсов, а также магистранты и аспиранты.

В современном университете функционируют различные формы НИРС:

- научный кружок;
- научный клуб;
- студенческая научная лаборатория;
- научные конференции, семинары, симпозиумы;
- олимпиады по учебным дисциплинам;
- конкурсы студенческих научных работ;
- летние научные школы;
- студенческие конструкторские бюро;
- хоздоговорные темы исследований и др.

Получают распространение студенческие научные проблемно-исследовательские группы (СНПГ), представляющие собой форму организации научно-исследовательской деятельности студентов, направленную на расширение научного потенциала учебного процесса, развитие самостоятельной поисковой и исследовательской деятельности, практическое применение научных знаний в проведении научных исследований.

Цель СНПГ: активизация научно-исследовательской деятельности студентов, реализация их научного потенциала в различных отраслях научного знания.

Задачи:

- развитие практических научно-исследовательских умений студентов;
- создание условий для формирования исследовательской активности студентов в решении ряда теоретических и прикладных задач по выбранным научным направлениям;
- формирование мотивации к продолжению научной работы в условиях системы непрерывного образования.

СНПГ являются добровольными объединениями студентов, участвующими в реализации научно-исследовательских направлений, предложенных преподавателями кафедр факультета. Руководителями СНПГ являются преподаватели кафедр, занимающиеся разработкой научных проблем психолого-педагогического знания и организующие участие в данной работе студентов. В СНПГ могут входить студенты разных курсов и специальностей, проявляющие исследовательский интерес к соответствующей научной проблеме или отрасли научного знания.

Деятельность студенческих научных проблемно-исследовательских групп организуется преимущественно в индивидуальных и индивидуально-групповых формах. Каждый член СНПГ имеет конкретное индивидуальное задание по определенной научной проблеме и ее основным направлениям.

Основными видами работы СНПГ являются:

- заседания, практические занятия, дискуссии, круглые столы и др.;
- подготовка научных докладов, сообщений и рефератов по актуальным вопросам исследуемых научных проблем, выступление с ними на заседаниях студенческих научных проблемно-исследовательских групп;

- подготовка научных материалов для участия в конференциях, симпозиумах, семинарах и т.д.;
- подготовка научных работ студентов к участию в конкурсах научных работ и проектов, олимпиад, выставок;
- подготовка к публикации научных статей, тезисов и иных материалов по результатам научных исследований студентов и др.

Активное участие студентов в НИРС способствует овладению исследовательскими умениями и навыками, развитию самостоятельности, креативности, аналитического мышления студентов.

Содействуя развитию научного потенциала личности студентов, НИРС обеспечивают профессиональную направленность подготовки специалистов.

Лекция 6. Технологизация и информатизация образовательного процесса в вузе

Основные лекционные вопросы:

- 6.1. Понятие о педагогической технологии.*
- 6.2. Технология модульного обучения.*
- 6.3. Технология проблемного обучения.*
- 6.4. Интерактивные технологии.*
- 6.5. Игровые технологии.*
- 6.6. Технология развития критического мышления.*
- 6.7. Технология педагогической рефлексии.*
- 6.8. Технологии информатизации образовательного процесса.*
- 6.9. Технологии компьютерной презентации.*

6.1. Понятие о педагогической технологии

Понятие педагогической технологии в современной науке и практике раскрывается через ряд определений.

Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве (толковый словарь).

Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько).

Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков).

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

дреев).

Педагогическая технология – это естественный набор различных приемов педагогического воздействия как естественного гармоничного поведения педагога в контексте современной культуры, на уровне его высокой духовности и психолого-педагогического понимания разворачивающейся ситуации. Это операционное обеспечение гуманных, психологически оправданных функций взрослого по отношению к ребенку, входящему в мир (Н.Е. Щуркова).

Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя; упорядоченная система процедур, неукоснительное выполнение которых приведет к достижению определенного планируемого результата (В.М. Монахов).

Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин).

Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев).

Педагогические технологии есть совокупность способов (методов, приемов, операций) педагогического взаимодействия, создающих условия развития участников педагогического процесса и предполагающих определенный результат этого развития (С.С. Кашлев).

Педагогическая технология – это такая модель учебно-воспитательного процесса, при которой ставится в виде цели и достигается конкретный потенциально воспроизводимый результат путем использования определенных видов, форм, методов обучения, оперирования однотипным содержанием; это четко организованная, продуманная во всех деталях модель совместной деятельности преподавателя и студентов, включающая планирование, организацию, анализ, подведение итогов этой деятельности (Р.С. Пионова).

Исходя из данных определений, отметим, что характерными признаками педагогической технологии являются:

- совокупность (сочетание, соединение) каких-либо компонентов;
- логика, последовательность компонентов;
- методы (способы), приемы, действия, операции как компоненты;
- гарантия результата.

В контексте характеристик педагогической технологии приводятся отдельные понятия, сущность которых дополняет понимание и самой педагогической технологии.

Технологическая линия – простой, начальный компонент технологии, линейное, пошаговое изображение фрагмента учебного предмета, разграничение и четкое выделение в нем отдельных элементов (методов, форм, средств и т.д.), которые группируются вокруг одного блока учебного материала.

Технологическая схема – условное изображение фрагмента учебного процесса, разделение его на отдельные функциональные элементы, обозначение логических связей между ними.

Технологическая карта – описание всего учебного процесса по предмету в виде поэтапной последовательности действий с точным указанием применяемых форм, методов, средств; это программа действий и ее рабочее исполнение.

Технологические линия, схема, карта могут быть представлены в графической форме. Эти микроструктуры, выстроенные в логической последовательности, могут образовать целостную педагогическую технологию.

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами:

1) *научным*: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

2) *процессуально-описательным*: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

3) *процессуально-действенным*: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Педагогическая технология отражает тактику реализации образовательного процесса и строится на знании закономерностей функционирования системы «педагог – материальная среда – обучающийся» в определенных условиях обучения (индивидуального, группового, коллективного, массового и др.). Педагогической технологии присущи общие черты и закономерности реализации учебного и воспитательного процесса вне зависимости от того, при обучении какого конкретного предмета они применяются, какое направление воспитательной работы охватывают.

По мнению Н.В. Борисовой «технология» может рассматриваться как *категория синтетического типа*, еще один системообразующий фактор учебного процесса, обеспечивающий его целостность, личностную и социально-экономическую полезность. Исходя из критерия в виде триады «методология – стратегия – тактика», исследователь выделяет:

– *методологические образовательные технологии* (на уровне педагогических теорий, концепций, подходов), выступающие в качестве интегральных моделей;

– *стратегические образовательные технологии* (на уровне организационной формы взаимодействия), ориентированные, как правило, на один параметр образовательного процесса и выступающие как способ достижения стратегических целей;

– *тактические образовательные технологии* (на уровне методики, формы и/или метода обучения, приема), являющиеся конкретным способом достижения тактических целей образования в рамках определенной стратегической технологии.

Использование образовательных технологий трех уровней определяется как общим социокультурным и экономико-политическим контекстом, так и культурой образовательного учреждения, формируемой и воспроизводимой всеми участниками образовательного процесса. Определяющее значение, безусловно, имеют методологические образовательные технологии.

К основным из них относятся: *теория поэтапного формирования умственных действий* (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина); *проблемное обучение* (Д. Дьюи, И.Я. Лернер, М.М. Махмутов, А.М. Матюшкин, В. Оконь, М.Н. Скаткин); *программированное обучение* (Б.Ф. Скиннер, Н. Кроу-дер, А.Н. Ланда, Ч. Куписевич); *развивающее обучение* (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б.Эльконин); *личностно-деятельностное (личностно ориентированное) обучение* (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, И.С. Якиманская); *проективное обучение* (Г.Л. Ильин, В.С. Леднев); *модульное (модульно-рейтинговое) обучение* (Дж. Рассел, Б.М. Гольдшмид, П.А. Юцявичене, К.Я. Вазина, М.А. Чошанов); *дифференцированное (индивидуально-дифференцированное) обучение* (Ю.К. Бабанский, Л.Я. Зорина, С.Б. Килене); *контекстное обучение* (А.А. Вербицкий); *игровое обучение* (Д.Б. Эльконин, Ж.С. Хайдаров, Н.В. Борисова, Г.П. Щедровицкий и др.); *концентрированное обучение* (Г.И. Ибрагимов); *активное обучение* (Н.В. Борисова, А.М. Смолкин, И.М. Сыроежин, Ж. Брюнетьер, И. Асса и др.).

По результатам структурного анализа педагогических технологий в них выделяют четыре основных компонента [45]:

- *концептуальную основу* – опора на определенную научную концепцию, систему идей, которые служат теоретическим обоснованием данной технологии;
- *содержательную часть* – включает цели и задачи учебно-воспитательного процесса, а также краткое содержание учебного материала;
- *процессуальный компонент* – сам технологический процесс, его ход, организация: методы, формы, средства деятельности преподавателя и деятельности студентов; контроль и руководство познавательной деятельностью студентов;
- *диагностическую часть* – оценка качества учебного процесса, деятельности преподавателя и студентов, диагностика полученных результатов, их соотнесение с выдвинутой целью и задачами.

Содержательные и структурные характеристики педагогических технологий согласуются с определенными для них критериями технологичности (по Г.К. Селевко): концептуальность, процессуальность, управляемость, воспроизводимость, продуктивность.

Условия эффективного использования педагогических технологий [20]:

- достаточно полное описание технологий;
- наличие необходимых дидактических средств для реализации технологий;
- высокий уровень владения педагогом педагогической техникой, педагогическими методами и приемами;
- систематичность использования;
- разнообразие, последовательная смена различных видов технологий, используемых в педагогическом процессе;
- рефлексия реализованных педагогических технологий.

В научной и учебной литературе раскрыт ряд подходов к классификации педагогических технологий: по уровню применения, по научной концепции, по ориентации на личностные структуры, по уровню субъектности исполнителя, по типу организации и управления познавательной деятельностью, по степени обобщенности и др.

Изучение педагогических технологий в учебном процессе высшей школы соответствует классификации *по направлению модернизации традиционной системы*, в рамках которой выделяют следующие группы технологий:

а) *технологии личностно-ориентированного и развивающего обучения* И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, И.С. Якиманской, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина и др.

б) *педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений*: педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, технология гуманистического воспитания В.Т. Кабуша, гуманистическая воспитательная система В.А. Караковского и др.;

в) *технологии организации познавательной деятельности*: технология полного усвоения, технология проблемного обучения, технология проектного обучения, игровые технологии, технология обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов) и др.;

г) *технологии эффективного управления процессом обучения*: программное обучение, технологии дифференцированного обучения (В.В. Фирсов, Н.П. Гузик), технологии индивидуализации обучения (А.С. Границкая, И. Унт, В.Д. Шадриков), групповые и коллективные способы обучения (И.Д. Первин, В.К. Дьяченко), компьютерные (информационные) технологии и др.;

д) *технологии развития интеллектуального и творческого потенциалов личности*: технология формирования научных понятий, технологии, ориен-

тированные на развитие творческих способностей учащихся (И.П. Волков, Г.С. Альтшуллер), технология воспитания социального творчества (И.П. Иванов) и др.

е) *технологии авторских школ*: «Школа-коммуна» (А.С. Макаренко), «Школа адаптированной педагогики» (Е.А. Ямбург, Б.А. Бройде), «Школа самоопределения» (А.Н. Тубельский), «Школа-парк» (М.А. Балабан), «Агро-школа» (А.А. Католиков), «Экология и диалектика» (Л.В. Тарасов), «Диалог культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов) и др.

ж) *альтернативные технологии*: вальдорфская педагогика Р. Штейнера, технология свободного труда С. Френе, технология мастерских и др.

6.2. Технология модульного обучения

В образовательном процессе высшей школы применяется достаточно большое количество педагогических технологий, остановимся на некоторых из них, активно реализуемых в учебном процессе.

Технология модульного обучения как альтернатива традиционному обучению появилась и приобрела большую популярность в учебных заведениях США и Западной Европы в начале 60-х гг. XX в. В отечественной дидактике наиболее полно основы модульного обучения изучались и разрабатывались П.А. Юцявичене и Т.И. Шамовой.

Модульное обучение – вид обучения, придающий полифункциональность минимальной дидактической единице учебной информации – модулю, который обеспечивает целостное усвоение содержания образования.

Модульное обучение в мировой педагогической практике можно изучать:

- как одну из концепций современного обучения;
- как форму организации обучения;
- как технологию современного обучения;
- как основу для модульного подхода к организации современного обучения.

Принципы модульного обучения:

- модульность;
- выделение из содержания обучения обоснованных элементов;
- динамичность;
- действенность и оперативность знаний;
- гибкость;
- принцип осознанной перспективы;
- разносторонность методического консультирования;
- паритетность.

Технология модульного обучения предполагает такую организацию процесса, при которой педагог и обучающиеся работают с учебной информацией, представленной в виде модулей.

Модуль – это целевой функциональный узел, в котором объединено учебное содержание и технология овладения им.

Модули подразделяются на три *типа*:

- *познавательные*, используемые при изучении основ наук;
- *операционные*, которые необходимы для формирования и развития способностей деятельности,
- *смешанные*, содержащие первые два компонента.

Состав модуля:

- целевой план действий;
- банк информации;
- методическое руководство по достижению дидактических целей.

Технология модульного обучения, позволяет индивидуализировать процесс обучения и обеспечить самостоятельную учебную работу обучающегося.

Цель технологии – создать условия для усвоения обучающимися содержания модульных образовательных программ, которые реализуют комплексные дидактические цели и обеспечивают самостоятельное изучение каждым обучаемым учебного материала в индивидуальном темпе.

Содержание обучения при данной технологии представлено в законченных самостоятельных информационных блоках. Их усвоение осуществляется в соответствии с дидактической целью, которая содержит в себе указание не только на объем изучаемого содержания, но и на способ и уровень его усвоения.

При применении технологии модульного обучения разрабатывается модульная программа, которая состоит из комплексной дидактической цели и совокупности модулей, обеспечивающих достижение этой цели. В модуле четко определены задачи и уровни изучения данного модуля, названы навыки и умения, которыми должен овладеть обучаемый. В модули входят крупные блоки учебного содержания. Для составления программы выделяются основные научные идеи курса, вокруг которых в определенные блоки структурируется содержание учебного предмета.

Технология модульного обучения предполагает также контроль, анализ и коррекцию в сочетании с самоуправлением:

- для того чтобы иметь информацию об уровне готовности к работе по новому модулю, перед изучением каждого из них проводится предварительный контроль знаний и умений обучающихся;
- при необходимости осуществляется соответствующая коррекция знаний обучающихся;
- в конце каждого учебного элемента в виде самоконтроля, взаимоконтроля, сверки с образцом проводится текущий и промежуточный контроль;
- заключительный контроль осуществляется после завершения работы с модулем.

Каждый модуль обладает законченностью и относительной самостоятельностью. Соответственно, при раскрытии учебной темы или всей учебной дисциплины может быть использована совокупность следующих модулей:

- целевой,
- информационный,
- операциональный,
- контрольный.

Например, *целевой модуль* дает первое представление о новых объектах, явлениях или событиях. Второй – *информационный модуль* – представляет собой систему необходимой информации в виде разделов, параграфов книги, компьютерной программы. Третий – *операциональный модуль* – включает в себя весь перечень практических заданий, упражнений и вопросов для самостоятельной работы по использованию полученной информации. Последний модуль – *контрольный* – для проверки результатов усвоения новой учебной информации, может быть представлен системой вопросов для зачета, экзамена, теста и творческих заданий.

Модуль часто совпадает с темой дисциплины или блоком (разделом) взаимосвязанных тем. Однако в отличие от темы в модуле все измеряется, все оценивается: задание, работа, посещение обучающимся занятий, стартовый, промежуточный и итоговый уровень обучающихся.

Число модулей зависит как от особенностей самого предмета, так и от желаемой частоты контроля обучения. Модульное обучение неразрывно связано с рейтинговой системой контроля. Чем крупнее или важнее модуль, тем большее число баллов ему отводится.

Модульное обучение рассчитано на большую самостоятельную работу обучающихся при дозированном усвоении учебной информации, зафиксированной в модулях. При модульном обучении на самостоятельную работу отводится максимальное время. Обучаемый учится целеполаганию, планированию, организации, самоконтролю и самооценке, что дает ему возможность осознавать себя в учебной деятельности, самому определить уровень освоения знаний, увидеть пробелы в своих знаниях и умениях.

Применение технологии модульного обучения позволяет перевести обучение на субъектно-субъектную основу. Наличие модулей с печатной основой дает возможность педагогу индивидуализировать работу с отдельными обучаемыми.

Модули могут использоваться в любой организационной системе обучения и тем самым улучшать ее качество и повышать эффективность. Результативно сочетать традиционную систему обучения с модульной.

Условия организации модульного обучения:

- систематическое повышение педагогом своего профессионального уровня;

- составление модульной программы с учетом основных требований к усвоению знаний и развитию учебных возможностей обучаемых;
- разработка комплекта задач, упражнений, тестов и т.д., комплексно охватывающих отработку практических умений и навыков у обучающихся.

6.3. Технология проблемного обучения

Проблемное обучение – это система развития обучающихся в процессе обучения, в основу которой положено использование учебных проблем в преподавании и привлечение обучающихся к активному решению этих проблем.

В основе проблемного обучения лежит идея С.Л. Рубинштейна о способе развития сознания человека через разрешение познавательных проблем, содержащих в себе противоречия. Проблемное обучение как новое направление в методике обучения стало разрабатываться в 60–70-е гг. зарубежными (Дж. Брунер (США), В. Оконь (Польша)) и отечественными (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский и др.) педагогами и психологами.

Сущность проблемного обучения определяет создание педагогом проблемных ситуаций в различных видах учебной деятельности обучающихся и управление их мыслительной (поисковой) деятельностью по усвоению новых знаний путем самостоятельного (или коллективного) решения учебных проблем.

Цели проблемного обучения:

- активизация мышления обучающихся;
- формирование интереса к изучаемому материалу;
- развитие интеллекта и творческих способностей.

Технология проблемного обучения предполагает организацию под руководством учителя самостоятельной поисковой деятельности учащихся по решению учебных проблем, в ходе которых у обучающихся формируются новые знания, умения и навыки, развиваются способности, познавательная активность, любознательность, эрудиция, творческое мышление и другие личностно значимые качества.

Для реализации технологии проблемного обучения необходимы: отбор самых актуальных учебных проблем; определение особенностей проблемного обучения в различных видах учебной работы; построение оптимальной системы проблемного обучения, создание учебных и методических пособий и руководств; личностный подход и мастерство педагога, способные вызвать активную познавательную деятельность обучающихся.

В общем виде технология проблемного обучения состоит в том, что перед обучающимися ставится проблема и они при непосредственном участии педагога или самостоятельно исследуют способы ее решения, т.е. строят гипотезу, намечают и обсуждают способы проверки ее истинности, аргументируют,

проводят эксперименты, наблюдения, анализируют их результаты, рассуждают, доказывают.

При проблемном обучении преподаватель не сообщает знания в готовом виде, а создает проблемную ситуацию, ставит перед обучающимся проблемную задачу, заинтересовывает его, пробуждает у него желание найти способ ее разрешения.

Проблемное преподавание определяется как деятельность педагога по созданию системы проблемных ситуаций, изложению учебного материала с его (полным или частичным) объяснением и управлению деятельностью обучающихся, направленной на освоение новых знаний как традиционным путем, так и путем самостоятельной подготовки учебных проблем и их решения.

Проблемное учение – это учебно-познавательная деятельность обучающихся по усвоению знаний и способов деятельности путем восприятия объяснений педагога в условиях проблемной ситуации, самостоятельного (или с помощью педагога) анализа проблемных ситуаций, формулировки проблем и их решения посредством выдвижения предложений, гипотез, их обоснования и доказательства, а также путем проверки правильности решения.

Проблемное обучение раскрывается через постановку (педагогом) и решение (обучающимся) проблемной ситуации, задачи, вопроса. Процесс мышления начинается с анализа проблемной ситуации, результатом которого является формулирование проблемной задачи. Возникновение проблемной задачи означает, что удалось предварительно разъединить данное (известное) и неизвестное (искомое). Установление связи, отношений между известным и неизвестным позволяет искать и находить нечто новое, до того скрытое, неизвестное (А.В. Брушлинский).

Проблемная ситуация в процессе обучения предполагает, что субъект (студент) хочет решить трудные для себя задачи, но ему не хватает данных и он должен сам их искать. Такая ситуация характеризует психологическое состояние обучающегося, возникающее в процессе выполнения учебного задания и стимулирующее к поиску новых знаний и способов деятельности.

Проблемная ситуация – интеллектуальное затруднение обучающегося, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом. Это затруднение определяет поиск новых способов объяснения или действия.

Создание проблемной ситуации становится основой для постановки проблемной задачи или проблемного вопроса.

Проблемная задача – это учебно-познавательная задача, вызывающая стремление к самостоятельному поиску способов и путей ее решения. В основе проблемной задачи лежит противоречие между существующими знаниями.

Проблемный вопрос предполагает поиск и разные варианты ответа, т.е. заранее готовый ответ здесь неприемлем.

Первый признак проблемной ситуации в обучении состоит в том, что она создает трудность, преодолеть которую обучающийся может лишь в результате собственной мыслительной активности. Проблемная ситуация должна быть значимой для обучающегося. Ее возникновение должно быть по возможности связано с его интересами и предшествующим опытом. Более общая проблемная ситуация должна заключать в себе ряд более частных.

Проблемные ситуации наиболее часто возникают в учебном процессе, когда:

- для осмысления чего-либо или совершения каких-то необходимых действий обучающемуся не хватает имеющихся знаний или известных способов действия, т.е. имеет место противоречие между знанием и незнанием;
- обнаруживается несоответствие между имеющимися у обучающихся знаниями и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровней, между житейскими и научными знаниями);
- необходимость использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях;
- имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа;
- имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у обучающихся знаний для его теоретического обоснования.

Проблемная ситуация включает в себя три компонента:

- а) учебное действие, при необходимости которого возникает познавательная потребность в новом отношении, знании или способе действия;
- б) неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей ситуации;
- в) возможности обучающихся при выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии «тайны» неизвестного.

В качестве проблемных заданий могут служить учебные задачи, вопросы, практические задания и т.п. Однако нельзя смешивать проблемное задание и проблемную ситуацию. Проблемное задание само по себе не является проблемной ситуацией, оно может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных условиях. Создание проблемной ситуации предполагает такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого обучающийся должен открыть подлежащие усвоению новые знания или действия. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

Логика проблемного обучения: проблемная ситуация – проблема (выраженная через постановку проблемной задачи, проблемного вопроса) – поиск способов ее решения – решение проблемы.

Проблемная ситуация также имеет свои способы создания, она может идти от затруднения, удивления, необходимости, невозможности и др.

Способы создания проблемной ситуации:

- 1) одновременно предъявить противоречивые факты, теории, мнения;
- 2) «столкнуть» разные мнения обучающихся вопросом или практическим заданием;
- 3) предъявить научный факт сообщением, экспериментом или наглядностью и привлечь к его анализу;
- 4) дать задание рассмотреть некоторые факты, явления, содержащиеся в новом для них материале, сравнить их с известными и сделать самостоятельное обобщение;
- 5) предоставить задание с ошибкой и предупредить об этом;
- 6) предоставить задание с ошибкой и не предупреждать об этом;
- 7) дать практическое задание, не сходное с предыдущим;
- 8) дать практическое задание, сходное с предыдущим, но имеющее различные варианты решения и др.;
- 9) организовать межпредметные связи – использовать факты и данные наук (учебных предметов), имеющих связь с изучаемым материалом.
- 10) Варьировать задачи, переформулировать вопросы.

Подготовленность обучающегося к проблемному учению определяется, прежде всего, его умением увидеть выдвинутую педагогом (или возникшую в ходе учебного занятия) проблему, сформулировать ее, найти пути решения и решить эффективными приемами.

Учебная проблема – форма проявления логико-психологического противоречия процесса усвоения, определяющее направление умственного поиска, пробуждающее интерес к исследованию (объяснению) сущности неизвестного и ведущее к усвоению нового понятия или нового способа действия.

Основные функции учебной проблемы:

- Определение направления умственного поиска, то есть деятельности обучающегося по нахождению способа решения проблемы.
- Формирование познавательных способностей, интереса, мотивов деятельности обучающегося по усвоению новых знаний.

Постановка учебной проблемы осуществляется в несколько этапов:

- а) анализ проблемной ситуации;
- б) осознание сущности затруднения – видение проблемы;
- в) словесная формулировка проблемы.

Процесс постановки учебной проблемы должен осуществляться с учетом основных логических и дидактических *правил*:

- отделение (ограничение) известного от неизвестного;
- локализация (ограничение) неизвестного;
- определение возможных условий для успешного решения;
- наличие в формулировке проблемы неопределенности.

Решение любой проблемы начинается с ее правильной и четкой формулировки. Процесс формулировки означает, что обучающийся уже понимает возникшую перед ним задачу и в известной мере видит, «нащупывает» пути ее решения, то есть, составляет план решения, затем осуществляет план и «оглядывается назад» (изучение полученного решения).

Уровни организации проблемного обучения:

- 1) педагог сам ставит проблему, формулирует ее и решает; обучающиеся запоминают решение проблемы;
- 2) педагог сам ставит проблему, формулирует ее; обучающиеся решают проблему;
- 3) педагог ставит проблему, обучающиеся осознают, формулируют ее и решают;
- 4) обучающиеся самостоятельно ставят проблему и решают ее без помощи педагога (но, как правило, под его руководством).

Методы организации процесса проблемного обучения включают три способа изложения учебного материала педагогом и три способа организации им самостоятельной учебной деятельности обучающихся:

- 1) монологический;
- 2) рассуждающий;
- 3) диалогический;
- 4) эвристический;
- 5) исследовательский;
- 6) метод программированных заданий.

Метод монологического изложения.

При монологическом методе педагог сам объясняет сущность новых понятий, фактов, дает обучающимся готовые научные выводы, но это делается в условиях проблемной ситуации. Форма изложения – рассказ, лекция.

Метод рассуждающего изложения.

Первый вариант – создав проблемную ситуацию, педагог анализирует фактический материал, делает выводы и обобщения.

Второй вариант – излагать тему педагог пытается путем поиска и открытия учебного, то есть он следует логике научного поиска, путем построения суждений и умозаключений, на основе логики познавательного процесса. Форма изложения – беседа, лекция.

Метод диалогического изложения.

Представляет диалог педагога с коллективом обучающихся. Педагог в созданной им проблемной ситуации сам ставит проблему и решает ее, но с помощью обучающихся. Он привлекает их к участию в постановке проблемы, выдвижению предположений и доказательству гипотез. Деятельности обучающихся присуще сочетание репродуктивного и частично-поискового методов обучения. Основы формы преподавания – поисковая беседа, рассказ.

Метод эвристических заданий.

Суть эвристического метода заключается в том, что открытие нового закона, правила и т.п. совершается не педагогом, при участии обучающихся, а самими обучающимися под руководством и с помощью педагога. Формой реализации этого метода является сочетание эвристической беседы и решения проблемных задач и заданий.

Метод исследовательских заданий.

Организуется педагогом путем постановки перед обучающимися теоретических и практических исследовательских заданий, имеющих высокий уровень проблемности. Обучающийся совершает логические операции самостоятельно, раскрывая сущность нового понятия и нового способа действия. По форме организации исследовательские работы могут быть разнообразны: эксперимент, экскурсия и сбор фактов, беседы, подготовка доклада, конструирование и моделирование и др.

Метод программированных заданий.

Это метод, при котором обучающиеся, с помощью особым образом подготовленных дидактических средств (учебных программ на компьютере), могут приобретать новые знания и осваивать новые способы действия.

Виды проблемного обучения можно различать по соответствующим видам творчества. На этом основании выделяют три вида проблемного обучения.

Первый вид – научное творчество – это теоретическое исследование, то есть поиск и открытие обучающимся нового правила, закона, теоремы и т.д. В основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение теоретических учебных проблем.

Второй вид – практическое творчество – поиск практического решения, то есть поиск способа применения известного знания в новой ситуации, конструирование, изобретение. В основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение практических учебных проблем.

Третий вид – художественное творчество – это художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее в себя литературные сочинения, рисование, написание музыкального произведения, игру и т.д.

Все виды проблемного обучения характеризуются наличием репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности обучающегося, наличием поиска и решения проблемы. Они могут осуществляться при различных формах организации педагогического процесса. Однако первый вид чаще всего встречается на учебном занятии, где наблюдается индивидуальное, групповое и фронтальное решение проблем. Второй – на лабораторных, практических занятиях. Третий вид – на учебном занятии и на внеаудиторных занятиях.

Показателем проблемности учебного занятия является наличие в его структуре этапов поисковой деятельности:

- возникновение проблемных ситуаций и постановка проблемы;
- выдвижение предположений и обоснования гипотезы;
- доказательство гипотезы;
- проверка правильности решения проблемы.

Подготовка проблемного учебного занятия характеризуется заданным алгоритмом.

Алгоритм подготовки учебного занятия с одной проблемой:

- Сформулировать тему учебного занятия и новое знание, которое необходимо получить.
- Обеспечить постановку проблемы: побуждающий диалог, начиная с проблемной ситуации, подводящий к поиску нового неизвестного знания, с использованием мотивирующих приемов.
- Обеспечить поиск решения: определение способа решения, решение по известному образцу или апробация нового способа решения.

Алгоритм подготовки учебного занятия с несколькими проблемами:

- Сформулировать тему учебного занятия, пункты плана его проведения и новое знание по каждому пункту.
- Определить порядок постановки проблемы:
 - а) одновременная постановка: ввести проблему в тему любым проблемным методом; сформулировать пункты плана побуждающим диалогом; обеспечить поиск решения по каждому пункту плана, учитывая уровень знания;
 - б) последовательная постановка: ввести проблему в тему и первый пункт плана; обеспечить поиск решения; определить переход ко второму пункту плана, после его решения к следующему и т.д.; с каждым пунктом плана работать по общему алгоритму, учитывая уровень знаний.

При проблемном обучении педагог систематически организует самостоятельные работы обучающихся по усвоению новых знаний, умений, повторения, закреплению и отработке навыков. Обучающиеся сами добывают новые знания, у них вырабатываются навыки умственных операций и действий, развиваются внимание, творческое воображение, догадка, формируется способность открывать новые знания и находить новые способы учебных действий.

6.4. Интерактивные технологии

В педагогике различают несколько моделей обучения:

- пассивная – обучающийся выступает в роли «объекта» обучения (слушает и смотрит);
- активная – обучающийся выступает «субъектом» обучения (самостоятельная работа, творческие задания);
- интерактивная – *inter* (взаимный), *act* (действовать) – процесс обучения осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех обучающихся, обучающийся и педагог являются равноправными субъектами обучения.

В педагогической практике давно применяется термин «активные методы и формы обучения». Так же получил распространение еще один термин – «интерактивное обучение». Термин *interactive learning* (англ.) обозначает *обучение*, основанное на активном взаимодействии с педагогом.

Интерактивное обучение – это обучение с хорошо организованной обратной связью между субъектами обучения, с двухсторонним обменом информацией между ними.

Интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие педагога и обучающегося.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых обучающийся чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность оценивать и рефлексировать свои знания, ощущения, действия и др. Совместная деятельность обучающихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокий уровень организации.

Интерактивная деятельность на учебных занятиях предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. В ходе диалогового обучения обучающиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться. Для этого организуется индивидуальная, парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации, используются творческие работы.

Интерактивные технологии по В.В. Гузееву – это вид информационного обмена обучающихся с окружающей информационной средой. Ученый выделяет три режима информационного обмена.

Экстраактивный режим: информационные потоки направлены от субъекта обучающей системы к объекту обучения (обучаемому), но циркулируют в основном вокруг него, не проникая внутрь объекта. Он выступает в роли

пассивного обучаемого. Этот режим характерен для лекций, традиционной технологии. Такой режим чаще всего является пассивным, не вызывает субъектной активности обучающегося, так как учение представлено в основном активностью обучающей среды.

Интраактивный режим: информационные потоки идут на обучающегося или группу, вызывают их активную деятельность, замкнутую внутри них. Обучающиеся выступают здесь как субъекты «учения себя», «учащие себя». Этот режим характерен для технологий самостоятельной деятельности, самообучения, самовоспитания, саморазвития.

Интерактивный режим: в этом случае информационные потоки проникают в сознание, вызывают его активную деятельность и порождают обратный информационный поток, от обучающегося к педагогу. Информационные потоки, таким образом, или чередуются по направлению от субъектов, или имеют двухсторонний (встречный) характер: один поток исходит от педагога, другой – от обучающегося. Этот режим и характерен для интерактивных технологий.

Интерактивные технологии обучения – это такая организация процесса обучения, в котором осуществляется активное участие обучающегося в коллективном, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех его участников процессе обучающего познания.

Технологий интерактивного обучения существует достаточно много. Интерактивное творчество педагога и обучающегося многосторонне. Например, в учебной работе могут быть использованы следующие микротехнологии интерактивного обучения:

«Карусель» – при организации изучения учебных вопросов образуется два кольца: внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо – это постоянно остающиеся сидеть на своих местах участники, а внутреннее – участники, которые через каждые 30 секунд (время может быть выбрано другое) пересаживаются по кругу. Во временных парах обсуждают учебный вопрос, тему. В целом, в результате такой работы участники успевают проговорить за несколько минут несколько вопросов, убеждая в своей правоте собеседника. Общее обсуждение реализации технологии позволяет снять допущенные ошибки, сделать выводы.

«Броуновское движение» предполагает движение участников по всей аудитории с целью сбора информации по предложенной теме.

«Дерево решений» – создаются 3-4 группы с одинаковым количеством участников. Каждая группа обсуждает вопрос и делает записи на своем «дереве» (лист ватмана), потом группы меняются местами и дописывают на «деревьях» соседей свои идеи.

«Займи позицию» – зачитывается какое-нибудь утверждение и участники должны подойти к плакату со словом «ДА» или «НЕТ». Желательно, чтобы они объяснили свою позицию.

«Ключи» – по кругу передается связка с изготовленными из плотной бумаги (картона) ключами, каждый ключ может быть разного цвета или же иметь свой номер, каждый участник высказывается о разных аспектах рассмотрения изучаемого вопроса, т.е. определяет новый «ключ» к рассмотрению учебного материала, если схожие мнения уже звучали, им будет выбран не новый ключ, а наиболее подходящий (по номеру или по цвету) к решению учебной задачи.

Под *технологией интерактивного обучения* понимают систему способов организации взаимодействия педагога и обучающихся в различных формах (учебные игры, дискуссии, конкурсы и др., гарантирующие педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания обучающимися ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащение их мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и других сфер.

В *структуре* процесса обучения с применением технологий интерактивного обучения можно выделить следующие *этапы*:

1. *Ориентация*. Этап подготовки участников реализации технологии. Педагог предлагает режим работы, разрабатывает вместе с обучающимися цели и задачи занятия, формулирует учебную проблему. Далее он дает характеристику технологии, обзор ее общего хода и сообщает необходимую учебную информацию или/и раздает необходимые материалы.

2. *Подготовка к реализации технологии*. Это этап изучения ситуации, инструкций, установок и других материалов. Педагог говорит о задачах, правилах, ролях, процедурах, предполагаемых технологией. Обучающиеся осмысливают дополнительную информацию, консультируются с педагогом, обсуждают между собой содержание и процесс предстоящей деятельности.

3. *Реализация технологии*. Этот этап включает собственно процесс реализации технологии. С момента начала реализации технологии нельзя изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они отклоняются от поставленной цели, общих правил и др. Педагог, начав реализацию технологии, не должен без необходимости принимать в ней участие. Его задачи заключаются в том, чтобы осуществлять общую организацию и контроль за действиями и результатами обучающихся, разъяснять неясности и оказывать по просьбе участников помощь в их работе.

4. *Обсуждение результатов работы*. Этап анализа, обсуждения и оценки результатов использования технологии. Педагог проводит обсуждение, в ходе которого выступают все участники. Они обмениваются мнениями, защищают свои позиции и решения, делают выводы, делятся впечатлениями, рассказывают о возникавших по ходу реализации технологии трудностях, возникающих идеях, которые не реализованы.

Применение технологий интерактивного обучения позволяет педагогу объединить деятельностью всех обучающихся (возникает целая система взаи-

модействий: педагог – обучающийся, педагог – группа, обучающийся – группа, обучающийся – обучающийся, группа – группа), соединить учебную деятельность и межличностное познавательное общение.

Изучению и методическому обеспечению интерактивных технологий посвящены работы С.С. Кашлева. Ученый определяет, что *интерактивное педагогическое взаимодействие* характеризуется высокой степенью интенсивности общения его участников, их коммуникации, обмена деятельностью, сменой и разнообразием их видов, форм и приемов, целенаправленной рефлексией участниками своей деятельности и состоявшегося взаимодействия.

С.С. Кашлев предлагает следующую классификацию *интерактивных технологий* по их ведущей функции в педагогическом взаимодействии [21]: технологии создания благоприятной атмосферы, технологии организации коммуникации; технологии организации обмена деятельностью; технологии организации мыследеятельности; технологии организации смыслов творчества; технологии организации рефлексивной деятельности; интегративные (интерактивные игры) технологии.

Технологии создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации. Назначение технологий этой группы заключается, прежде всего, в развитии положительной мотивации к предстоящей деятельности, взаимодействию, развитии спектра позитивных эмоций и чувств. Процессуальной основой этих технологий является «коммуникативная атака», организуемая педагогом для оперативного включения обучающихся в совместную деятельность, во взаимодействие. К данной группе технологий относятся: «Прогноз погоды», «Имя и жест», «Помняемся местами», «Подари цветок» и др.

Алгоритм реализации технологии «Прогноз погоды»:

1. Педагог объясняет условия реализации технологии: каждый участник рассказывает о своем эмоциональном, душевном состоянии на данный момент языком «прогноза погоды», т.е. говорит о том, какими погодными признаками можно охарактеризовать его душевное состояние: какому времени года соответствует? пасмурно или ясно? ветрено или тихо? солнечно или дождливо? какое время суток? какая температура? (при определении температуры задается условие – определить температуру в интервале от 0 до + 30°C).

2. Затем каждый участник поочередно рассказывает о своем душевном, эмоциональном состоянии, последний признак этого состояния (температуру) педагог фиксирует маркером (мелом) на листе бумаги (доске), на котором изображена система координат: ось Y – температура эмоционального состояния, настроения от 0 до +30°C; ось X – участники педагогического взаимодействия (сделаны отметки, исходя из количества участников. Возле каждой отметки вписаны имена обучающихся и педагога).

3. После того как высказались все участники, педагог (он тоже описывает свое состояние) вычерчивает график температуры настроения.

4. Когда график построен, педагог приглашает участников взаимодействия проанализировать его, высказать свое отношение к нему.

5. Подводя итог, педагог отмечает, что каждый из участников взаимодействия является индивидуальностью, каждый имеет право на свое состояние, свое мироощущение, и построенный график подтверждает это.

Алгоритм реализации технологии «Поменяемся местами»:

1. Все участники взаимодействия садятся в круг.

2. Педагог объясняет условия реализации технологии: участники быстро меняются местами, отвечая таким образом на вопросы и выражая свое отношение к каким-либо предметам, событиям, явлениям. Оптимальное количество вопросов 10-15. Например, педагог предлагает поменяться местами тем, кто:

- уже проснулся;
- пил на завтрак чай;
- пил на завтрак кофе;
- у кого хорошее настроение;
- кто готов к учебному занятию;
- кто хотел бы узнать что-то новое;
- кто готов сообщить всем что-то интересное и т.д.

3. Участники при положительных ответах меняются местами, при отрицательных остаются на своих местах.

Технология позволяет не только активизировать предстоящее взаимодействие, но и понять степень подготовленности обучающихся к учебному занятию.

Технологии обмена деятельностью. Они предполагают обмен деятельностью между участниками педагогического взаимодействия, когда специально организованная деятельность педагога ориентирует обучающихся на соответствующую деятельность, и наоборот. Ведущий признак технологий этой группы – сочетание в ходе их реализации индивидуальной, групповой, фронтальной деятельности. Доминирующим видом деятельности является групповая работа (работа во временных творческих группах). К технологиям данной группы относятся: «Метаплан», «Мастерская будущего», «Аквариум», «Интервью», «Перекрестные группы» и др.

Алгоритм реализации технологии «Метаплан»:

Вводная беседа. Педагог знакомит участников с названием технологии, целями и задачами, порядком и условиями ее реализации.

Этап 1 – выявление и формулировка проблем (вопросов). Педагог предлагает участникам технологии в течение 3–5 мин сформулировать несколько волнующих проблем (вопросов) по заданной теме (например, организация процесса экологического воспитания; использование в процессе экологического воспитания новых педагогических технологий; сущность педагогиче-

ской диагностики и т.д.). Тема может быть избрана из любой области знания. Затем происходит опрос участников и фиксирование педагогом всех неповторяющихся проблем (вопросов), из которых определяются три основные.

Этап 2 – запись проблем (вопросов) на листах бумаги. Каждому участнику педагог предлагает подготовить 3 листа бумаги. На каждом из них участники записывают по одной выбранной из основных на предыдущем этапе проблеме (вопросу).

Этап 3 – индивидуальное смысловое творчество. Каждый участник в течение 10 мин письменно отвечает на вопросы на листах (создается индивидуальный смысл по каждому вопросу).

Этап 4 – представление участниками своих индивидуальных смыслов; обмен смыслами. Каждый из участников поочередно (по кругу) знакомит всех со своими ответами (смыслами) на вопросы, но без подробных комментариев.

Происходит обмен смыслами (ответами) между участниками технологии.

Этап 5 – анализ, обобщение индивидуальных смыслов в творческих группах. На этом этапе организуется и осуществляется следующая деятельность: из числа участников создаются три творческие группы (примерно равной численности); листы бумаги с записанными на них смыслами распределяются по трем стопкам (по номерам вопросов); их можно также закрепить на стене; каждой из творческих групп предлагается сделать анализ и обобщение индивидуальных смыслов по одному из вопросов; творческие группы в течение 10–15 мин анализируют и обобщают индивидуальные смыслы, вырабатывая обобщенный универсальный вариант; творческие группы оформляют на листах бумаги формата А-3 или ватмана с помощью маркеров результаты своего группового смыслов творчества (рисуют схемы, графики, таблицы, пишут определения и т.д.).

Этап 6 – представление итогов работы творческих групп. Каждая из творческих групп поочередно представляет результаты своей деятельности. Выступление каждой группы комментирует руководитель реализации метода (педагог). Все рисунки, плакаты, схемы вывешиваются на доске для общего обозрения и анализа.

Этап 7 – рефлексия итогов деятельности (смысловое творчество). Каждый из участников технологии по кругу рефлексировать: свое эмоциональное состояние в ходе реализации технологии; оценивает свою индивидуальную и групповую деятельность; формулирует свой индивидуальный смысл по обсуждаемым проблемам (вопросам); оценивает возможности реализуемой технологии в своей деятельности. Рефлексия осуществляется при использовании различных рефлексивных технологий. Педагог подводит итог совместной деятельности, взаимодействия в рамках технологии.

Алгоритм реализации технологии «Аквариум».

Для реализации данного метода предварительно необходимо:

– определить состав действующих лиц;

– определить функции участников взаимодействия: основные действующие лица участвуют в обсуждении поставленных вопросов; экспертные группы, закрепленные за каждым из вопросов, выносимых на обсуждение, фиксируют все идеи, мысли, смыслы, высказанные действующими лицами по одному из обсуждаемых вопросов; наблюдатели, закрепленные за отдельными действующими лицами и экспертными группами, анализируют деятельность действующих лиц и экспертных групп;

– обеспечить рассадку всех участников (пространственное размещение напоминает аквариум);

– разместить необходимое оборудование: таблички с надписями, ватманы, зафиксированные вопросы для обсуждения и пр.

Этапы реализации:

1. Ведущий называет первый вопрос для обсуждения, действующие лица высказывают свое мнение по данному вопросу; экспертная группа №1 фиксирует информацию; ведущий проводит краткий итог обсуждения по первому вопросу.

2. Ведущий называет второй вопрос для обсуждения, действующие лица высказывают свое мнение по данному вопросу; экспертная группа № 2 фиксирует информацию; ведущий подводит краткий итог по обсуждению вопроса.

Данная процедура повторяется для обсуждения всех последующих вопросов с подключением к работе каждой последующей экспертной группы.

3. После обсуждения последнего вопроса, с обобщением по вопросам выступают экспертные группы, сопровождая свое выступление демонстрацией схем, рисунков, таблиц и пр.

4. Проводится рефлексия: выступают наблюдатели и другие участники взаимодействия.

Технологии организации мыследеятельности. Организация мыследеятельности заключается в: выполнении обучающимися различных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование и др.); обмене мыслительными деятельностью между участниками педагогического процесса; разнообразии видов и форм мыслительной, познавательной деятельности; сочетании индивидуальных и групповых форм работы; проблемном обучении; использовании в педагогическом процессе развивающих (продуктивных) педагогических технологий; смысловторчестве обучающихся и педагога; рефлексии обучающихся и педагога. Все это ведущие условия осуществления мыследеятельности. Технологией данной группы являются: «Четыре угла», «Цветные фигуры», «Выбор», «Логическая цепочка», «Дюжина вопросов» и др.

Алгоритм реализации технологии «Четыре угла»:

1. Педагог называет технологию, предлагает участвовать в ее реализации и развешивает в четырех углах аудитории по листу цветной бумаги разного цвета.

2. Педагог знакомит участников с правилами реализации технологии: каждому участнику предлагается ответить на вопросы, делая тот или иной выбор, каждому ответу соответствует определенный цвет бумаги. После того как с выбором ответа определились, необходимо пройти в тот угол (тот цвет), который соответствует сделанному выбору. Если из предлагаемых выборов ответов ни один не устраивает, следует пройти в центр аудитории. Когда все участники сделали выбор и разошлись по четырем углам аудитории или собрались в центре аудитории, они организуют между собой коммуникацию: каждый объясняет другим в своей группе свой выбор; обмен мнениями, аргументами относительно выбора проводится очень оперативно (по каждому выбору 1–2 мин). Далее предлагается сделать следующий выбор по следующему вопросу, вновь организуется коммуникация.

3. Педагог предлагает участникам игры последовательно всю систему вопросов и вариантов ответов-выборов по цвету. Оптимальное количество вопросов – 7-10.

4. После каждого вопроса и названных четырех вариантов ответов, педагог активизирует выбор участниками какого-либо варианта и организацию ими коммуникации.

5. Когда участникам предложены все вопросы и состоялась коммуникация по последнему из них, педагог организует рефлексию состоявшегося взаимодействия по такому алгоритму: зафиксируйте свое эмоциональное состояние по ходу реализации технологии; выразите свое отношение к содержанию и процедуре реализации технологии; отметьте, чему способствует реализация технологии.

Алгоритм реализации технологии «Дюжина вопросов»:

1. Педагог объясняет правила реализации технологии: каждому участнику будет предложено ответить на 12 вопросов, причем невербально, перемещаясь по аудитории. Если ответ положительный, то следует подойти к доске, если отрицательный, то необходимо перейти в противоположную часть аудитории. Дающий ответ «может быть» размещаются в центре аудитории. Каждый при выборе ответа действует индивидуально.

2. Педагог предлагает систему вопросов, участники делают свой выбор, перемещаясь по аудитории, комментируют его.

3. По окончании реализации метода организуется рефлексия.

Названные технологии реализуются в контексте всех принципов интерактивной педагогики, ведущими среди которых являются свобода выбора, смысловторчество, мыследеятельность. Система вопросов технологии, реализуемой на занятии, может быть составлена в соответствии с содержанием отдельной темы, раздела курса, всего курса. Функционально педагоги могут предложить эту технологию обучающимся как на занятии, так и во внеучебной работе.

Технологии организации смыслов творчества направлены на создание обучающихся и педагогом нового содержания педагогического процесса, создание учащимися своего индивидуального смысла изучаемых явлений и предметов, обмен этими смыслами, обогащение своего индивидуального смысла. Важными условиями реализации технологии организации смыслов творчества являются: полилог; диалогичность общения; мыследеятельность; позитивность и оптимистичность оценивания; положительная мотивация субъектов взаимодействия в познавательной деятельности, саморазвитии. К данной группе технологий относятся: «Ассоциации», «Алфавит», «Работа с понятиями», «Заверши фразу», «Аллитерации понятия» и др.

Алгоритм реализации технологии «Работа с понятиями»:

Вводная беседа. Педагог знакомит участников с названием технологии, целями и задачами, порядком и условиями ее реализации.

Этап 1 – определение понятия. Педагог предлагает участникам дать определение понятия, сформулировать свой смысл понятия. Участники работают со справочной литературой, ведут диалоги, беседы друг с другом. В ходе опроса фиксируются все неповторяющиеся определения, формулируется наиболее полное, универсальное определение, оно записывается на доске или листе бумаги.

Этап 2 – подбор сходных понятий. Путем подбора сходных понятий углубляется и расширяется понимание обсуждаемого понятия. Педагог помогает участникам подбирать сходные, похожие, близкие, родственные понятия через наводящие, уточняющие вопросы. Участники высказывают свою точку зрения по обсуждаемым вопросам. Все неповторяющиеся сходные определения записываются на доске или листе бумаги.

Этап 3 – подбор противоположных понятий. Подбор противоположных понятий позволяет сравнить понятия между собой, выявить существенные характеристики исследуемого понятия.

Этап 4 – определение преимуществ понятия. Определенные преимущества позволяют расширить смысл рассматриваемого понятия, соотнести его с личностным опытом.

Этап 5 – определение недостатков понятия. Определение недостатков позволяет найти способы их изменения, определить перспективы развития понятия с учетом разных его характеристик.

Этап 6 – рефлексивный. Проводится анализ и дается оценка результатов работы, деятельности участников, взаимодействия.

Алгоритм реализации технологии «Заверши фразу»:

1. Педагог знакомит обучающихся с сущностью реализации технологии: необходимо за 2 минуты письменно завершить начатую фразу, после чего каждому участнику будет дана возможность представить свой вариант завершения фразы.

2. Педагог предлагает участникам записать в тетради начало фразы (в соответствии с темой занятия), которую необходимо завершить, раскрыв свой смысл.

3. Учащиеся индивидуально завершают предложенную фразу, записывая ее в тетрадь.

4. По истечении 2 минут педагог предлагает 2-3 участникам выполнить функции экспертной группы: кратко зафиксировать все неповторяющиеся смыслы-варианты и обобщить их, сделав вывод об их сущности.

5. Каждый из участников поочередно представляет свой смысл – завершение фразы, называя и предложенное начало фразы.

6. После того как все участники озвучили свои смыслы-фразы, слово предоставляется участникам экспертной группы для обобщения и выделения сущности понятия или явления, содержание которых составляет фраза.

7. Затем педагог завершает обобщение, предлагает свою точку зрения на сущность понятия или явления, заключенного в содержании фраз.

Названные технологии позволяют оперативно, с первых минут занятия включить в работу по осмыслению обсуждаемой проблемы (темы занятия) сразу всех обучающихся, создать условия для их развития, проявления субъектности.

Технологии организации рефлексивной деятельности направлены на самоанализ и самооценку участниками педагогического взаимодействия своей деятельности, ее результатов. Технологии этой группы позволяют обучающимся и педагогу зафиксировать состояние своего развития и определить причины этого. К ним относятся: «Рефлексивный круг», «Рефлексивная мишень», «Мини-сочинение», «Острова» и др.

Алгоритм реализации технологии «Рефлексивный круг».

Все участники педагогического взаимодействия садятся в круг.

Педагог задает алгоритм рефлексии:

- расскажите о своем эмоциональном состоянии по ходу учебного занятия и на этапе его завершения;
- что нового вы узнали, чему научились;
- каковы причины этого;
- как вы оцениваете свое участие в учебном занятии (воспитательном деле).

Затем все участники педагогического взаимодействия поочередно высказываются в соответствии с заданным алгоритмом.

Педагог своим высказыванием завершает рефлексивный круг.

Алгоритм реализации технологии «Рефлексивная мишень».

На листе бумаги (ватмане) рисуется мишень, которая делится на четыре (можно и больше, меньше) сектора.

В каждом из секторов записываются параметры – вопросы рефлексии состоявшейся деятельности, взаимодействия. Например, 1-й сектор – оценка

содержания; 2-й сектор – оценка формы, методов взаимодействия; 3-й сектор – оценка деятельности педагога; 4-й сектор – оценка деятельности обучающихся.

Каждый участник педагогического взаимодействия маркером или фло-мастером (ручкой, карандашом) четыре раза (по одному в каждый сектор) «стреляет» в мишень, делая метку (точку, плюс и т.д.). Метка соответствует его оценке результатов состоявшегося взаимодействия. Если участник очень низко оценивает результаты, то метка на мишени ставится им в «молоко» или в поле «0», если выше – в поле «5». Если результаты оцениваются очень высоко, то метка ставится в «яблочко» – в поле «10» мишени.

После того как каждый участник взаимодействия «выстрелил» (поставил четыре метки) в рефлексивную мишень, она вывешивается для общего обозрения и педагог организует ее краткий анализ.

Алгоритм реализации технологии «Ключевое слово».

Участникам педагогического взаимодействия предлагается на маленьких листочках бумаги, которые заранее педагог может подготовить и раздать каждому, написать одно слово, с которым у них ассоциируется содержание учебного занятия, состоявшегося воспитательного дела, результаты взаимодействия и др.

Для выполнения этой работы дается 2–3 минуты. По истечении времени педагог собирает листочки с записанными на них ключевыми словами.

После этого педагог проводит краткий анализ полученных результатов или предлагает это сделать обучающимся.

Этот технологический прием можно реализовать и устно: каждый из участников по цепочке называет вслух свое слово.

Интегративные технологии. Технологии интерактивной игры интегрируют в себе все названные технологии: создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации, обмена деятельностью, мыследеятельности, смыслов творчества, рефлексивной деятельности. В этой связи интерактивные игры объединяются в группу интегративных технологий. Интерактивная игра является одной из наиболее продуктивных педагогических технологий, создающих оптимальные условия развития и саморазвития участников педагогического процесса. Название и содержание интерактивной игры определяют участники педагогического взаимодействия. Известны интерактивные игры «Экосистема», «Икебана», «Школа» и др.

6.5. Игровые технологии

Понимание сущности игровых технологий определяется пониманием сущностных и структурных характеристик игры.

Игра – вид деятельности в условных ситуациях, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором формируется и совершенствуется самоуправление поведением.

Игра – одновременно развивающая деятельность, способ организации учебного процесса, принцип, метод и форма жизнедеятельности на определенных возрастных этапах, зона социализации, защищенности, самореабилитации, сотрудничества, содружества, сотворчества во взаимодействии педагогов и обучающихся.

Основные сущностные характеристики игры:

- свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);
- творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»);
- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т.п. (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»);
- наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическая и временная последовательность ее развития.

Структура игры как деятельности:

- целеполагание;
- планирование;
- реализация цели;
- анализ результатов.

Структура игры как процесса:

- роли, взятые на себя играющими;
- игровые действия как средство реализации этих ролей;
- игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными;
- реальные отношения между играющими;
- сюжет (содержание) – область действительности, условно воспроизводимая в игре.

Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении, самореализации.

Признаки игры:

- ограниченность зоны действия во времени и пространстве;
- обособление от производственной деятельности, от нормативной социальной среды, локализация «вне обычной жизни»;
- использование специальных символов, правил, санкций и поощрений, определяющих мотивы игры и ее содержание;
- специфическая игровая установка, когда человек одновременно верит и не верит в серьезность происходящего;
- коммуникативность и конкурентность;

- возможность в пределах правил использовать любые приемы, все силы и мастерство для достижения победы или выигрыша;
- непредсказуемость результата участия в исходе игры.

Значение игры:

– Игра, являясь развлечением, отдыхом, способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель проявления человеческих отношений и проявлений в труде.

– В жизнь человека она способна внести значительный интерес: научить творчески мыслить, активно действовать, развить особые умения и т.п.

– Игра востребует проявление многих личностных качеств: волю, риск, ответственность, настойчивость, находчивость и др.

– Игра создает ситуацию быстро меняющейся смены психических ощущений и состояний: азарт риска, ожидание, нетерпение, напряжение, радость победы, горечь поражения и т.д. (такие ситуации не только способствуют эмоциональной разрядке, но и заряжают новой энергией).

– Игра как метод обучения результативно соединяется с проблемно-поисковым, эмоционально-образным и соревновательным стимулами в организации учебной деятельности.

Игровая деятельность в обучении – это целенаправленная и внутренне мотивированная система действий человека в учебном процессе. Это один из видов деятельности обучающегося, направленный на овладение способами предметных и познавательных действий.

Игровая деятельность – перспективный вид учебного занятия, рассчитанного на урок-диалог.

Игровая деятельность как средство активизации и интенсификации учебного процесса, используется в следующих случаях:

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- как элементы (иногда весьма существенные) более обширной технологии;
- в качестве учебного занятия или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- как технологии внеаудиторной работы (игры типа «КВН», «Брейн-ринг» и др.).

Игровые технологии представляют собой игровую форму взаимодействия педагога и обучающегося через реализацию определенного сюжета (игры, сказки, спектакля, делового общения и др.). При этом образовательные задачи включены в содержание игры.

Механизм организации игр:

- отбор диагностично поставленных целей;
- исследование проблемы;
- изучение отражаемой в игре действительности;

- мотивация на игру;
- отбор исходного содержания и его трансформация в игровую деятельность;
- проектирование системы игровых заданий;
- организация предварительной работы;
- разъяснение игры, ее правил, системы результатов (очков, баллов и др.);
- проведение игры;
- оценка игровой деятельности;
- сравнение игровых стратегий с действительностью.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных *педагогических игр*.

Педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

В процессе педагогической игры у обучающихся формируются умения участвовать в обсуждении и принятии коллективного решения; излагать и аргументировать свою точку зрения; внимательно выслушивать сторонников и оппонентов; развиваются интеллектуальные умения и способности анализировать различные варианты и точки зрения; применять всесторонний подход к обсуждению явления; сравнивать и обобщать факты; поддерживать интерес к предмету.

Классификации педагогических игр:

- по виду деятельности – физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические;
- по характеру педагогического процесса:
 - а) обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;
 - б) познавательные, воспитательные, развивающие;
 - в) репродуктивные, продуктивные, творческие;
 - г) коммуникативные, диагностические, профориентационные и др.;
- по характеру игровой методики: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игры-драматизации;
- по предметной области – игры по всем учебным дисциплинам;
- по игровой среде: игры с предметами и без предметов, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с ТСО, а также с различными средствами передвижения.

Специфика игровой формы занятий определяется особенностями возраста, учебной подготовки, личностными предпочтениями и коллективным выбором.

В учебном процессе наиболее часто используются *ролевые, деловые, организационно-деятельностные, дидактические игры*.

Рольевые игры организуются в соответствии с разработанным сюжетом, распределенными ролями и межролевыми отношениями. Каждый участник игры имеет или определенное задание, или определенную роль, которую он должен исполнить в соответствии с заданием.

Деловые игры представляют собой имитационное моделирование реальных механизмов и процессов. Это форма воссоздания предметного и социального содержания, какой-либо реальной деятельности (профессиональной, социальной, политической, технической и т.д.). Необходимые знания усваиваются участниками игры в реальном для них процессе информационного обеспечения игровых действий, в формировании целостного образа той или иной реальной ситуации. Деловая игра является сложно устроенным методом обучения, поскольку может включать в себя целый комплекс методов активного обучения, например: дискуссию, мозговой штурм, анализ конкретных ситуаций, действия по инструкции и т.п.

Организационно-деятельностные игры (ОДИ) предусматривают организацию коллективной мыследеятельности на основе развертывания содержания обучения в виде системы проблемных ситуаций и взаимодействия всех субъектов обучения в процессе их анализа. Задача руководителя ОДИ – «сделать» группу единицей учебного процесса, но при условии сохранения личной позиции каждого.

Дидактические игры характеризуются включением изучаемого материала в игровой контекст. Следует различать дидактические игры, построенные на внешней занимательности, и игры, требующие действий, которые входят в состав деятельности, подлежащей усвоению.

Дидактическая игра является источником получения знаний, формирования умений. Она позволяет пробуждать и поддерживать познавательные интересы обучающихся, улучшает наглядность учебного материала, делая его, таким образом, более доступным, а также помогает интенсифицировать самостоятельную работу обучающихся. Дидактическая игра применима ко всем типам учебных занятий, может использоваться для изучения различных учебных тем.

Признаки дидактической игры: связь с определенной учебной целью; игровые действия дидактической направленности; возможность их повторить, в любое время прервать или начать заново; открытость; следование правилам, которые могут быть изменены в соответствии с учебными результатами, полученными в игре; удовлетворение от участия и возможность быть оцененным за творческое участие и др.

В зависимости от целей и решаемых задач дидактические игры можно подразделить на следующие группы:

- игры на развитие внимания и закрепление терминологии;
- игры-тренинги;

- игры-конкурсы (с делением на команды);
- сюжетные игры на закрепление пройденного материала;
- интеллектуально-познавательные игры;
- игры на поиск связей и закономерностей;
- игры на кодирование и декодирование информации;
- интеллектуально-творческие игры и др.

Подготовка и проведение дидактической игры включает четыре основных этапа:

1) *замысел* – определение темы и типа учебного занятия; выбор аудитории обучающихся, формы и вида игры; определение временных рамок учебного занятия;

2) *организацию* – написание сценария игры; распределение обязанностей между педагогом и обучающимися; подбор упражнений, вопросов, заданий с решениями, а также реквизита; разработку критериев оценки деятельности обучающихся и вопросов для анализа игры;

3) *проведение* – непосредственная реализация игры;

4) *анализ* – анализ дидактической игры должен проводиться как обучающимися (устно или письменно, поочередно или выборочно и др.), так и педагогом; анализ игры можно провести либо сразу на учебном занятии, либо некоторое время спустя.

Реализация дидактических игр происходит с учетом следующих требований:

- дидактическая цель ставится перед обучающимися в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве ее средства;
- в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Дидактические игры для обучающихся:

«Я первый!» – это игра-соревнование. Для обучающихся по теме учебного занятия подготовлены задачи, ребусы, головоломки и др. Тот, кто успевает решить, выполнить первым правильно больше всего или все задания, демонстрирует их решение перед всеми, наиболее удачные выполнения (решения) данных заданий совместно анализируются, комментируются, определяя круг новых заданий для решения.

«Вертушка» – обучающимся предлагается выполнить учебное задание. Задания подбираются таким образом, чтобы можно было разбить их выполнение на несколько этапов с промежуточными результатами. Каждая часть задания по жеребьевке дается для выполнения в микрогруппе. В итоге все части

задания соединяются, устанавливается их последовательность, анализируется логика, правильность полученного результата. Если кто-то из участников ошибся, и часть задания выполнена неверно, нужно найти ошибку или выполнить эту часть заново всем вместе. Необходимо обязательно рассмотреть целостный вариант выполнения задания.

«Шифровальщик» – каждому индивидуально или микрогруппе дается зашифрованное предложение, цитата, положение и другое по теме учебного занятия. Необходимо разгадать шифровку, правильно записать или зачитать расшифрованный текст, объяснить его смысл.

«Ребус»: *1 вариант игры*: каждый обучающийся или микрогруппа разгадывают составленные педагогом по 1-2 ребуса по теме занятия, комментируют их содержание; *2 вариант* – микрогруппы составляют ребусы сами, обмениваются ими, разгадывают, комментируют.

«Письмо охотника» – обучающиеся должны составить рассказ о том, что хотел сказать древний охотник в своем письме-рисунке (подготовленном педагогом) по теме их занятия. На рисунке может быть нарисован любой персонаж, который легко соотносится с темой учебного занятия.

«Разложи по конвертам» – каждой микрогруппе выдаются, например, 5 конвертов с названиями обобщенных частей учебного материала и набор карточек со словами – детальными характеристиками, терминами, примерами и др. для каждого конверта. Необходимо карточки разложить по конвертам. Провести взаимопроверку выполненного задания, сравнивая с предоставленным педагогом правильным вариантом. Обсудить допущенные ошибки. Зачитать правильный вариант выполнения задания, прокомментировать его.

6.6. Технология развития критического мышления

Технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП) разработана в конце XX в. в США (Ч. Темпл, Д. Стил, К. Мередит). В ней объединены идеи педагогики сотрудничества, развивающего обучения, коллективных и групповых способов обучения; она является общепедагогической, надпредметной. ТРКМЧП представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма.

Критическое мышление представляет собой рациональное, рефлексивное мышление, которое направлено на решение того, чему следует верить или какие действия следует предпринять. При таком понимании критическое мышление включает как способности (умения), так и предрасположенность (установки) (М.В. Кларин).

Критическое мышление – это направленное мышление, которое отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью, при использовании таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желательного результата (Д. Халперн).

Критическое мышление – это один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю.

Критическое мышление – это способ осмысления предложенной информации с пошаговым анализом.

Целевые ориентиры технологии:

- 1) Формирование нового стиля мышления.
- 2) Развитие таких базовых качеств личности, как коммуникативность, креативность, мобильность.
- 3) Развитие мыслительных навыков обучающихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни (умения принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и т.д.).
- 4) Формирование культуры чтения, включающей в себя умение ориентироваться в источниках информации.
- 5) Стимулирование самостоятельной поисковой творческой деятельности, запуск механизмов самоорганизации и самообразования.

В процессе развития критического мышления обучающийся *должен учиться*:

- проявлять любознательность;
- использовать исследовательские методы;
- ставить перед собой вопросы;
- осуществлять планомерный поиск ответов;
- раскрывать причины и последствия фактов;
- быть открытым к новым идеям;
- формулировать собственное мнение, вырабатывать точку зрения и способность отстоять ее логическими доводами;
- быть внимательным к аргументам оппонента и их логически осмысливать, оценивать;
- рефлексировать собственные суждения.

Развитие критического мышления приводит к следующим *результатам*:

- высокая мотивация обучающихся в образовательном процессе;
- возрастание мыслительных возможностей обучающихся, гибкости мышления, его переключения с одного типа на другой;
- развитие способности самостоятельно конструировать, строить понятия и оперировать ими;
- развитие способности передавать другим авторскую информацию, подвергать ее коррекции, понимать и принимать точку зрения другого человека;
- развитие умения анализировать полученную информацию.

Основа технологии – трехфазовая структура учебного занятия: вызов, осмысление, рефлексия.

Вызов – актуализация имеющихся знаний у обучающихся, активное участие каждым обучающимся в анализе собственных знаний по заданной теме; осознание полученных ранее знаний как исходного уровня для усвоения новых знаний, пробуждение интереса к получению новой информации; определение цели предлагаемой темы, постановка обучающимся собственных целей обучения.

Осмысление – поддержка активности, интереса к получению нового знания, созданных во время стадии вызова, активное получение новой информации; соотнесение нового с уже известным, систематизация полученной информации, отслеживание собственного понимания.

Рефлексия – размышление, прояснение смысла нового материала, выработка собственного отношения к изучаемому материалу, обобщение приобретенных знаний; формулирование вопросов для дальнейшего продвижения в информационном поле, анализ собственных мыслительных операций, постановка обучающимся новых целей обучения.

Использование технологии развития критического мышления в учебном процессе позволяет сформировать умения и навыки работы с информацией: находить, осмысливать, использовать нужную информацию; анализировать, систематизировать, представлять информацию в виде схем, таблиц, графиков; сравнивать явления и объекты, при этом самостоятельно выявлять признаки или линии сравнения; выявлять проблемы, содержащиеся в тексте, определять возможные пути решения, вести поиск необходимых сведений, используя различные источники информации. Учебное занятие, проведенное с использованием ТРКМЧП, направляет усилия обучающихся на выявление и обсуждение различных суждений; создает условия, побуждающие к принятию самостоятельных решений; дает обучающимся возможность самостоятельно делать выводы; подготавливает новые познавательные ситуации внутри уже существующих.

В процессе применения технологии развития критического мышления вырабатываются общеучебные умения: работать в группе; графически оформить текстовый материал; творчески интерпретировать имеющуюся информацию; распределить информацию по степени новизны и значимости; обобщить полученные знания. Появляется возможность объединить междисциплинарные знания; создаются условия для вариативности и дифференциации обучения, вырабатывается собственная технология обучения.

Методы и приемы технологии [11]: «Инсерт», «Двучастный дневник», «Аллитерация», «Знаю/Хочу узнать/Узнал», «Кластер», «Синквейн» и др. Рассмотрим содержательные характеристики методов и приемов технологии развития критического мышления.

«Инсерт» – интерактивная система пометок для эффективного чтения и мышления. Основная цель приема – побудить обучающихся к отслеживанию

собственного понимания читаемой информации, используя определенную маркировку. Выраженная в символах маркировка позволяет зафиксировать соответствующую мыслительную операцию. Прием стимулирует концентрацию не только на известном студенту материале, но и на новом, учит глубоко прорабатывать предоставляемую информацию, задавать вопросы, возникающие в процессе работы над текстом.

Основные шаги реализации приема:

1) актуализация имеющихся знаний по теме и предположений по ней (мозговой штурм): индивидуально, в парах, в группе; составление общего списка идей;

2) чтение информации с маркировкой: «V» – знаю; «+» – новое; «-» – информация противоречит имеющемуся личному опыту (думал иначе) или содержит противоречие в тексте; «?» – информация вызывает вопрос, сомнение или несогласие (есть вопрос);

3) обсуждение результатов самостоятельного чтения информации в парах, а затем в группе;

4) выверка общего списка первоначальных идей, их критическое рассмотрение;

5) составление обобщающей таблицы, четыре графы которой соответствуют названной маркировке.

Прием «Инсерт» обеспечивает отслеживание индивидуальных знаний обучаемых, активизирует внимательное прочтение информации, помогает соотносить ранее известный материал с новым, способствует эффективному усвоению новой информации, дает возможность выделить как основополагающую, так и дополнительную информацию, развивает способность определять достоверность информации, формирует коммуникативные умения, стимулирует дальнейшее изучение темы. Прием формирует умение самостоятельно осмысливать информацию, тщательно ее прорабатывать, пристально анализировать детали. У студента появляется критическое отношение к информации, стремление глубже, точнее понять ее, больше узнать.

«Двучастный дневник» – прием, в основе которого лежит комментирование текста. Оно способствует формированию умения интерпретировать информацию, выстраивать ассоциации, пропуская информацию через личный опыт. Такое чтение выявляет первичную читательскую реакцию, что особенно важно перед глубокой проработкой смысла текста. Комментарий – это рассуждения, пояснительные и критические замечания о чем-нибудь. Комментарий может представлять собой: позицию читающего (за – против – думаю иначе); интерпретацию выписанной цитаты; выражение эмоций, чувств, ассоциаций по отношению к информации; вопросы в связи с прочитанным и т.д.

Основные шаги реализации приема:

1) предположение версии содержания текста по его названию;

2) чтение текста с записями в форме двучастного дневника – страница делится на две части – цитата и комментарий, для этого дается задание ученикам: выписать любые 3-4 цитаты из начала, середины и конца текста; выписанная цитата из текста – фраза, словосочетание, которые запомнились, обратили на себя внимание, вызвали ассоциации, мысли, желание прокомментировать, записывается в первую часть дневника; во вторую часть записывается комментарий по цитате;

3) обсуждение результатов работы над текстом в парах, в группе; зачитывание студентами цитат и комментариев к ним;

4) представление своей позиции по прочитанному в виде эссе.

Прием «Двучастный дневник» подчеркивает важность активного чтения текста, учит задавать вопросы по тексту, учит высказывать свои идеи по поводу изучаемой информации, при работе над текстом способствует привлечению личного опыта обучаемых, дает возможность увидеть многообразие интерпретаций, формирует социальные навыки (учит решать проблемы сообща, невзирая на разные точки зрения и др.). Умение грамотно комментировать факты, события – одно из важнейших аналитических умений. Причем необходимо уметь делать комментарии разного характера в зависимости от целей. Комментарии демонстрируют личное отношение к информации. Именно на это должны быть направлены усилия педагога. Как показывает практика, комментирование вызывает определенные трудности у обучающихся, и этому их необходимо учить, ознакомив с разными видами комментария. Работа в форме двучастного дневника может рассматриваться как подготовительная к дискуссии, поскольку высказываются различные мнения по тексту. Предварительное комментирование по тексту позволяет педагогу заранее выявить наиболее дискуссионные вопросы, которые интересны студентам.

Метод дополнительной характеристики понятий «Аллитерация». Аллитерация – это подбор слов, связанных по смыслу с изучаемым понятием и начинающихся на каждую из букв, составляющих это понятие. Этот метод способствует развитию мыслительной деятельности, творческого воображения студентов о сущности изучаемого понятия.

Например:

Э – эмоциональность

М – многогранность

П – проницательность

А – атмосфера

Т – терпение

И – искренность

Я – явление

Подобранные слова обсуждаются, рассматриваются в контексте характеристик понятия, учебного материала.

Метод «Знаю/Хочу узнать/Узнал» (З/Х/У). Метод предполагает управление процессом проникновения в содержание и смысл текста. Для этого используется таблица, в графы которой сначала выявляется и вписывается все известное по теме, затем ставятся вопросы по тому, что неизвестно и хочется узнать в тексте, а далее при чтении текста отмечаются те новые идеи, информация, которые отвечают поставленным вопросам, тому, что хотел студент узнать. Педагоги используют данный метод для поддержания интереса у обучающегося к читаемой информации и понимания сути читаемого через поставленные вопросы.

Основные шаги реализации метода:

1. Работа над вопросом: «Что вы знаете о ...?» (индивидуально, в парах, в группе).

2. Заполнение первой графы таблицы:

Знаю	Хочу узнать	Узнал

3. Параллельное заполнение второй графы таблицы (при работе в группе).

4. Изучение материала, анализ информации и заполнение третьей графы (ответы на вопросы). Если возникают новые вопросы, то они вносятся во вторую графу, и по ним осуществляется поиск ответов, которые фиксируются в третьей графе.

5. Обсуждение результатов работы над таблицей в парах, в группе.

Данный метод позволяет управлять процессом понимания учебного материала, стимулирует интеллектуальную деятельность, позволяет активизировать деятельность студента для дальнейшего изучения темы, формирует навыки самостоятельной работы над информацией, учит сжато формулировать информацию в письменной форме.

Для педагога в реализации данного метода значимым является подбор текстов. Текст должен содержать информацию, по которой у обучающихся есть определенные первоначальные представления, текст должен носить информационный характер, текст должен предоставлять возможность задавать вопросы.

Прием *«Перепутанные логические цепочки»* – прием работы над информацией, позволяющий проследить причинно-следственные связи или хронологическую цепочку событий в тексте.

Основные шаги реализации приема:

1. Выстроить в последовательности (хронологической или причинно-следственной, либо и той, и другой) перепутанные фразы из текста (5-6 фраз) (индивидуально).

2. Деление обучающихся на малые группы.

3. Работа в малых группах: обучающиеся совместно вырабатывают свою версию-прогноз последовательности представления информации и аргументы в пользу этой версии.

4. Чтение текста, сравнение своей версии и исходного варианта.

5. Обсуждение результатов работы.

Прием обеспечивает мотивированность работы над информацией, способствует подключению произвольной памяти. Текст должен быть подобран педагогом с учетом возможности вариативности в толковании развития событий по тексту и их причинно-следственных связей, содержать трудности в выявлении причинно-следственных связей.

Метод «Перекрестная дискуссия». Перекрестная дискуссия – одна из форм дискуссии, которая проводится с вовлечением всех обучающихся. Для проведения дискуссии предлагается один бинарный вопрос (то есть требующий либо положительного, либо отрицательного ответа). Важно, чтобы обсуждение этого вопроса было интересным для всей группы.

Основные шаги реализации метода:

1. Постановка проблемного (бинарного) вопроса.

2. Работа над Т-схемой (индивидуально):

За	Против

3. Работа в парах (обсуждение записей в Т-схеме).

4. Запись вывода по результатам размышлений над Т-схемой. Подготовка к дискуссии.

5. Выработка правил ведения дискуссии (в группе).

6. Занятие позиции – «За», «Против», «Середина» (сомневающиеся).

7. Обсуждение в состоявшихся малых группах самых веских аргументов в защиту своей позиции.

8. Проведение дискуссии: одна из сторон высказывает свою позицию и один из аргументов. Противоположная сторона выслушивает аргумент, повторяет его, перефразируя, и готовит контраргумент, который она выдвигает в ответ противоположной стороне. После этого сообщает свой аргумент в защиту своей позиции. И так поочередно высказывается каждая из сторон. «Середина» задает вопросы обеим сторонам, проясняя позицию. Для этого время от времени педагог обращается к «середине»: не возникло ли у них вопросов. Периодически задается вопрос: «Кто хотел бы поменять позицию?». Желющие могут ее изменить.

9. Написание эссе, в котором представляется личная позиция по обсуждаемому вопросу, сформированная в процессе дискуссии.

Данный метод способствует пониманию противоположной точки зрения, формированию навыка принятия взвешенного решения, совершенство-

ванию социальных навыков (умение слушать своих собеседников, понять противоположную точку зрения и взвесить аргументы); развивает навыки аргументации и контраргументации (четкая регламентация хода дискуссии требует от участников взвешенных, продуманных аргументов и контраргументов); развивает умение задавать вопросы с целью прояснения позиции оппонентов.

Метод «Зигзаг». Это один из наиболее распространенных методов совместной работы обучающихся. Схема, заложенная в методе, позволяет работать над разными видами предъявленной информации (тексты, образный, зрительно-слуховой вид информации или только слуховой и т.п.). Это коллективная самостоятельная переработка материала по частям, способствующая наиболее глубокому пониманию информации и переводу ее в личный опыт. В самом названии метода отражена схема его реализации.

Основные шаги реализации метода:

1. Определение темы и цели занятия. Актуализация представлений по теме.

2. Деление на группы (кооперативные – 1, 2, 3, 4). Количество групп соответствует количеству частей, на которые разделен текст.

3. Установка каждому: к концу занятия каждый член группы должен понять весь текст и знать его целиком, однако растолковывать его друг другу следует по частям.

4. Чтение текста. Каждый читает свою часть.

5. Работа в экспертных группах (1+1+1+1, 2+2+2+2, 3+3+3+3, 4+4+4+4). Установка экспертным группам: тщательно изучить материал, по-партнерски обсудить его и убедиться, что во всем досконально разобрались. Затем решить, как лучше объяснить эту информацию, чтобы, вернувшись в кооперативную группу, адекватно растолковать ее членам кооперативной группы.

6. Работа в кооперативных группах по содержанию текста: обучение друг друга. Установка кооперативным группам: все члены группы должны в итоге хорошо знать содержание текста, с этой целью следует делать пометки и задавать вопросы.

7. Обмен мнениями в общей группе. Могут быть вопросы, презентация, любые задания по всему тексту.

Метод «Зигзаг» дает возможность глубокой проработки информации, развивает навыки самостоятельной работы с текстом, способствует формированию социальных навыков, дает возможность несколько раз обратиться к материалу, обеспечивает наличие рабочих записей по результатам работы над текстом, развивает вербальные навыки презентации материала.

Педагогом должны быть предусмотрены следующие особенности текста: большой объем информации, возможность деления информации на логически завершенные части, части должны быть взаимосвязаны.

На этапе подготовки к самостоятельному оформлению своих мыслей в устной или письменной форме можно использовать «Кластер». Данный прием поможет студенту нелинейно представить собственные мысли, идеи. Иначе его называют «схемой размышления». Он позволяет мобилизовать обучающихся на обдумывание темы, которую им предстоит осветить. Эффективность этого приема объясняется тем, что в процесс размышления включается зрительная память. Форма кластера может быть различной: и «в гроздь», когда наибольшее развитие получает одна из идей, и равномерное «разбрасывание» идей вокруг темы. По ходу «набрасывания» идей устанавливаются связи и взаимосвязи между ними. Очень важно, чтобы студенты могли выявить как можно больше связей.

Технически продельвается следующая работа: вписывание посередине страницы в кружок название темы из одного-двух слов, набрасывание идей в кружках рядом с основной темой и установление логико-смысловых связей между ними. У одной темы может быть несколько подтем, каждая из которых, в свою очередь, тоже имеет несколько подтем и т.д.

Кластер служит вызовом имеющихся знаний и активизацией их для дальнейшего изучения, отражает первоначальные представления обучающихся об изучаемом предмете, способствует полноценному резюмированию, позволяет представить наглядно схему размышления по теме. Умение составлять кластер, т.е. схему размышлений, как собственных, так и заложенных в какой-либо информации, позволит ясно увидеть и зафиксировать основную идею какого-либо события или факта, а также связанные с ними учебные проблемы и вопросы. Кластер выступает в качестве инструментария, позволяющего четко представить анализ педагогических явлений, ситуаций.

Способность резюмировать информацию, излагать сложные идеи, чувства, представления, понятия в нескольких словах развивается посредством приема «Синквейн». Он требует вдумчивой рефлексии, основанной на богатом понятийном запасе. «Синквейн» – это стихотворение, которое требует синтеза информации и материала в кратких выражениях, что позволяет описывать или рефлексировать по заданной учебной теме, вопросу.

Слово «синквейн» происходит от французского слова, которое означает «пять». Таким образом, «синквейн» – это стихотворение, состоящее из пяти строк:

- в первой строчке тема называется одним словом (обычно существительным);
- вторая строчка – это описание темы в двух словах (двумя прилагательными);
- третья строчка – это описание действия в рамках этой темы тремя словами (глаголами);
- четвертая строчка – это фраза из четырех слов, показывающая отношение к теме;

– пятая строка – это синоним из одного слова, который повторяет суть темы.

Например,

Толерантность
снисходительная, милосердная
принимает, уступает, уважает
Желаешь примирения – прояви толерантность!
терпимость

Синквейн составляется самостоятельно, вмещаая самые значимые слова с точки зрения составляющего. На основании синквейна формулируется более полный ответ, сообщение, рассказ и т.д.

Синквейн является способом изложения информации через ключевые слова, с опорой на которые создается информационный блок и выстраивается ответ на соответствующий вопрос.

6.7. Технология педагогической рефлексии

Рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад) – междисциплинарное понятие, трактуемое как обращение внимания субъекта на самого себя и на свое сознание, в частности, на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление.

Рефлексия – важный механизм продуктивного мышления; особая организация процессов понимания происходящего в широком системном контексте (включающая оценку ситуации и действий, нахождения приемов и операций решения задач); процесс самоанализа и активного осмысления состояния и действий индивида и других людей, включенных в решение задач.

Рефлексия может осуществляться как во внутреннем плане (переживания и самоотчет одного индивида), так и во внешнем (как коллективная мыслительность и совместный поиск решения).

Рефлексия является процессом и результатом самоанализа субъектом своего сознания, поведения, внутренних психических актов и состояний собственного опыта, личностных структур.

Рефлексия – то личностное свойство, которое представляет собой важнейший фактор развития личности, формирования целостной культуры личности.

Педагогическая рефлексия – сложный психологический феномен, проявляющийся в способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика (А.А. Бизяева).

Педагогическая рефлексия – процесс и результат фиксирования субъектами (участниками педагогического процесса) состояния своего развития, саморазвития и причин этого (С.С. Кашлев).

Рефлексирующий педагог – это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт человек. По-мнению Дж. Дьюи, «вечный ученик своей профессии» с неутомимой потребностью к саморазвитию и самосовершенствованию.

Кроме того, рефлексия может быть направлена на предмет деятельности, на саму деятельность, на действия или индивида, или других людей, на их взаимодействие.

Виды рефлексии. Понимание и изучение феномена рефлексии предполагает построение различных классификаций.

С.Ю. Степанов и И.Н. Семенов выделяют следующие виды рефлексии и области ее научного исследования:

1. *Кооперативная рефлексия* взаимосвязана с проектированием коллективной деятельности и кооперацией совместных действий субъектов деятельности. При этом рефлексия рассматривается как «высвобождение» субъекта из процесса деятельности, как его «выход» во внешнюю, новую позицию как по отношению к прежним, уже выполненным деятельности, так и по отношению к будущей, проектируемой деятельности с целью обеспечения взаимопонимания и согласованности действий в условиях совместной деятельности.

2. *Коммуникативная рефлексия* рассматривается в связи с проблемами социальной перцепции и эмпатии в общении. Она выступает как важнейшая составляющая развитого общения и межличностного восприятия.

3. *Личностная рефлексия* исследует собственные поступки субъекта, образы собственного Я как индивидуальности, проблемы развития, распада и коррекции самосознания личности и механизмов построения Я-образа субъекта.

4. *Интеллектуальная рефлексия* включает знания об объекте и способы действия с ним, рассматривается в связи с проблемами организации когнитивных процессов переработки информации и разработки средств обучения решению типовых задач.

Н.И. Гуткина выделяет следующие виды рефлексии:

1. *Логическая* – рефлексия в области мышления, предметом которой является содержание деятельности индивида.

2. *Личностная* – рефлексия в области аффективно-потребностной сферы, связана с процессами развития самосознания.

3. *Межличностная* – рефлексия по отношению к другому человеку, направлена на исследование межличностной коммуникации.

С.В. Кондратьева, Б.П. Ковалев предлагают виды рефлексии в процессах педагогического общения:

1. *Социально-перцептивная рефлексия*, предметом которой является переосмысление, перепроверка педагогом собственных представлений и мнений, которые у него сформировались об обучающихся в процессе общения с ними.

2. *Коммуникативная рефлексия* заключается в осознании субъектом того, как его воспринимают, оценивают, относятся к нему другие («Я – глазами других»).

3. *Личностная рефлексия* – осмысление собственного сознания и своих действий, самопознание.

Формы рефлексии. Рефлексия собственной деятельности субъекта рассматривается в трех основных формах:

Ситуативная рефлексия выступает в виде «мотивировок» и «самооценок» и обеспечивает непосредственную включенность субъекта в ситуацию, осмысление ее элементов, анализ происходящего в данный момент, т.е. осуществляется рефлексия «здесь и теперь». Рассматривается способность субъекта соотносить с предметной ситуацией собственные действия, координировать, контролировать элементы деятельности в соответствии с меняющимися условиями.

Ретроспективная рефлексия служит для анализа и оценки уже выполненной деятельности, событий, имевших место в прошлом. Рефлексивная работа направлена на более полное осознание, понимание и структурирование полученного в прошлом опыта, затрагиваются предпосылки, мотивы, условия, этапы и результаты деятельности или только ее отдельные этапы. Эта форма может служить для выявления возможных ошибок, способствовать поиску причин собственных неудач и успехов.

Перспективная рефлексия включает в себя размышление о предстоящей деятельности, представление о ходе деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов, конструируемых на будущее.

Рефлексия в профессиональной педагогической деятельности актуализируется по ряду причин:

- во-первых, рефлексия необходима при освоении профессиональной деятельности;
- во-вторых, на ее основании осуществляется контроль и управление процессом усвоения содержания образования;
- в-третьих, рефлексия необходима при изменении условий профессионально направленной образовательной деятельности;
- в-четвертых, она является одним из основных механизмов развития самой деятельности.

Рефлексия в педагогическом процессе – это процесс самоидентификации субъекта педагогического взаимодействия со сложившейся педагогической ситуацией, с тем, что составляет педагогическую ситуацию: обучающимися, педагогом, условиями развития участников педагогического процесса, средой, содержанием, педагогическими технологиями и т.д. Суть педагогической ситуации – во взаимодействии педагога и воспитанника, в котором деятельность одного детерминирует определенную деятельность другого [20, с. 82].

Рефлексия в педагогическом процессе – это:

- а) процесс и результат фиксирования участниками взаимодействия состояния собственного развития и причин, обеспечивших его;
- б) процесс самоидентификации субъекта педагогического взаимодействия, исходя из сложившейся ситуации;
- в) взаимоотображение, самооценка состоявшегося взаимодействия участников педагогического процесса;
- г) отображение педагогом внутреннего мира и состояния развития обучающегося и наоборот.

Функции рефлексии в педагогическом процессе:

- диагностическая – рефлексия констатирует уровень развития участников педагогического процесса и их взаимодействия, уровень эффективности этого взаимодействия, отдельных педагогических средств;
- проектировочная – рефлексия предполагает моделирование, проектирование деятельности, взаимодействия участников педагогического процесса, целеобразование в деятельности;
- организаторская – рефлексия способствует организации наиболее продуктивной деятельности, взаимодействия педагога и обучающихся;
- коммуникативная – рефлексия является важным условием общения педагога и воспитанника;
- смыслотворческая – рефлексия обуславливает формирование в сознании участников педагогического процесса смысла их собственной деятельности, смысла взаимодействия;
- мотивационная – рефлексия определяет направленность, характер, результативность деятельности, взаимодействия педагога и обучающихся;
- коррекционная – рефлексия побуждает участников педагогического процесса к корректировке своей деятельности, взаимодействия.

Структура рефлексии в педагогическом процессе включает следующие компоненты:

- рефлексии педагогом деятельности обучающихся;
- рефлексии педагогом своей педагогической деятельности;
- рефлексии педагогом педагогического взаимодействия;
- рефлексии обучающимся своей деятельности;
- рефлексии обучающимся деятельности педагога;
- рефлексии обучающимся педагогического взаимодействия.

Технология рефлексии включает три основных компонента:

- фиксирование состояния развития в эмоционально-чувственной, мотивационной, когнитивной, нравственной и других сферах;
- определение причин этого состояния (успешность деятельности, интересное содержание, значимость обсуждаемых проблем и т.п.);
- оценка продуктивности своего развития в результате состоявшегося педагогического взаимодействия.

Этапы технологии организации рефлексивной деятельности обучающихся:

1. Остановка дорефлексивной деятельности.
2. Мысленное восстановление последовательности выполненных действий.
3. Оценка своего эмоционального состояния (анализ результатов деятельности с позиций их соответствия поставленным целям).
4. Фиксирование результатов рефлексии (эмоциональное состояние, продукты деятельности, способы деятельности).
5. Прогнозирование будущей деятельности с учетом результатов рефлексии.

В процессе рефлексии обеспечиваются самопознание, саморазвитие и саморегуляция личности. В значительной мере уровень развития рефлексии как способности дает понимание личности во взаимосвязи и автономности Я-действительного, Я-идеального, Я-в глазах других, Я-для других. Она помогает вырабатываться важным общечеловеческим качествам: самокритичности, самопринятию, восприимчивости к другой личности или мнению, способности увидеть себя в сложном зеркальном отражении разных мнений, что позволяет строить поведение, адекватное ситуации и направленности самой личности.

Рефлексия помогает выявлению смыслов поведения и в соединении с личностно-значимыми компонентами мышления предстает как ведущая деятельность при решении продуктивных задач. Многообразие функций, которые рефлексия выполняет в процессе мыследеятельности и в поведении, и значимость ее роли в регулировании поведения и действий дают все основания рассматривать рефлексии как обязательный элемент образовательных процессов. Использование рефлексивной практики в образовательном процессе позволяет выстроить эффективные межсубъектные отношения в системе «обучающийся – педагог».

В ходе рефлексивной деятельности у обучающихся формируются умения анализировать и оценивать собственные действия (тип, смысл, способы осуществления, результаты, возникшие проблемы и пути их решения) и состояния; осознавать свою индивидуальность; корректировать индивидуальную образовательную траекторию.

Эффективными *методами* организации рефлексивной деятельности обучающихся является рефлексивно-аналитическая беседа, метод «вживания», анализ морального или иного выбора, дискуссия и др.; *формами* – семинар, заседание клуба знатоков, конференция, устный журнал, экскурсия и др.; *технологиями* – личностно ориентированные (проектная, кооперативная и т.д.), игровая, проблемная и др.

В педагогической практике широко применяются следующие *технологии рефлексии* «Рефлексивный круг», «Рефлексивная мишень», «Мини-сочине-

ние», «Ключевое слово», «Зарядка», «Цепочка пожеланий», «Заверши фразу», «Острова» и др. (по С.С. Кашлеву).

6.8. Технологии информатизации образовательного процесса

В современной образовательной практике активно используются понятия «информационные», «компьютерные», «информационно-коммуникационные» технологии.

Информационные технологии понимают как:

- *способы и средства* сбора, обработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте;
- *совокупность знаний* о способах и средствах работы с информационными ресурсами.

В специальной и педагогической литературе описание «информационных», «компьютерных», «информационно-коммуникационных» технологий передает их основное назначение – информатизацию всех сфер образовательной деятельности, но вместе с тем, в зависимости от употребляемого названия данных технологий, имеет свои теоретические и учебно-методические характеристики. Исходя из данных характеристик, и с использованием различных названий рассматривает информационные технологии В.И. Загвязинский [16].

Информационные образовательные технологии – комплекс методов, способов и средств, обеспечивающих работу с информацией и включающих в себя обработку, хранение, передачу и отображение информации и неразрывно связанных с применением вычислительной техники, коммуникативных сетей и пр. В настоящее время под этим термином в основном понимается как самостоятельное использование компьютерной техники, так и насыщение ею учебного процесса.

Информационная технология обучения (ИнТО) – это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией.

Суть информатизации образования состоит в создании как для педагогов, так и для обучающихся благоприятных условий для свободного доступа к культурной, учебной и научной информации.

Педагогические цели использования ИнТО:

– развитие личности обучаемого, подготовка к самостоятельной продуктивной деятельности в условиях информационного общества, включающая (помимо передачи информации и заложенных в ней знаний):

- а) развитие конструктивного, алгоритмического мышления благодаря особенностям общения с компьютером;
- б) развитие творческого мышления за счет уменьшения доли репродуктивной деятельности;

в) развитие коммуникативных способностей на основе выполнения совместных проектов;

- формирование умений принятия оптимальных решений в сложной ситуации (в ходе компьютерных деловых игр и работы с программами-тренажерами);

- развитие навыков исследовательской деятельности (при работе с моделирующими программами и интеллектуальными обучающими системами (ИОС));

- формирование информационной культуры, умений осуществлять обработку информации (при использовании текстовых, графических и табличных редакторов, локальных и сетевых баз данных).

Сформулированные педагогические цели позволяют определить основные направления внедрения ИТО:

- *технология, совершенствующая процесс обучения*, повышающая его эффективность и качество благодаря дополнительным возможностям познания окружающей действительности и самопознания, развития личности обучаемого;

- *технология управления учебно-воспитательным процессом*, учебными заведениями, системой учебных заведений;

- *технология управляемого мониторинга* (контроля, коррекции результатов учебной деятельности, компьютерного педагогического тестирования и психодиагностики);

- *коммуникационная технология*, обеспечивающая распространение научно-методического опыта;

- *технология организации интеллектуального досуга, развивающих игр.*

Фактором, определяющим успешное применение современных информационных технологий, является работа самого педагога над научно-методическим обеспечением для использования:

- отбора содержания обучения в соответствии с дидактическими свойствами и возможностями средств ИТО;

- прогноза возможного воздействия средств ИТО на характер мышления и поведение участников образовательного процесса;

- выбора способов сочетания и интеграции средств ИТО с традиционными средствами обучения;

- создания соответствующих дидактических условий обучения – формирование учебных групп, организация индивидуальных занятий и самостоятельной работы.

Компьютерная технология обучения (КТО) – процессы подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которых является компьютер. Компьютер – *информационное средство*, он предназначен для информационного обслуживания потребностей человека; *средство* повышения эффективности человеческой деятельности.

Компьютерная технология может осуществляться в следующих трех вариантах:

I – как *«проникающая» технология* (применение компьютерного обучения по отдельным темам, разделам для отдельных дидактических задач).

II – как *основная, определяющая, наиболее значимая* из используемых в данной технологии частей.

III – как *монотехнология* (когда все обучение, все управление учебным процессом, включая все виды диагностики, мониторинг, опираются на применение компьютера).

Основные направления образовательной деятельности с использованием компьютера:

- организация учебного процесса (подготовка расписания, электронных документов, баз данных по обучающимся, их родителям, педагогам и т.д.);

- подготовка учебных пособий;

- обучение пользователей персональным компьютером для решения прикладных задач, обучение основам программирования, компьютерному моделированию и др.;

- компьютерное обучение основам наук с помощью специально разработанных программ;

- компьютерный контроль знаний обучающихся;

- использование компьютера для получения и работы с информацией из сети Интернет.

Компьютерные технологии реализуются в рамках системы «преподаватель-компьютер-обучающийся» с помощью *обучающих программ* различного вида (информационных, тренинговых, контролирующих, развивающих и др.). Компьютеры, снабженные специальными обучающими программами, дают возможность решать почти все дидактические задачи. Они одновременно выдают определенную информацию, проверяют, усвоили ли ее обучающиеся и в какой мере формируют соответствующие теоретические знания и практические умения, открывают доступ к электронным библиотекам, к основным отечественным и международным базам данных. Адаптивные компьютеры могут приспосабливать темп обучения к индивидуальным особенностям обучающихся, анализировать каждый ответ и на этой основе устанавливать очередные порции учебного материала, регистрировать ответы, увеличивать или уменьшать в зависимости от уровня сложности задаваемых вопросов время, необходимое для подготовки ответа студентом. Эффективность технологии компьютерного обучения обуславливается качеством обучающих программ и качеством технических средств.

В учебных заведениях успешно применяются различные программные комплексы – как относительно доступные (текстовые и графические редакторы, средства для работы с таблицами и подготовки компьютерных презентаций), так и сложные, подчас узкоспециализированные (системы программи-

рования, системы управления базами данных, пакеты символьной математики и статистической обработки данных).

Во многих учебных заведениях разрабатываются и используются как отдельные программные продукты учебного назначения, так и *автоматизированные обучающие системы* (АОС) по различным учебным дисциплинам. АОС включает в себя комплекс учебно-методических материалов (демонстрационных, теоретических, практических, контролирующих) и компьютерные программы, которые управляют процессом обучения.

Программные продукты учебного назначения могут представлять собой электронные варианты следующих учебно-методических материалов: компьютерные презентации иллюстрационного характера; электронные словари-справочники и учебники; лабораторные практикумы с возможностью моделирования реальных процессов; программы-тренажеры; тестовые системы.

АОС обычно базируется на инструментальной среде – комплексе компьютерных программ, предоставляющих пользователям, не владеющим языками программирования, следующие возможности:

- педагог вводит разностороннюю информацию (теоретический и демонстрационный материал, практические задания, вопросы для тестового контроля) в базу данных и формирует сценарии для проведения занятия;

- студент в соответствии со сценарием (выбранным им самим или назначенным педагогом) работает с учебно-методическими материалами, предоставляемыми программой;

- автоматизированный контроль усвоения знаний обеспечивает необходимую обратную связь, позволяя выбирать самому студенту (по результатам самоконтроля) или назначать автоматически последовательность и темп изучения учебного материала;

- работа студента протоколируется, информация (итоги тестирования, изученные темы) заносится в базу данных;

- преподавателю и студенту предоставляется информация о результатах работы отдельных обучаемых или определенных групп, в том числе и в динамике.

Возрастание возможностей компьютеров стимулировало развитие нового направления в компьютеризации обучения – создание *интеллектуальных обучающих систем* (ИОС). Этот подход базируется на работах в области искусственного интеллекта, в частности теории экспертных систем – сложных программ, манипулирующих специальными, экспертными знаниями в узких, предметных областях. Эти системы решают задачи, используя логику и эмпирические правила, умеют пополнять свои знания. В итоге, экспертные системы повышают ценность экспертных знаний, делая их широко применяемыми.

ИОС представляет качественно новую технологию, основу которой составляют следующие *особенности*:

- моделирование процесса обучения;

- использование динамически развивающейся базы знаний ИОС, содержащей, наряду с традиционным представлением информации (аналогично АОС), экспертные знания из предметной и психолого-педагогической областей;

- автоматический подбор рациональной стратегии обучения для каждого обучаемого;

- автоматический учет в работе ИОС новой информации, поступающей в базу знаний, т.е. саморегулирование системы.

В сфере обучения открылись новые возможности с появлением операционной системы Windows. Прежде всего, это доступность диалогового общения в так называемых *интерактивных программах*. Кроме того, стало осуществимым широкое использование графики (рисунков, схем, диаграмм, чертежей, карт, фотографий). Применение графических иллюстраций в учебных компьютерных системах позволяет на новом уровне передавать информацию обучающемуся и улучшить ее понимание. Учебные программные продукты, использующие графику, способствуют развитию таких важных качеств, как интуиция, образное мышление.

В современное обучение внедряются *технологии мультимедиа* (от англ. *multimedia* – многокомпонентная среда), которые позволяют использовать текст, графику, видео и мультипликацию в интерактивном режиме и тем самым расширяют области применения компьютера в учебном процессе.

Мультимедиа-технологии используются в науке и технике, образовании, культуре, бизнесе, сфере обслуживания: интерактивные путеводители, видеоэнциклопедии, тренажеры, ситуационно-ролевые игры, системы виртуальной реальности, создание видео и музыкальных произведений.

Одной из перспективных реализаций мультимедийных технологий стали *видеоконференции*. Видеоконференция предоставляет возможность как видеть и слышать своего собеседника, так и обсуждать тексты, наглядные материалы, обмениваться файлами, т.е. полноценно, в реальном времени решать важные проблемы. Причем, собеседников может быть большое количество, независимо от степени их удаленности друг от друга.

Виртуальная реальность (от англ. *virtualreality* – возможная реальность) – это новая технология неконтактного информационного взаимодействия, реализующая с помощью мультимедиа-среды иллюзию непосредственного присутствия в реальном времени в стереоскопически представленном «экранном мире». В таких системах непрерывно создается иллюзия местонахождения пользователя среди объектов виртуального мира.

Новые возможности информатизации образования открывает *гипертекстовая технология*. *Гипертекст* (от англ. *hyper-text* – свёрхтекст) или гипертекстовая система – это совокупность разнообразной информации, которая может располагаться не только в разных файлах, но и на разных компьютерах.

Основная черта гипертекста – это возможность переходов по так называемым гиперссылкам, которые представлены либо в виде специально оформленного текста, либо определенного графического изображения. Одновременно на экране компьютера может быть несколько гиперссылок, и каждая из них определяет свой маршрут «путешествия». Наряду с графикой и текстом может содержаться мультимедиа-информация, включая звук, видео, анимацию. В этом случае для таких систем используется термин «*гипермедиа*».

АОС, построенная на основе гипертекстовой технологии, может обеспечить лучшую обучаемость не только благодаря наглядности представляемой информации. Использование динамического, т.е. изменяющегося гипертекста позволяет провести диагностику обучаемого, а затем автоматически выбрать один из возможных уровней изучения одной и той же темы. Гипертекстовые обучающие системы представляют информацию так, что и сам обучаемый, следуя графическим или текстовым ссылкам, может использовать различные схемы работы с материалом. Все это создает условия для реализации в таких курсах дифференцированного подхода к обучению.

Распространение гипертекстовой технологии в определенной мере способствовало созданию и широкому тиражированию разнообразных *электронных изданий*: учебников, справочников, словарей, энциклопедий и др.

Использование в электронных изданиях различных информационных технологий (ИОС, мультимедиа, гипертекст) создает дидактические преимущества *электронной книги*:

- в технологии мультимедиа создается обучающая среда с ярким и наглядным представлением информации, что особенно привлекательно для обучающихся;
- осуществляется интеграция значительных объемов информации на едином носителе;
- гипертекстовая технология благодаря применению гиперссылок упрощает навигацию и предоставляет возможность выбора индивидуальной схемы изучения материала;
- технология ИОС на основе моделирования процесса обучения позволяет дополнить учебник тестами, отслеживать и направлять траекторию изучения материала, осуществляя, таким образом, обратную связь.

Новый импульс информатизации образования дает развитие информационных телекоммуникационных сетей. Глобальная сеть *Internet* обеспечивает доступ к гигантским объемам информации, размеченной в сети *Internet* по всему миру.

К числу базовых относят следующие технологии *Internet*: *WWW* (от англ. *World Wide Web* – Всемирная Паутина) – технология работы в сети с гипертекстами; *FTP* (от англ. *File Transfer Protocol* – протокол передачи файлов) – технология передачи по сети файлов произвольного формата; *IRC* (от англ. *Internet*

Relay Chat – поочередный разговор в сети) – технология ведения переговоров в реальном масштабе времени, дающая возможность разговаривать с другими людьми по сети в режиме прямого диалога; *E-mail*, электронная почта – целая серия услуг: 1) отправка и прием электронных писем; 2) информационное обслуживание по пересылке абонентам различных материалов; получение и отсылка материалов дискуссий, в которых могут принимать участие люди, разделенные большими расстояниями.

Специфика технологий Internet заключается в том, что они предоставляют широкие возможности выбора источников информации: базовая информация на серверах сети; оперативная информация, пересылаемая по электронной почте; разнообразные базы данных ведущих библиотек, научных и учебных центров, музеев; информация о дисках, книгах, журналах и др., распространяемых через Internet-магазины.

Средства телекоммуникации, включающие электронную почту, глобальную, региональные и локальные сети связи и обмена данными, могут предоставить в целях обучения следующие возможности:

- оперативную передачу на разные расстояния информации любого объема и вида;
- интерактивность и оперативную обратную связь;
- доступ к различным источникам информации;
- организацию совместных телекоммуникационных проектов;
- запрос информации по любому интересующему вопросу через систему электронных конференций.

Использование Интернет-ресурсов расширяет профессиональные возможности педагога: обучаться и приобретать знания, умения и навыки, необходимые современному человеку; получать самую современную информацию по интересующей теме; получать квалифицированные консультации и советы экспертов; иметь доступ к методической базе разработок; общаться с коллегами на различных форумах; публиковать свои материалы; принимать участие в обсуждении опубликованных материалов; участвовать в профессиональных конкурсах.

Значимую роль в процессах информатизации всех форм образовательной деятельности выполняют *информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)*, которые направлены на обработку и преобразование информации и активно применяются для передачи информации и обеспечение взаимодействия педагога и обучающихся в современных системах открытого и дистанционного образования.

Использование *информационно-коммуникационных технологий* является одним из важнейших резервов повышения эффективности *непрерывного образования и самообразования обучающихся и педагогов*. Современные информационные технологии применяются в качестве средства педагогической, научно-исследовательской и самообразовательной деятельности.

Как отмечают Е.И. Виштынецкий и А.О. Кривошеев, использование применяемых в сфере образования ИКТ должно ставить своей целью реализацию следующих задач, таких как:

- поддержка и развитие системности мышления обучаемого;
- поддержка всех видов познавательной деятельности обучающегося в приобретении знаний, развитии и закреплении умений и навыков;
- реализация принципа индивидуализации учебного процесса при сохранении его целостности.

Информационно-коммуникационные технологии – это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации. В современной системе образования широко распространены универсальные офисные прикладные программные средства ИКТ (текстовые процессоры, электронные таблицы, программы подготовки презентаций, системы управления базами данных, органайзеры, графические пакеты и т.д.).

Образовательные средства ИКТ можно *классифицировать* по ряду параметров:

1. *По решаемым педагогическим задачам:*

- средства, обеспечивающие базовую подготовку (электронные учебники, обучающие системы, системы контроля знаний);
- средства практической подготовки (задачники, практикумы, виртуальные конструкторы, программы имитационного моделирования, тренажеры);
- вспомогательные средства (энциклопедии, словари, хрестоматии, развивающие компьютерные игры, мультимедийные учебные занятия);
- комплексные средства (дистанционные учебные курсы).

2. *По функциям в организации образовательного процесса:*

- информационно-обучающие (электронные библиотеки, электронные книги, электронные периодические издания, словари, справочники, обучающие компьютерные программы, информационные системы);
- интерактивные (электронная почта, электронные телеконференции);
- поисковые (каталоги, поисковые системы).

3. *По типу информации:*

- электронные и информационные ресурсы с текстовой информацией (учебники, учебные пособия, задачники, тесты, словари, справочники, энциклопедии, периодические издания, числовые данные, программные и учебно-методические материалы);
- электронные и информационные ресурсы с визуальной информацией (коллекции: фотографии, портреты, иллюстрации, видеофрагменты процессов и явлений, демонстрации опытов, видеоэкскурсии; статистические и динамические модели, интерактивные модели; символные объекты: схемы, диаграммы);

- электронные и информационные ресурсы с аудиоинформацией (звукозаписи стихотворений, дидактического речевого материала, музыкальных произведений, звуков живой и неживой природы, синхронизированные аудио-объекты);

- электронные и информационные ресурсы с видеоинформацией (видео-объекты живой и неживой природы, предметные экскурсии);

- электронные и информационные ресурсы с комбинированной информацией (учебники, учебные пособия, первоисточники, хрестоматии, задачки, энциклопедии, словари, периодические издания).

3. По формам применения ИКТ в образовательном процессе:

- учебные;
- внеучебные.

4. По форме взаимодействия с обучаемым:

- технология асинхронного режима связи – «offline»;
- технология синхронного режима связи – «online».

5. По методическому назначению:

- обучающие – сообщают знания, формируют умения, навыки учебной или практической деятельности, обеспечивая необходимый уровень усвоения;

- тренажеры – предназначены для отработки разного рода умений и навыков, повторения или закрепления пройденного материала;

- контролирующие – предназначены для контроля или самоконтроля уровня овладения учебным материалом;

- информационно-поисковые и справочные – сообщают сведения, формируют умения и навыки по систематизации информации;

- демонстрационные – визуализируют изучаемые объекты, явления, процессы с целью их исследования и изучения;

- имитационные – представляют определенный аспект реальности для изучения его структурных или функциональных характеристик;

- лабораторные – позволяют проводить удаленные эксперименты на реальном оборудовании;

- моделирующие – позволяют моделировать объекты, явления, процессы с целью их исследования и изучения;

- расчетные – автоматизируют различные расчеты и другие рутинные операции;

- учебно-игровые – предназначены для создания учебных ситуаций, в которых деятельность обучаемых реализуется в игровой форме.

Педагогические условия использования ИКТ:

- операциональная готовность педагогов к использованию информационных и коммуникационных технологий для организации образовательного процесса;

- мотивационная готовность педагогов к применению средств информатизации для решения профессиональных задач и задач самообразования;
- рефлексивная готовность к использованию информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе;
- готовность обучающихся работать в компьютеризированной среде;
- создание условий для повышения профессионального уровня педагогов в области компьютеризации и информатизации;
- обеспечение процесса информатизации образования научной, учебной и методической литературой по данной проблеме.

Результативность использования ИКТ:

- возможность разнообразить учебные занятия яркими методическими пособиями, наглядными примерами, интерактивными тестами и задачами, представленными на электронных носителях;
- эффективный фактор мотивации тех студентов, кто не нашел себя в условиях учебного занятия с традиционными методами;
- многократное использование подготовленного материала;
- экономия времени;
- возможность самостоятельной работы обучающихся, отсутствующих на занятии при изучении темы;
- расширение возможностей педагога в развитии интереса к предмету;
- возможность демонстрации творчески оформленных вариантов изучения вопроса, как педагогом, так и обучающимися и др.

Важнейшим современным устройствами ИКТ являются компьютер, снабженный соответствующим программным обеспечением, и средства телекоммуникаций вместе с размещенной на них информацией (поэтому в учебно-методической литературе данные технологии рассматриваются и как *компьютерные телекоммуникационные технологии*).

Компьютерные телекоммуникации обеспечивают эффективную обратную связь, которая предусматривает как организацию учебного материала, так и общение (через электронную почту, телеконференцию) с преподавателем, ведущим определенный курс. Такое обучение на расстоянии получило название *дистанционного обучения* (от англ. *distance education* – обучение на расстоянии) – это получение образовательных услуг без посещения учебного заведения, с помощью современных систем телекоммуникации.

Дистанционное обучение – вид обучения, позволяющий достигнуть целей обучения при минимальных затратах времени на усвоение содержания образования и активизации индивидуальной самостоятельной работы в условиях информатизации образовательного процесса.

Дистанционное обучение – форма организации обучения, характеризующаяся удаленностью субъектов педагогического процесса (педагогов и обуча-

ющихся) друг от друга, интерактивное взаимодействие между ними осуществляется при помощи компьютерных телекоммуникаций.

Технология дистанционного обучения дает возможность учитывать индивидуальные способности, потребности, темперамент и занятость обучающегося, который может изучать дистанционные учебные курсы в любой последовательности, быстрее или медленнее. Получив учебные материалы в электронном или печатном виде, обучающийся может овладевать знаниями дома, на рабочем месте или в специальном компьютерном классе.

Формы организации дистанционного обучения:

- Телелекция и медиалекция (комплексная и линейная, в зависимости от вида аудио, видео, слайд-презентация, текстовая с гиперссылками на медиа-объекты и др.).

- Консультации (индивидуальные, групповые в реальном (чат, телефон, факс и др.) и отложенном (электронная почта, форум) времени).

- Семинары (семинар-аудиоконференция, семинар-видеоконференция, семинар-чат, асинхронный семинар и др.).

- Лабораторно-практические занятия (фронтальная и индивидуальная работа по заданиям разного содержания и сложности).

- Индивидуальные (домашние) задания (эссе, рефераты, задачи и др.).

- Проекты (групповые, индивидуальные; исследовательские, творческие, информационные и др.).

- Игры (обучающие, ролевые и др.).

- Ситуационный анализ (кейс-технологии).

- Виртуальный музей (собрание Web-страниц по определенной тематике в плоском или трехмерном изображении).

- Контроль online (тестирование, экзамен, зачет).

В дистанционном обучении использование названных, в том числе и традиционных форм обучения, имеет свои отличительные особенности. Для записи лекций используются записывающие устройства, применяются новейшие информационные технологии (гипертекста, мультимедиа, ГИС-технологии, виртуальной реальности и др.), что, в свою очередь, делает лекции выразительными и наглядными. Такие лекции можно слушать в любое время и на любом расстоянии. Вместе с тем, электронные лекции исключают живое общение с преподавателем.

Консультации при дистанционном обучении являются одной из форм руководства работой обучающихся и оказания им помощи в самостоятельном изучении дисциплины. Используются телефон и электронная почта. Консультации помогают педагогу оценить личные качества обучаемого: интеллект, внимание, память, воображение, мышление.

Лабораторные работы предназначены для практического усвоения материала. Проведение виртуального лабораторного практикума обеспечивается

за счет использования мультимедиа-технологий, имитационного моделирования и т.д. Виртуальная реальность позволит продемонстрировать обучающимся явления, которые в обычных условиях показать очень сложно или вообще невозможно. Использование современной техники позволяет также проводить проверку результатов теоретического и практического усвоения обучающимися учебного материала.

Дистанционное образование позволяет решать задачи обучения и повышения квалификации людей, находящихся вдали от учебных заведений и учреждений дополнительного образования для взрослых, и получает все более широкое распространение, поскольку способствует удовлетворению образовательных потребностей общества.

Применение названных информационных технологий обеспечивает *интенсификацию образовательного процесса*:

- повышение эффективности и качества процесса обучения средствами информационных технологий;
- выявление и использование стимулов активизации познавательной деятельности (возможно использование большинства вышеперечисленных технологий – в зависимости от типа личности обучаемого);
- углубление межпредметных связей за счет использования современных средств обработки информации при решении задач различных предметных областей (компьютерное моделирование, локальные и сетевые базы данных).

Вместе с тем информационные технологии являются эффективным *вспомогательным средством* в работе педагога, осуществляющего организацию и обеспечение образовательного процесса. Без руководящей роли педагога передача информации посредством компьютера не обеспечивает передачи знаний, опыта, культуры. Педагог формирует умения пользоваться информационными ресурсами, критически воспринимать различную информацию, анализировать ее, делать качественный отбор – формирует информационную культуру обучающихся.

Информационная культура определяется как совокупность методов, способов овладения знаниями, умениями, навыками в области информационных технологий и позволяет эффективно использовать имеющиеся в распоряжении общества информационные ресурсы и средства информационных коммуникаций в личностном и профессиональном становлении.

Сформированность информационной культуры обеспечивает информационно-психологическую безопасность обучающихся.

Использование информационных технологий в обучении должно иметь свои ограничения в связи с влиянием на физиологическое состояние и здоровье обучающихся.

Важнейшее условие и одновременно средство информатизации системы образования – информационно-образовательная среда.

Под *информационно-образовательной средой* понимается совокупность условий, обеспечивающих обучение: наличие системы средств «общения» с информацией; наличие системы для самостоятельной работы с информацией; наличие интенсивных связей между участниками образовательного процесса, познавательной учебной деятельности.

Основой создания информационно-образовательной среды учреждения образования является развитие *современной технической базы*: компьютеры, компьютерные классы, мультимедийные проекторы, интерактивные доски и др.

Развитие информационно-образовательной среды определяет реализацию ряда *направлений информатизации образования*:

- Освоение новых информационных технологий в образовательной практике.
- Компьютерное сопровождение учебных программ.
- Телекоммуникации – расширение локальной сети учреждения образования, участие в региональных, республиканских, международных, в т.ч. зарубежных телекоммуникационных проектах.
- Диагностика учебных и личностных достижений обучающихся, психодиагностика и т.д.
- Медиаобразование, дистанционное обучение.
- Создание образовательных электронных ресурсов.
- Электронный документооборот.
- Мониторинг качества образования.
- Сетевое online-общение.
- Использование информационных технологий в образовательной статистической отчетности и др.

Создание информационно-образовательной среды направлено на развитие диалоговых систем обмена информацией между субъектами образовательной деятельности посредством компьютера, а также на изменение позиции студента как компьютерного пользователя от интеллектуальной пассивности к интеллектуальной активности.

Ресурсы информационно-образовательной среды должны нацеливать студента на образовательную эффективность (учебную, воспитательную, развивающую) использования электронных ресурсов. Студент, приступая к работе с электронным средством, должен быть нацелен на управление процессом его освоения: получение данных, определение их достаточности или необходимости расширения исходной информации, выход на новые ресурсы и т.д. В масштабе реального времени студент должен учиться анализировать, обобщать, решать и ставить новые дидактические задачи.

С помощью компьютера, как одного из средств реализации образовательных целей, в учреждении образования должна создаваться такая информаци-

онно-образовательная среда, которая будет способствовать активной мыслительности обучающихся и развитию их творческих инициатив.

Основные средства единой информационно-образовательной среды учреждения образования:

- Электронная сетевая библиотека учреждения образования – медиатека как средство накопления и распространения информационных и методических ресурсов.

- Электронные учебники и пособия.

- Банк интернет-ресурсов.

- Банк собственных ресурсов педагогов и обучающихся (презентации к учебным занятиям, воспитательным мероприятиям, интерактивные игры, викторины, кроссворды и др.).

- Каталог полезных ссылок и др.

В современной информационно-образовательной практике широкое распространение получает создание электронных педагогических программных средств, которые охватывают значительные по объему материала разделы учебных курсов или полностью учебные курсы.

Электронный учебник – это учебное электронное издание (электронный документ, прошедший редакционно-издательскую обработку, имеет выходные данные и предназначен для распространения в неизменном виде) с систематизированным изложением дисциплины (ее раздела, части), что соответствует учебной программе изучения отдельной дисциплины.

Электронный учебник – это универсальный интерактивный гипермедийный методический и дидактический учебник, содержащий широкий круг вопросов из тем одной дисциплины (или различных учебных дисциплин), изложенных в компактной форме гипертекстовой среды, и предназначенный для использования в учебном процессе (Н.В. Кононец).

Электронное учебное пособие – учебное электронное издание (электронный документ, прошедший редакционно-издательскую обработку, имеющий выходные данные и предназначен для распространения в неизменном виде), которое дополняет или частично (полностью) заменяет учебник и предназначается для практической деятельности по овладению учебной дисциплиной.

Электронные приложения – методические и дидактические материалы, которые образуют единый технологический пакет, обеспечивающий современный уровень образовательного процесса.

Электронный учебник представляет собой целый комплекс образовательных ресурсов:

- текст, адаптированный для работы на компьютере (т.е. разбит на небольшие части, чтобы каждая страница целиком отображалась на экране);

- гиперссылки по тексту (которые поясняют понятия, дополняют текст иллюстрациями, таблицами и т.п.);

- глоссарий (словарь);
- методические рекомендации по работе с текстом и систему проверки, например, тестовые задания (для проверки своих знаний);
- дополнения, например, практические задания по предмету и др.;
- запуск внешней программы, если электронный учебник требует запуска других приложений (аудио- и видеоплееров, фотопередатчиков, читателей форматов djvu и pdf), ссылки на эти приложения также должны найти отражение в учебнике;
- понятную навигацию и элементы поиска, позволяющие работать с удаленными ресурсами и быстро переходить к различным частям документа.

Варианты классификаций электронных учебных материалов:

1. По функции в учебном процессе:

- предъявление учебной информации, в том числе демонстрация объектов, явлений и процессов;
- информационно-справочное обеспечение всех видов занятий;
- моделирование объектов, явлений и процессов;
- поддержка самостоятельной учебной работы за счет использования активно-деятельностных форм обучения;
- тренажер умений и навыков различного характера, решение задач;
- контроль и оценка знаний обучающихся и др.

2. По способу взаимодействия с пользователем:

- демонстрация с использованием проектора и экрана или интерактивной доски;
- использование мобильных устройств с интерактивным экраном;
- использование периферийного оборудования (веб-камера, цифровой микроскоп, датчики и др.).

3. По объему представляемого и изучаемого материала:

- элементарные информационные ресурсы со специально разработанной учебной составляющей;
- учебные модули, обеспечивающие изучение учебной темы;
- учебные курсы, содержащие полный комплект материалов, предназначенных для изучения курса.

Основные формы электронного учебника.

Тест. Это простейшая форма электронного учебника. Основную сложность составляет подбор и формулировка вопросов, а также интерпретация ответов на вопросы. Грамотно составленный тест позволяет получить объективную картину знаний, умений и навыков, которыми овладеет обучающийся в определенной предметной области.

Энциклопедия. Это базовая форма электронного учебника. На содержательном уровне термин энциклопедия означает, что информация, сконцентрированная в электронном учебнике, должна быть полной и даже избыточной по отношению к стандартам образования.

Задачник. Задачник предоставляет обучающемуся учебную информацию, которая необходима для решения конкретной задачи. Главная проблема – подбор задач, охватывающих весь теоретический материал.

Креативная среда. Современные электронные учебники должны обеспечивать творческую работу обучающегося с объектами изучения и с моделями систем взаимодействующих объектов. Именно творческая работа, лучше в рамках проекта, сформулированного педагогом, способствует формированию и закреплению комплекса умений и навыков у обучающегося. Креативная среда позволяет организовать коллективную работу обучающихся над проектом.

Авторская среда. Электронный учебник должен быть адаптируемым к учебному процессу, т.е. позволять учитывать особенности конкретного образовательного учреждения, контингента обучающихся. Для этого необходима соответствующая авторская среда. Такая среда, например, обеспечивает включение дополнительных материалов в электронную энциклопедию, позволяет пополнять задачник, готовить раздаточные материалы и методические пособия по предмету. Фактически, это подобие инструмента, с помощью которого создается сам электронный учебник.

Невербальная среда. Электронные учебники излагают теорию в текстовой или графической форме.

Перечисленные формы электронного учебника могут быть реализованы в виде отдельных электронных учебников либо сгруппированы вместе.

Основные этапы разработки электронного учебника:

- Выбор источников.
- Разработка оглавления и перечня понятий.
- Переработка текстов в модули по разделам.
- Реализация гипертекста в электронной форме.
- Разработка компьютерной поддержки.
- Отбор материала для мультимедийного воплощения.
- Разработка звукового сопровождения.
- Реализация звукового сопровождения.
- Подготовка материала для визуализации.
- Визуализация материала.

Данные этапы характеризуются следующим образом:

1) при разработке электронного учебника целесообразно подбирать в качестве источников такие печатные и электронные издания, которые наиболее полно соответствуют стандартной программе, лаконичны и удобны для создания гипертекстов, содержат большое количество примеров и задач, имеются в удобных форматах;

2) производится разделение материала на разделы, состоящие из модулей, минимальных по объему, но замкнутых по содержанию, а также составляется перечень понятий, которые необходимы и достаточны для овладения предметом;

3) перерабатываются тексты источников в соответствии с оглавлением и структурой модулей; исключаются тексты, не вошедшие в перечни, и добавляются те, которых нет в источниках; определяются связи между модулями и другие гипертекстные связи, т.е. подготавливается проект гипертекста для компьютерной реализации;

4) гипертекст реализуется в электронной форме – в результате создается электронное издание, которое может быть использовано в учебных целях;

5) разрабатывается компьютерная поддержка – разрабатываются инструкции для пользователей по применению интеллектуального ядра электронного учебника, после чего электронный учебник готов к дальнейшему совершенствованию (озвучиванию и визуализации) с помощью мультимедийных средств;

6) изменяются способы объяснения отдельных понятий и утверждений и отбираются тексты для замены мультимедийными материалами;

7) разрабатываются сценарии визуализации модулей для достижения наибольшей наглядности, максимальной разгрузки экрана от текстовой информации и использования эмоциональной памяти обучающегося для облегчения понимания и запоминания изучаемого материала;

8) производится визуализация текстов, т.е. компьютерное воплощение разработанных сценариев с использованием рисунков, графиков и, возможно, анимации.

На этом заканчивается разработка электронного учебника и начинается его подготовка к эксплуатации. Следует отметить, что подготовка к эксплуатации электронного учебника может предполагать некоторые коррекции его содержательного и мультимедийного компонентов.

Среди основных *требований при создании электронных учебников* для образовательного процесса: научность, доступность, проблемность, наглядность. Существует много свободно распространяющихся программ-оболочек, с помощью которых можно создать наглядный, красочный и интересный для студентов электронный учебник.

Особенности использования электронного учебника для самостоятельной работы студентов:

- облегчает понимание изучаемого материала за счет иных, нежели в печатной учебной литературе, способов подачи материала: индуктивный подход, воздействие на слуховую и эмоциональную память и т.п.;
- допускает адаптацию в соответствии с потребностями обучающихся, уровнями их подготовки, интеллектуальными возможностями;
- предоставляет возможности для самопроверки на всех этапах работы;
- предоставляет неограниченное количество разъяснений, повторений, подсказок и пр.

На учебных занятиях:

- позволяет педагогу проводить учебное занятие в форме самостоятельной работы за компьютерами, оставляя за собой роль руководителя и консультанта;
- позволяет педагогу с помощью компьютера быстро и эффективно контролировать знания обучающихся, задавать содержание и уровень;
- позволяет использовать компьютерную поддержку для решения большего количества задач, освобождает время для анализа полученных решений и их графической интерпретации.

При подготовке к занятиям:

- позволяет выносить на учебное занятие материал по собственному усмотрению, возможно, меньший по объему, но наиболее существенный по содержанию, оставляя для самостоятельной работы с электронным учебником то, что оказалось вне рамок занятия;
- позволяет оптимизировать соотношение количества и содержания теоретических и практических заданий, рассматриваемых на занятиях и задаваемых для самостоятельной подготовки;
- позволяет индивидуализировать работу с обучающимися, особенно в части, касающейся самостоятельных заданий и контрольных мероприятий.

Для коллективной работы с электронными средствами на занятии (в том числе и электронным учебником) может быть использована интерактивная доска.

Интерактивная доска – это сенсорный экран, работающий как часть системы, в которую также входит компьютер и проектор. Компьютер посылает изображение проектору. Проектор передает изображение на интерактивную доску. Интерактивная доска работает одновременно как монитор и устройство ввода данных: управлять компьютером можно, прикасаясь к поверхности доски.

Интерактивная доска обеспечивает визуальную информацию и зрительную стимуляцию изучения информации.

Специальное программное обеспечение для интерактивных досок позволяет работать с текстами и объектами, аудио- и видеоматериалами, делать записи от руки прямо поверх открытых документов и сохранять информацию.

Педагог получает возможность полностью управлять любой компьютерной демонстрацией – выводить на экран доски картинки, карты, схемы, создавать и перемещать объекты, запускать видео и интерактивные анимации, выделять важные моменты цветными пометками, работать с любыми компьютерными программами.

Благодаря наглядности и интерактивности, класс вовлекается в активную работу. Обостряется восприятие. Повышается концентрация внимания, улучшается понимание и запоминание материала. Существенно повышается уровень информационно-коммуникативной компетенции педагогов.

Дидактические возможности интерактивной доски:

- Работа с текстом и изображениями.
- Просмотр страниц в любом порядке и возврат к страницам.
- Записи на экране. Создание заметок с помощью электронных чернил.

Сохранение сделанных заметок.

- Управление аудио и видео вложениями, интерактивными вложениями.

Коллективный просмотр Web-сайтов.

- Использование фонов и картинок из коллекции шаблонов и рисунков. Создание с помощью шаблонов и изображений собственных заданий для занятий.

- Работа с различными цветами. Демонстрация и нанесение заметок поверх образовательных видеоклипов.

- Использование встроенного в программное обеспечение интерактивной доски презентационного инструментария для обогащения дидактического материала.

- Демонстрация презентаций, созданных обучающимися.

- Использование электронных интерактивных образовательных ресурсов.

Преимущества использования интерактивной доски: материалы к учебному занятию можно приготовить заранее; можно создавать ссылки с одного файла на другой, например, аудио-, видео-файлы или интернет-страницы; материал можно структурировать по страницам; после занятия файлы можно сохранить в сети (в начальном или конечном виде), чтобы студенты всегда имели доступ к ним.

Все дидактические части учебного занятия могут быть компьютеризированы, т.е. осуществляться с помощью и при поддержке компьютерных средств (полностью или частично).

6.9. Технология компьютерных презентаций

Одним из способов развития познавательной активности обучающихся является применение в образовательном процессе *компьютерных презентаций*.

Презентация – форма трансляции материала, которая используется не только педагогом, но и обучающимися для представления продуктов творческой деятельности: проектов, творческих работ, идей и пр.

Презентация – средство представления и передачи аудитории определенного материала.

Классификации презентаций:

- 1) В зависимости от степени участия обучаемого в процессе учения: презентации-визуализации и интерактивные презентации (В.Н. Пунчик).

Презентации-визуализации направлены на объяснение учебного материала при одновременном воздействии на зрительное и слуховое восприятие, что позволяет значительно повысить информативность и эффективность учебного занятия.

Интерактивные презентации раскрывают учебный материал через управление его представлением индивидуально каждым обучаемым. Такие презентации ориентированы на организацию самостоятельной работы обучающихся, работа с такими презентациями приближена к работе с обучающей компьютерной программой.

2) По интерактивности: линейные, презентации со сценарием, обучающие, самовыполняющиеся, интерактивные презентации (В.Н. Пунчик).

Линейные презентации

- Слайды презентации сменяют друг друга последовательно.
- Пользователь пассивен, его участие в управлении презентацией незначительно.
- Внимание пользователя акцентируется на просматриваемом слайде, содержание просмотренных слайдов быстро забывается. Требования пользователя к качеству потребляемой информации невысоки.

Презентации со сценарием

- Являются совершенным средством представления информации для учебной аудитории.
- Материал в такой презентации, как правило, хорошо организован, его можно отрепетировать заранее, чтобы обеспечить безупречную презентацию.
- Презентация, в ходе которой преподаватель руководит подачей материала, – это идеальный способ организовать процесс представления информации на учебном занятии.

Обучающие презентации

- Обучающие презентации предназначены для помощи педагогу и обучающемуся и позволяют компактно и наглядно представить материал.
- Учебный материал может быть представлен через текстовые (понятия, определения, тезисы и др.) и графические (схемы, таблицы, рисунки и др.) средства.

Самовыполняющиеся презентации

- Законченные информационные продукты.
- Можно адресовать самовыполняющуюся презентацию аудитории, если записать ее на флеш-карту или поместить на сайт и использовать для самостоятельного изучения обучающимся.

Интерактивные презентации

- В таких презентациях реализована возможность выбирать, как способ изучения учебного материала, так и степень подробности изложения материала, позволяют адаптировать информацию и обеспечить индивидуальный подход к каждому обучающемуся.
- С помощью интерактивных презентаций удобно реализовывать индивидуальные «экскурсии» по учебному материалу, которые позволяют пользовате-

лю самостоятельно ознакомиться с информацией об изученном предмете. Слайды презентации демонстрируются в зависимости от действий пользователя.

- Пользователь активен и в значительной степени управляет ходом презентации.

- Пользователь держит в памяти значительную часть презентации, рассматривая каждый слайд как продолжение предыдущих.

- Требования пользователя к качеству потребляемой информации высоки – он осуществляет выбор и просмотр наиболее важных слайдов.

3) В зависимости от цели и содержания презентации выделяют следующие ее виды (Н.Е. Каменская):

- презентация идеи;
- тематическая презентация;
- презентация теории;
- историческая презентация;
- презентация проблемы;
- персональная презентация;
- презентация проекта;
- презентация эксперимента и др.

Компьютерная поддержка учебного курса любого предмета создает дополнительные возможности для организации усвоения содержания курса. Она позволяет и обогатить содержание, и обеспечить новые активные формы и способы овладения этим содержанием. С этой целью используются учебные презентации.

Учебная презентация – набор слайдов, содержащих информацию по учебной теме, которая сопровождается устными или письменными комментариями.

Л.Н. Бобровская и Т.К. Смыковская выделили ряд требований к учебной презентации: дидактические, методические требования, требования к компоновке и оформлению презентации.

Дидактические требования к учебной презентации основаны на следующих принципах):

- *наглядности* – раскрытие сущности демонстрируемого образа, явления, процесса в наиболее яркой и очевидной форме, обеспечение чувственного восприятия обучающимися наглядного материала;

- *научности и доступности* – предъявление научно достоверных сведений с использованием форм и методов, соответствующих уровню подготовки обучающихся и их возрастным особенностям;

- *сознательности и творческой активности* – обеспечение действий обучающихся по самостоятельному извлечению учебной информации из предъявляемого содержания;

- *приоритетности педагогического подхода* – соответствие предъявляемого учебного содержания определенной дидактической модели, выбранному педагогом методу обучения;

– *педагогической целесообразности* – наличие явного преимущества использования презентации в повышении эффективности учебного процесса по сравнению с другими средствами;

– *интенсификации учебного процесса* – увеличение информативности учебного процесса за счет специальной организации учебной информации, представляемой на слайде;

– *положительного эмоционального фона* – наличие элементов содержания и оформления, вызывающих у обучающихся положительные эмоции, эстетическую удовлетворенность, интерес и личную вовлеченность в учебную деятельность;

– *эргономичности* – соблюдение четкости шрифтов, изображений, сбалансированность и целесообразность используемых анимационных эффектов.

Методические требования к учебной презентации базируются на следующих принципах:

– учет особенностей информатики как учебного предмета и науки, ее понятийного аппарата;

– соответствие выбранных для наглядного представления информационных объектов поставленным педагогическим целям;

– адекватность созданных (выбранных) образов изучаемым понятиям, процессам, явлениям и т.д.;

– согласование последовательности предъявления информации с выбранными методами;

– соответствие форм предъявления наглядного материала педагогическим целям и выбранным методам;

– наличие в презентации информационных объектов, обеспечивающих познавательную активность обучающихся.

Требования к компоновке и оформлению презентации:

– *лаконичность* – размещение на слайде только необходимых, существенных информационных объектов в сжатом виде с сохранением максимальной информативности;

– *структурность* – оформление структуры информационного объекта в четкой, легко запоминающейся форме, отражающей его характер;

– *автономность* – размещение относительно самостоятельных по смыслу информационных объектов на отдельных слайдах;

– *обобщение* – графические информационные объекты следует излишне не дробить, исключать из них элементы, обозначающие несущественные детали;

– *унификация* – оформление информационных объектов в едином графическом и цветовом решении в пределах всей презентации;

– *смысловой центр* – выделение смыслового центра при размещении объектов на слайде;

– *равновесие* – объекты, размещенные на слайде, должны быть уравновешены относительно главного центра;

– *обрамление* – обрамление самостоятельных объектов, законченных сообщений;

– *масштабность* – размещаемые на слайде объекты должны быть одного масштаба, разномасштабность используется только для выделения значимости объекта;

– *1/3* – информацию лучше располагать в трех горизонтальных плоскостях;

– *информационное диполе* – расположение одновременно двух информационных объектов, концептуально связанных между собой и находящихся в паре «теза – антитеза»;

– *цветовая гармония* – гармоничное сочетание цветов и их ограниченное количество;

– *стиль* – малогабаритность оформления.

Общие правила создания презентации:

1. При создании презентации необходимо найти правильное соотношение между подаваемым материалом и сопровождающими его мультимедийными элементами, чтобы не снизить результативность излагаемого материала.

2. При создании презентации необходимо учитывать особенности восприятия учебной информации с экрана.

3. В презентации должен быть сохранен единый стиль. Вся презентация должна выполняться в одной цветовой палитре, например, на базе одного шаблона, с использованием 2-3 шрифтов.

4. Тексты презентации не должны быть большими. Выгоднее использовать сжатый, информационный стиль изложения материала. Нужно суметь вместить максимум информации в минимум слов.

5. Анимация объектов в презентации используется, если это необходимо для отражения изменений, происходящих во временном интервале, и если очередность появления анимированных объектов соответствует структуре доклада. Анимация объектов должна происходить автоматически по истечении необходимого времени. В титульном и завершающем слайдах использование анимации объектов не приветствуется.

6. Для смены слайдов используется режим «вручную» или использование стандартных эффектов перехода. Для всех слайдов применяется однотипный эффект их перехода. Звуковое сопровождение анимации объектов и перехода слайдов не используется.

Логическая последовательность создания учебной презентации предполагает следующие этапы:

– выбор темы и постановка цели презентации;

– изучение имеющейся информации по теме презентации, структурирование материала;

– определение структуры презентации, которая будет отражать логику и позволит понять объем презентации;

- составление плана презентации по времени на каждый смысловой блок;
- разработка дизайна презентации;
- подготовка медиафрагментов (аудио, видео, анимация, текст);
- проверка всех элементов презентации для использования.

Возможности учебной презентации:

- образное оснащение сложных и абстрактных понятий на основе мультимедийности;
- интерактивность обучения, обеспечивающая управление учебным процессом и создающая условия для осуществления различных видов учебной деятельности при объяснении нового материала за счет динамики предъявления информационных объектов на слайдах и навигации;
- мобильность и упрощение организации переходов от одного вида наглядности к другому при объяснении нового материала посредством интеграции в презентации различных видов информации;
- централизация управления процессом обучения;
- оперативность обновления и изменения содержания обучения.

Преимущества использования учебных презентаций:

- происходит повышение уровня использования наглядности в процессе обучения;
- увеличивается производительность учебного занятия;
- устанавливается прочная межпредметная связь с информатикой;
- педагог, создающий и использующий мультимедийные учебные презентации, обеспечивает логику подачи учебного материала, что положительным образом сказывается на повышении уровня знаний обучающихся.

Лекция 7. Инновации в высшем образовании и педагогической деятельности преподавателя вуза

Основные лекционные вопросы:

- 7.1. Инновация как новшество и нововведение.*
- 7.2. Инновационный процесс и инновационная деятельность в образовании.*
- 7.3. Инновационный потенциал и готовность педагога к инновационной деятельности.*
- 7.4. Технология изучения и обобщения передового педагогического опыта.*

7.1. Инновация как новшество и нововведение

Инновации – существенный элемент развития образования. Выражаются в тенденциях накопления и видоизменения разнообразных инициатив и нововведений в образовательном пространстве, которые в совокупности приводят

к изменениям в сфере образования и трансформации его содержания и качества. На республиканском уровне организационную, научно-методическую и информационно-аналитическую работу по выявлению и систематизации инноваций осуществляет созданная в 2009 г. в Академии последипломного образования Республиканская информационно-аналитическая система по педагогическим инновациям и эффективному педагогическому опыту.

Понятие «*инновация*» означает новшество, новизну, изменение; *инновация* как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового.

Инновации связаны с духовными потребностями человека, социальными и экономическими преобразованиями, новыми явлениями общественной жизни. Их появление свидетельствует о растущей потребности общества в новом качестве жизни, новом качестве образования.

Педагогическая инноватика призвана отражать сущность нового междисциплинарного научного направления, охватывает изучение вопросов философского, психологического, психосоциального, информационного и педагогического обеспечения инновационных процессов, направленных на решение проблем и задач современного этапа развития образования и личности (З.Н. Курлянд).

Предметом педагогической инноватики как нового междисциплинарного научного направления является актуально значимые и системно организованные инновационные процессы, которые становятся перспективными для эволюции образования и положительно влияют на ее развитие, а также на развитие более широкого мультикультурного пространства.

Педагогическую инновацию рассматривают как особую организацию деятельности и мышления, которые направлены на организацию нововведений в образовательном пространстве, или как процесс усвоения, внедрение и распространение нового в образовании.

Инновационный процесс в образовании – это совокупность последовательных, целенаправленных действий, направленных на обновление образования.

Инновационные подходы востребованы при соотнесении следующих принципов, тенденций развития образовательного процесса:

- научность и историзм при рассмотрении явлений природы и общества;
- народность и культуросообразность;
- инновационность в сочетании с традиционностью;
- дифференциация и интеграция знаний;
- личностно ориентированный подход;
- непрерывность и вариативность обучения и т.д.

Нововведения на основе соотнесения традиций и инноваций направляются на обновление целей, содержания образования, методик, средств, технологий, форм организации, стилей педагогической деятельности, управления педагогическим процессом.

Нововведения по принципу масштабности разделяют на: локальные и единичные, которые не являются связанными между собой; комплексные, отражающие изменения взаимосвязанных компонентов; системные, охватывающие все учреждение образования.

Факторами нововведений являются: социальный заказ государства, региона, города, района и т.д.; достижения комплекса наук о человеке; передовой педагогический опыт; творчество и интуиция руководителей и педагогов; опытно-экспериментальная работа по приоритетным направлениям; зарубежный опыт.

По принципу инновационного потенциала выделяют следующие нововведения: *усовершенствования*, связанные с модификацией, рационализацией, модернизацией; *радикальные новшества*, связанные с трансформацией традиционной системы в альтернативную; *комплексные (комбинаторные) нововведения*, охватывающие элементы как усовершенствования, так и трансформации.

Применительно к педагогическому процессу *инновация* означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности педагога и обучающегося учащегося.

Инновации могут быть представлены в *виде*:

- абсолютной новизны (отсутствие в данной сфере аналогов и прототипов);
- относительной новизны (внесение некоторых изменений в имеющуюся практику).

Критерии педагогических инноваций: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте.

Основным критерием инновации выступает *новизна*, имеющая равное отношение к оценке, как научных педагогических исследований, так и передового педагогического опыта. Выделяют несколько уровней новизны: абсолютная, локально-абсолютная, условная, субъективная. Данные уровни зависят от степени известности, популяризации инновации и области применения.

Оптимальность как критерий эффективности педагогических инноваций означает затрату сил и средств педагогов и обучающихся для достижения результатов. Введение в образовательный процесс педагогической инновации и достижение высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах свидетельствуют о ее оптимальности.

Высокая результативность как критерий инновации означает определенную устойчивость положительных результатов в деятельности педагогов. Технологичность в измерении, наблюдаемость и фиксируемость результатов, однозначность в понимании и изложении делают этот критерий необходимым в оценке значимости новых способов и средств обучения и воспитания.

Возможность *творческого применения инновации в массовом опыте* можно рассматривать как критерий оценки педагогических инноваций. Творческое применение инновации в массовом педагогическом опыте выражается в сохранении ведущих характеристик инновации при использовании возможностей ее адаптации, дополнения, развития с учетом творческого потенциала педагогов и обучающихся. Зачастую творческое применение инноваций становится основой возникновения других (новых) инноваций.

Знание критериев и умение их использовать при оценке педагогических инноваций создают основу для проявления педагогом многообразных возможностей в педагогическом творчестве, в освоении профессионально-педагогической культуры от простого репродуцирования, введения в собственную педагогическую деятельность уже известных педагогическому сообществу концепций, знаний, технологий на индивидуально-логическом уровне до их эвристической, креативной разработки и внедрения.

Возникновение и последующее развитие инноваций определяется выбором инновационной идеи. Данный выбор закономерно связан с выделяемыми в педагогической теории и практике, и имеющими различный уровень разработанности, педагогическими идеями.

– Не новой, но постоянно актуальной и далеко не исчерпавшей себя общей идеей и практической технологией оптимизации образовательного процесса.

– Идеями гуманистической педагогики во всей совокупности ее теоретических положений и практических технологий.

– Новыми идеями к подходам в организации и управлении педагогическими процессами.

– Технологией, основанной на применении новых идей и средств информатизации, массовой коммуникации.

Источниками инновационных идей могут быть:

- неожиданное событие (успех или неудача, как «толчок» к развитию или расширению деятельности или к постановке проблемы);

- различные несоответствия (между истинными мотивами поведения детей и молодежи, их запросами и желаниями и практическими действиями педагога);

- потребности педагогического процесса (необходимость изменения методик, технологий, поиск новых идей и др.);

- появление новых образовательных моделей;

- демографический фактор;

- изменения в ценностях и установках детей и молодежи (изменение у них отношения к учению, образованию, к значимым ценностям влечет за собой поиск новых форм общения и профессионального поведения);

- новые знания (новые концепции, подходы к образованию, конкретные методики и технологии).

Схема полного цикла возникновения и реализации инновации:

- источник инноваций (наука, производство, экономика и др.);
- инновационное предложение (новация, изобретение, открытие, рационализация);
- деятельность (технология) по реализации новации (обучение, внедрение, трансляция);
- инновационный процесс (формы и способы укоренения новации в практике);
- новый тип или новая форма общественно значимой практики.

Инновации определяют перспективы развития образования.

Инновационные механизмы развития образования включают:

- создание творческой атмосферы в различных учреждениях образования, культивирование интереса в научном и педагогическом сообществе к инициативам и новшествам;
- создание социокультурных и материальных (экономических) условий для принятия и действия разнообразных нововведений;
- инициирование поисковых образовательных систем и механизмов их всесторонней поддержки;
- интеграцию наиболее перспективных нововведений и продуктивных проектов в реально действующие образовательные системы и перевод накопленных инноваций в режим постоянно действующих поисковых и экспериментальных образовательных систем.

7.2. Инновационный процесс и инновационная деятельности в образовании

Реализация инноваций предполагает организацию и осуществление инновационного процесса и инновационной деятельности.

Инновационный процесс – процесс улучшения путем внесения каких-либо новшеств; успешное использование новых идей; изменение, которое создает новые аспекты в деятельности.

В понимании сущности инновационных процессов в образовании выделяются две важнейшие проблемы педагогики – проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику.

Одни инновационные процессы, прежде всего, связывают с изучением, обобщением и распространением педагогического опыта, другие отдают предпочтение проблеме разработки и внедрения педагогических новшеств – результатов психолого-педагогических исследований. Следовательно, предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов должны лежать в плоскости объединения двух вышеназванных взаимосвязанных между собой процессов. Их объективная взаимосвязь заключается в том, что оба процесса направлены на достижение единой цели – внедрение нового, передо-

вого в массовую практику. Таким образом, результатом инновационных процессов должно быть использование теоретических и практических новшеств в целостном педагогическом процессе.

Инновационные процессы складываются в циклы развития:

– *становления*, для которого характерны осмысление и переоценка опыта, поиск новых идей, появление и распространение в сообществах (в педагогической, научной, родительской, управленческой среде) нового понимания ценностей образования, создание первоначальных проектов и моделирование экспериментальных систем;

– *активного формирования*, включающего целенаправленное практическое моделирование действующих образовательных проектов, принятие и поддержку ценностей нового мышления и опыта, распространение новых культурных сред образования, создание новых сообществ, ориентированных на совместное развитие образования;

– *трансформирующий*, содержащий нормативное обеспечение инновационных форм деятельности, их широкое распространение и использование в том или ином виде в образовательном процессе, системные изменения в образовательном пространстве, проявление готовности педагогов участвовать в реализации новшеств и, как результат, начало нового цикла осмысления и переоценки возникшего опыта реализации инноваций.

В ходе указанных процессов формируется *инновационный потенциал образовательных систем*: их способность к саморазвитию, разнообразие культурно-образовательных сред и условий для саморазвития личности, разнообразие типов образовательных инновационных сообществ, их многообразные и развитые коммуникативные связи.

Показателем инновационного процесса в учреждении образования является инновационная деятельность.

Инновационная деятельность понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития образовательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрения качественно иной педагогической практики.

Главная цель инновационной деятельности – развитие педагога как творческой личности, переключение его с репродуктивного типа деятельности на самостоятельный поиск методических решений, повышение статуса педагога как разработчика и автора инновационных методик и реализующих их средств обучения, воспитания и развития.

Направлениями инновационной деятельности могут выступать:

– *инновации в управленческой деятельности*: программно-целевой менеджмент, создание единой программы управления; широкое делегирование полномочий и расширение степени участия педагогических работников

в управлении развитием учреждения образования; разработка Концепции и Программы развития образовательного учреждения, других образовательных программ, изменение алгоритма проведения внутреннего контроля за качеством образования, внедрение новых его форм и др.;

– *инновации в содержании образования*: адаптация и внедрение новых учебных программ; разработка индивидуальных программ образования; организация дополнительных образовательных услуг;

– *инновации в технологиях*: адаптация, разработка и использование здоровьесберегающих, здоровьесформирующих технологий; использование технологии проблемного и развивающего обучения, информационных технологий, исследовательского метода, социогровых подходов в работе с учащимися и др.;

– *инновации в работе с кадрами*: создание системы непрерывного образования педагогов; разработка программы формирования кадрового потенциала; индивидуальных программ творческого развития педагогов; индивидуализация форм и методов методической работы в зависимости от уровня профессионального мастерства педагогов; использование мастер-классов, педагогических рингов, стажерских площадок, педагогических проектов: самореализационные формы повышения квалификации – творческие конкурсы и лаборатории, публикации опыта работы, создание банка инновационных идей и т.п.;

– *инновации в работе с обучающимися*: организация различных форм учебной и воспитательной деятельности, занятий по интересам в кружках и студиях; обеспечение индивидуально-личностного, дифференцированного подхода; разработка индивидуального маршрута развития и составление портфолио достижений в работе с одаренными обучающимися; организация научно-исследовательской деятельности студентов и др.;

– *инновации в работе с родителями*: применение интерактивных методов; использование неформальных способов взаимодействия с родителями; электронных ресурсов для информирования родителей и др.

Направления инновационных преобразований в образовательной системе могут охватывать:

- образовательную систему в целом;
- учебное заведение;
- педагогическую теорию;
- педагога;
- обучающихся;
- содержание образования;
- педагогическую технологию;
- формы, методы, средства;
- управление;
- цели и результаты.

Виды инновационной деятельности, совокупность которых обеспечивает появление действительных инноваций:

- научно-исследовательская деятельность, направленная на получение нового знания о том, как что-то может быть («открытие»), и о том, как что-то можно сделать («изобретение»);
- проектная деятельность, направленная на разработку особого, инструментально-технологического знания о том, как на основе научного знания в заданных условиях необходимо действовать, чтобы получилось то, что может или должно быть («инновационный проект»);
- образовательная деятельность, направленная на профессиональное развитие субъектов определенной практики, на формирование у каждого личного знания (опыта) о том, что и как они должны делать, чтобы инновационный проект воплотился в практике («реализация»).

Ведущей *формой* инновационной деятельности выступает *опытно-экспериментальная работа* – форма организации и практической реализации инновационной деятельности в учреждениях образования, направленная на выявление качественно новых и эффективных путей целенаправленного конструирования целостного образовательного процесса, с целью формирования главной общественной ценности – целостной личности обучающегося.

Инновационная педагогическая деятельность определяется реализацией ряда *направлений*, наиболее значимыми из которых являются:

- изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта;
- внедрение достижений психолого-педагогической науки в практику;
- исследовательский поиск, разработка и систематизированное создание нового, ранее не существовавшего педагогического средства преобразования образовательной действительности.

В первом случае аналитическое изучение передового педагогического опыта позволяет выделить из него отличительные, особенные, новаторские составляющие. В другом случае, в учреждениях образования проходят внедрение педагогические новшества – результаты психолого-педагогических исследований опытных и начинающих ученых. В третьем же случае, приоритет получает инновационная идея, которую последовательно начинают развивать в специально созданной творческой инициативной группе, а главное создавать разнонаправленное обеспечение (кадровое, организационное, методическое, материальное и т.д.). В большей степени педагогические коллективы стремятся к развитию инновационной деятельности в соответствии с третьим направлением.

Возникает необходимость определения этапов самостоятельной инновационной деятельности, реализация которых и позволит создать *новшество* – это педагогическое средство (новый метод, методика, технология, учебная программа и т.п.), организовать *инновацию* – это процесс освоения этого средства и получить

нововведение – целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом.

Структура формирования инновационного опыта в учреждениях образования может включать следующие этапы:

- анализ образовательной действительности (приоритетных направлений, проблемного поля) и рефлексия личностных профессионально значимых инициатив по преобразованию данной действительности;
- определение ведущей инновационной идеи, концепции;
- создание инициативной творческой микрогруппы для решения организационных задач по реализации инновационной идеи;
- привлечение научных консультантов;
- оформление инновационной идеи в виде проекта (программы, технологии, метода и др.);
- анализ и прогноз ситуации использования инновационного проекта в учреждении образования и значимой внешней среде;
- создание и запуск системы управления инновационным проектом;
- расширение творческого коллектива участников инновационной деятельности;
- ресурсное обеспечение участников инновационной деятельности;
- планомерное осуществление инновационной деятельности;
- налаживание коммуникации между участниками инновационной деятельности, информирование педагогического коллектива о результатах данной деятельности;
- определение промежуточных результатов и их проблемный анализ;
- интеграция лучших промежуточных инновационных достижений;
- представление полученных результатов и новых перспектив (педагогические советы, методические объединения, творческие отчеты, семинары, конференции, публикации в печатных и электронных СМИ и др.);
- реализация инновационного проекта;
- подведение итогов и разработка рекомендаций по практическому использованию полученных результатов;
- внедрение полученных результатов в массовую практику, как своего учреждения образования, так и учреждений соответствующего типа;
- массовое использование инновации в образовательной деятельности.

Продуктами инновационной педагогической деятельности являются *нововведения*, которые положительно меняют систему образования, определяют ее развитие и характеризуются как новые или усовершенствованные.

По глубине преобразований в этих подсистемах можно судить о сущности, качестве и целесообразности инновационных нововведений. Выделяются следующие *уровни*:

– низкий, к которому относятся инновации, предполагающие изменения в виде необычных названий и формулировок, но сохраняющих прежнее содержание педагогических подсистем;

– средний – изменение форм, не затрагивающее сущностей;

– высокий – изменяющий систему или ее главные компоненты по существу.

7.3. Инновационный потенциал и готовность педагога к инновационной деятельности

В условиях инновационной деятельности эффективно развивается инновационный потенциал педагога.

Инновационный потенциал педагога – совокупность социокультурных и творческих характеристик личности педагога, выражающая готовность совершенствовать педагогическую деятельность и наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов. Сюда также включается желание и возможность развивать свои интересы и представления, искать собственные нетрадиционные, альтернативные решения возникающих проблем, воспринимать и творчески воплощать уже существующие нестандартные подходы в образовании.

Наличие инновационного потенциала педагога связано со следующими основными *параметрами*:

– творческой способностью генерировать и продуцировать новые представления и идеи, а главное, – проектировать и моделировать их в практических формах, формах деятельности;

– культурно-эстетической развитостью и образованностью, что предполагает интеллектуальную и эмоциональную развитость и высокий уровень культурной грамотности педагога;

– открытостью личности к новому, к отличному от себя, что базируется на толерантности личности, гибкости и панорамности мышления.

Готовность к инновационной деятельности педагога – целостный психолого-педагогический феномен, представляющий единство *когнитивного* (знания инноваций, способов их применения и пр.), *аффективного* (положительное отношение к педагогическим инновациям, эмпатия, преобладание положительных эмоций в профессиональной деятельности и пр.) и *конативного* (деятельностного) компонентов.

В.А. Сластениным определены следующие *критерии готовности педагога* к инновационной деятельности:

– осознание необходимости инновационной деятельности;

– готовность к творчеству;

– уверенность в том, что принятое к внедрению новшество принесет позитивный результат;

– согласованность личных целей с инновационной деятельностью;

- готовность к преодолению творческих неудач;
- технологическая готовность;
- позитивная оценка своего предыдущего опыта в свете инновационной деятельности;

- способность к профессиональной рефлексии.

Отличительные черты инновационной деятельности педагога:

- новизна в постановке целей и задач;
- глубокая содержательность;
- оригинальность применения ранее известных и использование новых методов решения педагогических задач;
- разработка новых концепций, содержания деятельности, педагогических технологий на основе гуманизации и индивидуализации образовательного процесса;
- способность сознательно изменять и развивать себя, вносить вклад в профессию.

Критерии готовности преподавателя высшей школы к инновационной педагогической деятельности:

- осознание необходимости инновационной деятельности;
- готовность к творческой деятельности относительно нововведений в учреждении высшего образования;
- уверенность в том, что усилия, направленные на нововведения, принесут положительный результат;
- согласованность личных целей с инновационной деятельностью;
- готовность к преодолению творческих неудач;
- органичность сочетания инновационной деятельности, личной, профессиональной и педагогической культуры;
- уровень психолого-педагогической и методической готовности к инновационной деятельности;
- позитивное восприятие, переосмысление своего прошлого опыта и его привлечение к разработке инновации;
- способность к профессиональной рефлексии.

В контексте развития инновационных подходов в высшей школе выделяются направления инноватизации профессиональной подготовки и формирования готовности к инновационной деятельности студентов. К разработке данных вопросов обратилась в своих исследованиях З.Н. Курлянд, с опорой на полученные результаты ученого, охарактеризуем явление инноватизации для высшей школы.

Инноватизация профессиональной подготовки предусматривает: внедрение инновационных технологий обучения, направленных на совершенствование целостного образовательного процесса учреждения высшего образования, стимулирование инновационной, поисковой, творческой профессиональной

деятельности, создание инновационно-творческой атмосферы взаимодействия между участниками процесса подготовки, формирование инновационных способностей – инновационного мышления и воображения.

Готовность к инновационной деятельности студентов целесообразно формировать в соответствии со следующими этапами:

Подготовительный этап предусматривает осуществление преподавателем программно-целевой и диагностической функций. Программно-целевая деятельность преподавателя предусматривает конкретизацию условий, способствующих формированию у студентов готовности к инновационной деятельности, уточнение определения этого качества в соответствии со специализацией будущего специалиста (педагога). Гностическая функция включает общий анализ состояния образовательного процесса в учреждении высшего образования, дает возможность определить объективный уровень процесса обучения.

Основной этап – это целенаправленная деятельность преподавателя по формированию у студентов готовности к инновационной деятельности, предусматривающая выполнение организационной, информационно-разъяснительной, координационной, стимулирующей и контролирующей функций. Организационная функция включает разработку программ новых спецкурсов для будущих специалистов и их проведение; обновление программ как по специальным предметам, так и по психолого-педагогическим; эффективную организацию педагогической практики студентов и др. Информационно-разъяснительная функция предполагает способность преподавателя четко, доступно и лаконично излагать обновленный программный материал, используя различные методы и средства обучения. Координационная функция обеспечивает согласованность в процессе применения новых программ обучения по различным предметам, стимулирующая – использование различных форм стимулирования инновационной деятельности студентов как в процессе обучения, так и в ходе педагогической практики. Контролирующая функция требует осуществления контроля за выполнением учебного плана и графика учебного процесса, а также внесение необходимых корректировок, связанных с решением поставленных задач.

Итоговый этап охватывает аналитическую, оценочную и прогностическую функции. Содержание этого этапа составляют: анализ результатов образовательного процесса в учреждении высшего образования, направленный на формирование готовности будущих специалистов к инновационной педагогической деятельности, оценка эффективности проводимой работы по формированию готовности студентов к инновационной деятельности средствами моделирования в условиях учебного процесса будущей профессиональной деятельности, а также определение направлений деятельности преподавателя на качественно новом уровне.

Важное значение для осуществления инновационной деятельности в учреждениях образования, организации эффективной подготовки студентов к инновационной деятельности имеет создание в учреждении образования инновационной среды.

Инновационная среда – определенная морально-психологическая обстановка, подкрепленная комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс учреждения образования. Наличие благоприятной инновационной среды в педагогическом коллективе снижает коэффициент сопротивления педагогов нововведениям, помогает преодолеть стереотипы в профессиональной деятельности.

7.4. Технология изучения и обобщения передового педагогического опыта

Педагогический опыт имеет ряд трактовок:

- а) система приобретенных педагогом приемов обучения и воспитания, практическое их освоение и совершенствование в процессе работы;
- б) совокупность знаний, умений, навыков, приобретаемых педагогом в процессе учебно-воспитательной работы;
- в) основа педагогического мастерства педагога;
- г) один из важнейших источников развития педагогической науки.

В педагогике опыт имеет *уровневую организацию*.

Первый уровень – *традиционный*, дающий устойчивый положительный результат.

Второй уровень – *передовой педагогический*, реализующий прогрессивные идеи и опирающийся на развивающуюся науку, вносящую в содержание практики новации.

Передовой педагогический опыт – это «движущийся, находящийся впереди», стоящий выше других по уровню достигнутого.

Передовой опыт определяется как:

- новаторство, открытие нового, сделанные практиками творческие находки;
- опыт, основанный на использовании еще не вошедших в широкий обиход достижений педагогической науки, т.е. опытно-экспериментальная работа;
- хорошая работа лучших педагогов, способная быть образцом для коллег и удовлетворить актуальные запросы практики.

Ю.К. Бабанский определял, что передовым считают такой опыт педагогов, который характеризуется следующими признаками:

- более высокой, чем обычная, результативностью обучения, воспитания и развития обучающихся;
- более экономичной (с точки зрения затрат времени, усилий, средств) организацией обучения и воспитания;

– умением находить оптимальные варианты решения педагогических задач.

Г.В. Федоров и Л.Г. Радионова отмечают, что передовым следует считать такой опыт, который опирается на проверенные практикой научные достижения, оказывает существенное влияние на совершенствование качества преподавания, повышение уровня знаний, умений и навыков, уровня воспитанности обучающихся, не требует дополнительных затрат времени и сил педагога и обучающихся, доступен для применения в различных условиях основным составом педагогов.

Передовой педагогический опыт нужно сравнивать с обычным педагогическим опытом, который является реальной практикой деятельности педагогов, характеризуемой определенным содержанием и эффективностью, соответствующими затратами времени, усилий и средств на достижение некоторых типичных результатов деятельности.

Передовой опыт выделяется из обычной практики работы учреждения образования. Он отражает наиболее актуальные социальные требования современного общества, связан с повышенной активностью деятельности педагогов по сравнению с ее типичным уровнем, устойчиво обеспечивает наиболее эффективное и качественное решение учебно-воспитательных задач по сравнению с уровнем их решения в массовой практике, характеризуется более рациональными, оптимальными затратами усилий и средств, опирается на основные педагогические принципы обучения и воспитания на современном этапе, несет в себе элементы новизны в содержании, формах и методах педагогической деятельности.

Классификация передового педагогического опыта:

Комплексный (взята за основу широта содержания) – объединение обучения и воспитания.

Коллективный, групповой и индивидуальный, в зависимости от того, кто является его автором.

Дающий высокие результаты по признаку эффективности.

Исследовательский, частично поисковый, репродуктивный – определяется по степени новизны. В репродуктивном повторяются уже известные методические рекомендации и опыт других педагогов. В поисковом опыте вносятся элементы нового в известный опыт. Исследовательский (новаторский) – это когда педагог предполагает новые способы решения учебно-воспитательных задач, экспериментально доказывая их.

Эмпирический, научно-теоретический – определяется по степени научной обоснованности.

Психолого-педагогический, практический – определяется по характеру научной обоснованности.

Длительный, кратковременный – по продолжительности во времени.

Критерии передового педагогического опыта:

- соответствие тенденциям общественного развития, социальному заказу;
- высокая результативность и эффективность педагогической деятельности;
- оптимальное расходование сил и средств педагогов и детей для достижения устойчивых положительных результатов обучения, воспитания и развития;
- стабильность результатов образовательного процесса;
- наличие в опыте элементов новизны;
- актуальность и перспективность опыта;
- репрезентативность (достаточная проверка опыта по времени; подтверждение позитивных результатов в работе всех педагогов, использующих опыт; возможность повторения и творческого использования опыта одного педагога другими, расширение этого опыта до массового);
- соответствие его современным достижениям педагогики, методикам обучения и воспитания;
- научная обоснованность.

Выявление, изучение, обобщение, распространение и внедрение передового педагогического опыта.

Основные методы и формы выявления передового педагогического опыта:

- наблюдение и результаты анализа учебных занятий, воспитательных мероприятий по различным темам и вопросам учебно-воспитательной работы, позволяющие сравнить опыт работы педагогов;
- результаты мониторинга качества обученности и воспитанности обучающихся;
- информация руководителей образовательных учреждений о педагогах, работающих в инновационном режиме;
- беседы и анкетирование обучающихся и их родителей;
- анкетирование педагогов;
- ознакомление с планами работы и другой документацией педагогов;
- анализ дидактического материала, наглядных пособий, оборудования учебных занятий;
- педагогические выставки;
- педагогические чтения;
- диспуты и дискуссии по актуальным проблемам учебно-воспитательной работы;
- творческие отчеты;
- педагогические консультации и др.

Изучению и обобщению может подлежать:

- целостная система педагогической деятельности;

- система работы педагога по какой-либо одной проблеме;
- использование одного эффективного метода, средства или опыт освоения новых технологий.

В изучении и обобщении передового педагогического опыта условно выделяют два *уровня*:

- накопление и обобщение опыта педагога «для себя» в процессе повседневной учебно-воспитательной работы;
- анализ, обобщение и описание передового опыта с целью передачи его другим участникам образовательного процесса.

Изучение с целью обобщения опыта нельзя отождествлять с проверкой работы педагога (педагогического коллектива), так как при этом ставятся различные цели.

Уровни обобщения передового педагогического опыта.

Научный уровень – это теоретический анализ, обобщение фактов и условий выявления новых закономерностей, лежащих в основе педагогического опыта. Данный уровень требует исследовательского подхода и сотрудничества с учеными.

Методический уровень – раскрытие системы конкретных действий, показ конкретной методики работы. Именно на методическом уровне дается характеристика достигнутых результатов, показываются принципиальные улучшения при реализации методов и приемов работы. Главную роль выполняют методические службы разных уровней.

Практический уровень – это конкретное описание определенной системы педагогической деятельности, показ результатов данного опыта, раскрытие его преимуществ и перспектив использования. На данном уровне обобщают опыт чаще всего руководители учреждения образования.

Алгоритм обобщения передового педагогического опыта.

I. *Определение темы* (направления) передового педагогического опыта, исходя из конкретных потребностей педагогов, их профессиональных запросов, социального заказа в совершенствовании и развитии практики обучения и воспитания обучающихся.

II. *Выявление опыта* на основе изучения деятельности педагогов-практиков, анализа состояния обучения и воспитания в регионе, городе, районе, учреждении образования.

III. *Создание и реализация плана* (программы) изучения и обобщения передового опыта. Утверждение темы и плана на методическом (педагогическом) совете учреждения образования.

План может включать следующие разделы:

1. Подготовительный этап.

– Изучение психолого-педагогических источников по теме опыта и создание картотеки материалов.

– Информационное взаимодействие с органами управления образования и образовательным учреждением, предваряющее изучение опыта.

– Подготовка базы изучения и обобщения опыта: комплекс диагностических методов, определение результата обобщения опыта (справка, сборник, выставка и т.п.).

2. Изучение опыта. Накопление фактического материала.

Проводится на основании комплекса подготовленного диагностического инструментария, посещения практических мероприятий и др. В процессе изучения оказывается необходимая методическая помощь (например, в написании документации, самооценке опыта, повышении профессионального уровня и т.п.) и идет сбор фактического материала (разработки, схемы, планы, диагностические данные и т.п.).

3. Обобщение опыта. Форма обобщения.

Анализ и обработка полученных данных. Установление соответствия критериям передового педагогического опыта.

Описание опыта работы.

– формулировка основных идей, на которых построен опыт;
– обоснование правомерности, продуктивности и перспективности этих идей;

– раскрытие условий, при которых возможна их реализация;
– выявление объективных закономерностей, творческого использования и развития данного опыта.

4. Пропаганда и распространение опыта.

В зависимости от темы и значимости обобщенный опыт может быть рассмотрен на экспертном, методическом или педагогическом советах, методическом объединении, советах органов управления образованием. В таком случае принимается решение о распространении и внедрении передового опыта в массовую практику (на уровне учреждения образования или региона).

Пропаганда опыта осуществляется посредством устных, печатных, наглядных и комплексных форм.

IV. Внедрение опыта.

Внедрение передового педагогического опыта предполагает разработку специальной системы, направленной на совершенствование учебно-воспитательной деятельности.

Основные этапы внедрения:

1. Этап *ознакомления*. Создать необходимую осведомленность, узнаваемость названия обобщенного опыта, разъяснить его преимущества и значение для развития практической деятельности, обсуждение и принятие решения о внедрении опыта.

2. Этап *формирования знаний и интереса к «новому»*. Создать условия для проявления интереса к «новому». Создать соответствующие условия

для использования ведущих идей передового опыта (анализ реального положения дел, внесение необходимых изменений, обучение педагогических кадров и т.п.).

3. Этап *оценки и формирования предпочтений*. Установить, каково отношение педагогов к внедряемому передовому педагогическому опыту. Поддерживать появляющуюся у педагога убежденность в ценности внедрения «нового» в его деятельность.

4. Этап *апробации*. Помочь педагогу организовать апробацию: спланировать ее, подготовить необходимые средства (раздаточный материал, демонстрационные средства, учебно-методический комплект и др.), оказать необходимую методическую помощь, если возможно, организовать взаимодействие педагога с автором передового педагогического опыта.

5. Этап *окончательного внедрения*. Принять окончательное решение о применении передового педагогического опыта в деятельности, подвести итоги внедрения, определить достигнутые результаты и перспективы дальнейшей работы.

Структура изложения материала при описании передового педагогического опыта:

1. Наименование опыта (тема).

Должна быть четко отражена основная характеристика опыта, область применения, характер решаемой им методической или учебно-методической проблемы.

2. Условия возникновения, становления опыта (необходимые сведения об учреждении образования, микрорайоне, коллективе обучающихся и др.).

3. Обоснование актуальности и перспективности опыта:

- в какой мере данный опыт способствует решению задач, поставленных перед учреждением образования;
- какие противоречия и затруднения, встречающиеся в массовой практике, успешно решаются в данном опыте.

4. Теоретическая база опыта (какие теории, законы, закономерности творчески реализуются автором).

5. Новизна опыта (репродуктивность, рационализаторство, новаторство).

6. Ведущая педагогическая идея (идея сотрудничества, учения без принуждения, максимальной помощи обучающемуся, идея свободного выбора, опережения, укрупненного изучения и т.д.).

7. Технология опыта (система конкретных педагогических действий, организация содержания, формы, методы, приемы обучения, воспитания):

- постановка целей и задач;
- содержание учебной и воспитательной работы (соответствие поставленным целям и задачам; определить, на какой уровень развития знаний, умений обучающихся направлено содержание и др.);

- формы и методы учебно-воспитательной работы, их оптимальный выбор в соответствии с поставленными целями; технология их применения;
- результативность – связь полученных результатов с поставленными целями (проценты и другие количественные показатели представляются обоснованно).

8. Трудоемкость опыта (раскрываются характерные трудности в организации работы, в освоении формы работы и т.д.).

Обобщение опыта должно быть нацелено на то, чтобы предоставить педагогам реальную возможность адаптировать передовой педагогический опыт к собственной методике и не просто репродуцировать, но целенаправленно его совершенствовать.

Формы распространения педагогического опыта зависят от уровня его обобщения:

- открытое учебное занятие, семинар-практикум, творческий отчет, выставка, реферат и др. (практический уровень);
- педагогические чтения, конкурсы профессионального мастерства, фестивали педагогического творчества, мастер-класс, школа педагогического мастерства, авторская школа, единый методический день и др. (методический уровень);
- публикации, статьи, тезисы в сборниках научно-практических конференций, монографии и др. (научный уровень).

Традиционными формами распространения опыта являются рассказ педагога и показ опыта, прежде всего, через открытые занятия и открытые мероприятия. *Комплексной формой* являются творческие отчеты педагогов и детских коллективов, отражающие целостную систему работы педагога и обычно предусматривающие:

- организацию выставки;
- выступление, раскрывающее идею, сущность и технологию данного опыта;
- открытый диалог по проблемным (интересующим) вопросам;
- открытое занятие (мероприятие, мастер-класс) с обучающимися или педагогами, являющееся логическим продолжением рассказа педагога и на практике показывающее реализацию основной идеи опыта и применение эффективных методов, приемов и педагогических средств.

Раздел III

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Лекция 8. Сущность процесса воспитания в вузе

Основные лекционные вопросы:

- 8.1. *Воспитание как социально-педагогическое явление.*
- 8.2. *Сущность и специфика воспитания в высшей школе.*
- 8.3. *Закономерности и принципы воспитания в высшей школе.*
- 8.4. *Содержание воспитательного процесса, направления воспитания студентов.*
- 8.5. *Методы и средства воспитания в вузе.*
- 8.6. *Формы воспитательной работы в вузе.*
- 8.7. *Самовоспитание студентов.*

8.1. Воспитание как социально-педагогическое явление

Воспитание – конкретно-историческое явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим, культурным развитием общества и государства на каждом историческом этапе.

Воспитание в широком социальном смысле – совокупность формирующих воздействий всех общественных институтов, обеспечивающих передачу из поколения в поколение социально-культурного опыта, норм и ценностей.

Воспитание в широком педагогическом смысле – целенаправленный процесс формирования личности в рамках организованной воспитательной системы, как совокупность влияний, взаимоотношений, взаимодействий людей в разных сферах жизни (в семье, в системе образования, в различных социальных группах, объединениях).

Воспитание в узком педагогическом смысле – специально организованная деятельность, направленная на формирование определенных качеств человека, осуществляемая во взаимодействии педагогов и воспитанников в рамках воспитательной системы.

Воспитание – целенаправленный процесс формирования духовно-нравственной и эмоционально ценностной сферы личности обучающегося. Воспитание отражает интересы личности, общества и государства (Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь).

Сущность воспитания заключается в таком взаимодействии, что воспитатель намеренно стремится повлиять на воспитуемого: «чем человек как человек может и должен быть» (К.Д. Ушинский). То есть *воспитание* является одним из видов деятельности по преобразованию человека или группы людей. Это практико-преобразующая деятельность, направленная на изменение мировоззрения и сознания, знания и способа деятельности, личности и ценностных ориентаций воспитуемого. Свою специфику воспитание обнаруживает в определении цели и позиции воспитателя по отношению к воспитаннику. При этом воспитатель учитывает единство природной, генетической, психологической и социальной сути воспитуемого, а также его возраст и условия жизни.

Приоритеты воспитания в учреждениях образования: целенаправленное и активное содействие личностному становлению профессионала-труженика, ответственного семьянина, гражданина и патриота своей страны.

Целью воспитания является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося.

Достижение цели воспитания в учреждении образования предполагает решение следующих основных задач:

- формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания детей и учащейся молодежи на основе государственной идеологии;
- подготовка к самостоятельной жизни и труду;
- формирование нравственной, эстетической и экологической культуры; культуры безопасности жизнедеятельности;
- овладение знаниями, ценностями и навыками здорового образа жизни;
- формирование культуры семейных отношений;
- создание условий для актуализации предприимчивости, инициативы, успешного саморазвития и самореализации личности.

Процесс воспитания (как педагогический) – целенаправленная, организованная деятельность по формированию и развитию человека, характеризующаяся взаимодействием воспитателей и воспитанников и осуществляемая в рамках педагогической системы (учреждения).

Воспитание является составной частью образования. Его назначение состоит в формировании личности путем приобщения к ценностям культуры. Воспитательный процесс является частью целостного педагогического процесса, который объединяет обучение и воспитание. В современной педагогической теории отмечается, что воспитание состоит не в прямом воздействии, а в социальном взаимодействии педагога и воспитанника. Процесс воспитания реализуется через организацию деятельности воспитанников, результат действий педагога выражается в качественных изменениях в сознании и поведении детей и молодежи. Современную отечественную концепцию воспитания характеризуют понятия: взаимодействие, сотрудничество, воспитательные отношения, педагогическая ситуация, социальная ситуация развития.

Процесс воспитания имеет свои *особенности*:

– Процесс воспитания целенаправленный и комплексный (единство целей, задач, содержания, форм и методов воспитания; цели должны быть понятны обучающимся).

– Процесс воспитания имеет многофакторный характер (на становление личности влияет семья, школа, микросреда, общественные организации, СМИ, искусство, социально-экономическая ситуация и др.).

– Воспитание имеет комплексный и целостный характер (единство целей, задач, содержания, форм и методов воспитательного процесса).

– В процессе воспитания одновременно существует позиция воспитанника как объекта воздействия педагога, и как субъекта многообразной деятельности.

– В процессе воспитания возможна неопределенность его результатов, их зависимость от воспитателя, воспитанника закономерна, но не всегда предсказуема; возможно появление «сопротивления воспитанию».

– Результаты процесса воспитания носят отсроченный и неодинаковый для всех характер.

– Воспитание является долговременным, непрерывным процессом, переходящим в самовоспитание.

– Воспитание носит двусторонний характер: субъекты воспитания – воспитатель (организатор, руководитель) и воспитанник (соавтор, активный участник). От воспитателя к воспитаннику (прямая связь), и от воспитанника к воспитателю (обратная связь).

– Процесс воспитания противоречивый: могут быть противоречивыми логика и позиции субъектов воспитания в зависимости от личностной и педагогической позиции; противоречия могут происходить и от понимания воспитания на научном и житейско-быденном уровне и т.д.

– Различия в концепциях воспитания у разных педагогов, а следовательно, и разные методики воспитания в подходе к одному воспитаннику.

Структура воспитательного процесса представляет собой взаимосвязь основных элементов: целей и содержания, методов и средств, а также достигнутых результатов. Компоненты воспитательного процесса с точки зрения культурологического подхода следующие:

Первый этап – диагностика (изучение) воспитанников и определение целей и задач воспитания: определяются *цели и задачи* воспитания; *принципы* процесса воспитания (руководящие идеи, основные требования к деятельности, поведению).

Второй этап – проектирование, планирование воспитательной деятельности:

- разработка содержания (системы знаний, убеждений, навыков, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения, которыми должны

овладеть обучающиеся в соответствии с поставленными целями и задачами);

- разработка методов (способов воздействия на сознание, волю, чувства, поведение воспитанников, с целью выработки у них заданных целью воспитания качеств);
- разработка средств (относительно независимых источников формирования личности);
- разработка форм (внешнего выражения процесса воспитания).

Третий этап – организация педагогического взаимодействия (реализация планов).

Четвертый этап – проверка, оценка, анализ результатов.

Есть еще один компонент деятельности – *коммуникативный*, он отражает наличие в воспитательной системе субъекта и объекта, субъекта и субъекта воспитания, т.е. воспитателя и воспитанника и означает общение, взаимодействие их в процессе воспитания.

Можно выделить также внутреннюю структуру воспитательного процесса:

- осознание воспитанниками требуемых норм и правил поведения (знания);

- переход знаний в убеждения;
- воспитание чувств;
- практическую деятельность, которая определяет эффективность воспитания и соединяет предыдущие этапы.

Результативность воспитания отражают такие *показатели*: сформированность у обучающихся основ мировоззрения, умение оценивать события, происходящие в нашей стране и мире; усвоение ими норм морали, знаний и соблюдение законов, в том числе правил для обучающихся; общественная активность, коллективизм, участие в органах самоуправления; инициатива и самостоятельность воспитанников; нравственное, эстетическое, физическое развитие и др.

Основные требования к организации воспитания обучающихся:

- обеспечение качества воспитания;
- соответствие содержания, форм и методов цели и задачам воспитания;
- системность и единство педагогических требований;
- реализация личностно ориентированного подхода;
- создание условий для развития творческих способностей обучающихся, включение их в различные виды социально значимой деятельности;
- преемственность и непрерывность, предполагающие последовательность реализации содержания воспитания с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;
- профилактика противоправного поведения, поддержка обучающихся, находящихся в социально опасном положении;

– педагогическая поддержка детских и молодежных общественных объединений, развитие их инициатив.

8.2. Сущность и специфика воспитания в высшей школе

Воспитание в учреждении высшего образования имеет свои специфические особенности.

Р.С. Пионова отмечает, что молодежь поступает в учреждение высшего образования, пройдя значительный путь становления, формирования различных качеств, развития способностей, социализации. У студентов первого курса уже сформированы основы мировоззрения и нравственные устои, эстетические вкусы и идеалы, привито определенное отношение к труду, они развиты физически. Но путь становления личности, формирования всех ее качеств еще не завершен.

Студенческие годы – это период, когда особенно интенсивно, в определенной степени ускоренными темпами, происходит развитие и воспитание, становление личности, профессиональная подготовка будущих специалистов. Это сензитивный период для развития интеллекта, пересмотра и отработки системы ценностей, укрепления здоровья и физических сил.

Преподаватели, работающие в учреждении высшего образования, должны хорошо представлять себе особенности и возможности данного периода в жизни человека, в его профессиональном и гражданском становлении, а также свою роль в этих процессах, в частности, в решении задач воспитания.

Воспитание в высшей школе – это целенаправленный, специально организованный педагогический процесс взаимодействия педагога со студентами, организации разнообразной деятельности с целью формирования у них политических, нравственных, эстетических, физических качеств, развития их способностей и духовных сил, становления отношений с окружающим миром и людьми (Р.С. Пионова).

Воспитание в высшей школе – специальная работа сотрудников вуза, направленная на становление у студентов системы убеждений, нравственных норм и общекультурных качеств, предусмотренных получаемым образованием (Ю.Г. Фокин).

Воспитание является сложным педагогическим процессом, связанным с деятельностью субъектов этого процесса, с их активностью. Оно определяет изменения в интеллектуальной, эмоциональной, физической сферах личности, ее обогащение и совершенствование.

В воспитании принимает заинтересованное участие студенческий коллектив, преподаватели разных кафедр и факультетов.

Концептуальными положениями, ориентация на которые способствует повышению продуктивности воспитательного процесса, выступают следующие [40, с. 181]:

1. На эффективность воспитания студентов влияет воспитательная позиция преподавателей: одни отрицают необходимость специально организованной воспитательной работы со студентами; другие полагают, что она должна осуществляться в процессе обучения в соответствии с воспитывающей функцией; третьи считают, что в условиях вуза есть необходимость в такой работе, так как учебный процесс не дает возможности решить многие задачи воспитания.

Преподавателю необходимо придерживаться следующих ценностно-смысловых ориентиров: внеаудиторная воспитательная работа со студентами должна восприниматься как самостоятельная категория, тесно связанная с учебным процессом; воспитание и обучение имеют общую цель – формировать личность будущего специалиста-профессионала, но воспитание не укладывается в рамки учебного процесса, его нельзя сводить к дополнительным занятиям, оно лишь опирается на общую с обучением цель и призвано своим содержанием, методами и организационными формами реализовать собственную цель, содействовать духовному и физическому развитию студентов, формированию индивидуально и социально значимых качеств; воспитание содействует становлению человека и одновременно оно решает дополнительную задачу – постепенно готовит будущих педагогов к организации воспитательной работы в учреждениях образования, а куратор своей деятельностью помогает осознать роль и значение классного руководителя.

2. В условиях высшей школы в системе воспитания студентов важную роль выполняют учебные дисциплины. Обучение выполняет двойную воспитательную функцию. С одной стороны, знания дают верное представление об объективном мире и закономерностях его развития, служат основой формирования научного мировоззрения, открывают путь к дальнейшему овладению наукой творческого труда. С другой – в ходе учебного процесса обучающиеся укрепляют волю, формируют характер, интеллектуальные и морально-волевые качества, развивают эмоции, у них проявляется инициатива, вырабатываются навыки систематического труда, умения применять знания на практике.

Обучение и воспитание находятся во взаимосвязи, сохраняя присущие им особенности и логику в общей системе разностороннего развития студента. Воспитание студентов в процессе обучения обеспечивается:

- отбором значимого для воспитуемых дидактического материала;
- правильным выбором форм и методов обучения студентов с учетом специфики учебного предмета и состава обучающихся;
- учетом возрастных и индивидуальных особенностей студентов;
- систематическим и внимательным изучением внутреннего мира каждого из них (их мыслей, чувств, переживаний);
- созданием благоприятного микроклимата на занятиях;
- высоким уровнем образованности, общей и профессиональной культуры преподавателя, его убежденностью и гуманизмом.

3. Воспитательная работа в учреждении высшего образования, воспринимаемая как самостоятельная категория, руководствуется собственной целью – разностороннее развитие личности будущего специалиста (педагога) с опорой на его индивидуальные особенности, способности, возможности. Частично эта цель реализуется и в процессе обучения, но обучение имеет свою цель, оно ограничено рамками учебных планов и программ, спецификой организации. А внеаудиторная воспитательная работа обладает всеми возможностями для осуществления обозначенной цели, которая фактически представляет сложный целевой комплекс, состоящий из многих конкретных взаимосвязанных педагогических целей: целей формирования ценностей, целей формирования качеств, целей формирования отношений, целей формирования способностей, реализация которых способствует формированию разносторонне развитой личности. Реализуется целевой блок в системе многообразной деятельности студентов с участием преподавателей и общественных организаций высшей школы.

4. Продуктивность воспитания студентов находится в прямой зависимости от наличия или отсутствия системы в этом процессе. При педагогической систематизации всех средств, имеющихся в высшей школе, вокруг выдвинутых целей эффективность воспитательного процесса повышается.

5. Педагог выполняет значимую роль в воспитательном процессе, он выполняет практически все процессуальные функции: планирования, подготовки, организации, руководства, диагностики, анализа воспитания, но в этот процесс на всех его этапах, начиная с планирования, необходимо включать самого студента, опираться на его силы и активность.

6. Воспитательная система всегда обладает чертами авторского характера. Несмотря на своеобразие и особый строй, те или иные педагогические элементы (методы, средства, формы) могут повторяться, присутствовать в других воспитательных системах учебных заведений, может быть, выполняя иные функции.

Важными элементами воспитательной системы учреждения высшего образования (факультета) являются деятельность по различным направлениям, общение, познание, педагогический микроклимат. Важность приобретает педагогическое сопровождение названных процессов, создание благоприятных условий, результатом которых является успешность воспитания.

7. В условиях учреждения высшего образования воспитание раскрывает свои потенциальные возможности не полностью, в силу этого оно используется не в полной мере для достижения поставленных целей. Причина данного явления заключается отчасти в одностороннем, узкофункциональном понимании воспитания. Если объективно проанализировать и осмыслить его сущность, оценить возможности, то станет очевидно, что воспитание многофункционально. Процессу воспитания студентов присущи следующие функции:

воспитывающая, развивающая, познавательно-образовательная, коммуникативная, организаторская, профессиональная. Определяющей, системообразующей выступает воспитывающая функция.

Функциональный комплекс воспитания взаимосвязан с процессом целеполагания, который обуславливает выделение конкретных функций и опору на них в конкретном фрагменте воспитательной деятельности. Знание и понимание функций помогает организаторам воспитания полнее использовать его возможности при планировании, моделировании, организации, педагогическом анализе воспитательного процесса.

8. Закрепившаяся документально и в общественном представлении основная функция высшей школы – профессиональная подготовка специалистов – способствовала утверждению узкого однорольного подхода к формированию личности студента. Но в реальной жизни каждый человек занимается не только профессиональной деятельностью. В силу этого более оправданным и целесообразным является системно-ролевой подход к воспитанию студентов.

К числу основных ролей человека относят: человек – как социальное существо, семьянин, гражданин, профессионал. Освоение их происходит постепенно, по мере взросления и социализации, вхождения в те или иные коллективы.

Высшая школа может помочь каждому студенту в освоении всех социальных ролей, а каждый студент, с учетом возраста и степени социализации, в состоянии их освоить. Система социальных ролей обеспечивает действительную подготовку молодых людей к жизни в обществе и труду.

9. Особую актуальность имеет проблема профессиональной нравственности специалиста, а педагогическая нравственность приобретает статус одной из фундаментальных, концептуальных идей в комплексе воспитательной деятельности учреждения высшего образования.

Педагогическая нравственность формируется на основе системы ценностей и духовно-нравственных качеств личности студента – например, будущего педагога. В числе приоритетных необходимо выделить следующие элементы этого образования:

- аксиологическое восприятие педагогической деятельности;
- профессиональную честь и достоинство;
- любовь к детям, уважение их личности;
- объективность в оценке обучающихся, их действий, поступков, особенно в конфликтных ситуациях;
- принципиальность и доброжелательное отношение к обучающимся;
- педагогический оптимизм и гуманизм, основанный на эмпатии;
- готовность к преодолению трудностей в профессиональной деятельности.

Нравственные ценности и качества связаны между собой. Благодаря им у студентов формируется привычка к личной ответственности за обучающихся, за выполнение профессиональных обязанностей.

10. Воспитание как процесс безгранично и бесконечно, как беконечна по своим возможностям личность студента. Очень важно у студентов в период обучения в учреждении высшего образования заложить стремление и потребность в самовоспитании.

8.3. Закономерности и принципы воспитания в высшей школе

Воспитание студентов как целостный организованный процесс подчиняется определенным закономерностям и принципам. Они оказывают влияние на содержание воспитательного процесса, выбор форм и методов, позицию субъектов этого процесса – преподавателей и студентов.

Закономерности воспитания – это существенные, устойчивые связи в воспитательном процессе, реализация которых определяет его ход, направленность и продуктивность [40, с. 191].

Основными закономерностями, присущими воспитательному процессу в учреждении высшего образования, являются [40, с. 191]:

– *Направленность воспитания, его цели и содержание, идеологические и нравственно-эстетические ценности* всегда предопределяются обществом, общественно-политическим строем.

– *Воспитание органически связано с обучением студентов*. Оно опирается на общую цель формирования личности конкретного типа. Значительный объем воспитательной работы реализуется в процессе обучения. Воспитание осуществляется в основном одними и теми же лицами – субъектами этого процесса, протекает в тех же коллективах. Но оно не повторяет учебные задачи.

– *Воспитание в учреждении высшего образования профессионально направлено*. Процесс его организации пронизывает идея подготовки молодого специалиста определенного типа, например, такого педагога, который нужен обществу, школе, детям. Профессиональная направленность воспитания выражается прежде всего в формировании у студентов педагогической направленности и отношения к педагогической деятельности как к ценности.

– *Воспитанию изначально присущ комплексный подход к формированию личности студента*. Он проявляется в единстве воздействия на все сферы индивида – интеллектуальную, эмоционально-волевую, физическую, – с одной стороны; в единстве целей, усилий, действий педагогического и студенческого коллективов, общественных организаций, семьи и самих студентов – с другой. И если порой проявляется или обнаруживается несогласованность действий субъектов воспитательного процесса, она не носит стабильного характера и со временем в воспитании начинает действовать закономерная тенденция к единству, гармонии, согласованности педагогических усилий.

– *Воспитание оптимистически направлено, опирается на положительное начало в студенте.* В силу этого важно хорошо изучить каждого студента, узнать его сильные и слабые стороны, качества, чтобы оказывать влияние на развитие одних из них и вместе со студентами нейтрализовать, ослабить, перестроить другие. Если придерживаться противоположной точки зрения, то тогда становится бессмысленной организация воспитательного процесса.

– *Результативность воспитания повышается, если оно опирается одинаково активно на вербальные и невербальные (деятельностные) формы и методы влияния на личность студента, на единство слова и дела.* Они избираются организаторами и участниками воспитательного процесса, в тех или иных случаях предпочтение может быть отдано словесным формам или деятельности студентов в зависимости от конкретной задачи, обстоятельств, педагогической ситуации.

– *В воспитательном процессе нередко обнаруживается сопротивление личности студента тем педагогическим воздействиям, которые на него оказываются извне организаторами воспитания, или собственным усилиям в процессе самовоспитания.* Сопротивление чаще всего проявляется на начальном этапе воспитания, но может продолжаться в течение всего процесса воспитания. И тем сильнее оно будет, чем менее близки студенту цели воспитания, не соответствующие его интересам, потребностям. Выдвижение таких целей, которые совпадали бы с усилиями студента, осознавались и воспринимались им, снижает внутреннее его сопротивление, делает процесс воспитания персонализированным, более продуктивным.

На базе закономерностей формируются принципы воспитания.

Принципы воспитания – это основные, исходные положения, идеи, которые определяют процесс воспитания студентов, его направленность, содержание, выбор методов, средств и форм [40, с. 181]:

Принципы воспитания определяющим образом влияют на позицию субъектов воспитательного процесса – преподавателей и студентов. Они ставят перед преподавателями, организаторами воспитательного процесса конкретные цели и задачи.

Р.С. Пионова отмечает, что исследования в области педагогического образования, теоретический анализ существующих в педагогике подходов к проблеме, анализ собственной педагогической деятельности дают основание построить гуманистическую систему принципов воспитания студентов:

1. *Целенаправленность и идейность всего воспитательного процесса:* цель определяет направленность и содержание деятельности педагога, целенаправленность помогает педагогу и другим организаторам воспитания видеть ясную перспективу в своей работе; идейность предполагает, что процесс воспитания опирается на определенную систему идей, соотносимых

с целями воспитания, каждое отдельно взятое мероприятие и весь процесс воспитания должны носить высоко гуманистический характер, ориентироваться на высокие нравственные идеалы и ценности человека, педагога; целенаправленность и идейность воспитательного процесса способствуют тому, что студенты обнаруживают более высокую гражданскую и социальную зрелость.

2. *Гармонизация общечеловеческих и национальных ценностей*: опора на принцип гармонизации общечеловеческих и национальных ценностей вносит в содержание воспитательного процесса высокий нравственный смысл: правильное понимание интересов конкретного народа, их взаимосвязь и взаимозависимость с интересами других народов и интересами человечества.

3. *Гармонизация личных и общественных интересов*: если за основу воспитания взять принцип гармонизации личных и общественных интересов, то оно будет влиять на формирование студентов, заботящихся об отечестве, в котором они живут, и одновременно проявляющих внимание к себе и другим людям, разумно сочетая свои интересы с интересами своей страны, общества.

4. *Связь воспитания с жизнью, современным уровнем социально-политического и культурного развития общества*: воспитание своим содержанием должно было ориентировано на современную социально-политическую действительность; в воспитательном процессе необходимо учитывать те события, факты общественной значимости, которые происходят в реальной жизни, обсуждать их со студентами, вместе вырабатывать свое отношение к ним, правильное восприятие и понимание.

5. *Воспитание личности в коллективе*: человек нормально формируется и развивается в коллективе сверстников, единомышленников и пр., благодаря общению и человеческим контактам он становится личностью. В студенческом коллективе возможна организация различных видов деятельности: трудовой, политической, эстетической, экологической, спортивной. В студенческом коллективе формируются разнообразные отношения между его членами: деловые, ролевые, межличностные отношения дружбы, симпатии, товарищества, любви. В студенческом коллективе формируется и проявляется общественное мнение, которое регулирует взаимоотношения между студентами, влияет на их действия и поступки, нравственный микроклимат в самом коллективе.

Сплоченный коллектив является той жизненно важной средой, в которой раскрывается каждый студент. В коллективе возможно формирование гармонии личных и общественных интересов. Сплоченный и развитый коллектив становится активной силой в воспитании студентов, именно поэтому столь велико значение данного принципа.

6. *Природосообразность воспитания*: воспитание опирается на взаимосвязь индивидуально-природных, наследственных особенностей и социокультурных процессов, организаторы воспитания учитывают природные задатки и способности, пол, возраст, психофизиологические и физические особенности и возможности студентов. Индивидуальный подход необходимо проявлять по отношению ко всем студентам.

7. *Уважение личности студента*: уважение основано на признании в студенте личности и связано с объективным и доброжелательным отношением к нему. При наличии нормальных объективных взаимоотношений между преподавателями и студентами воспитательный процесс будет более плодотворным. Уважительное отношение связано с преодолением различных противоречий, возникающих в процессе общения преподавателя и студента. Ведь не все студенты обладают только положительными качествами, нередко они вызывают и отрицательную реакцию педагога. И тем не менее из системы воспитательных средств необходимо устранить все то, что может унижить студента, его достоинство, иначе возникнут барьеры для общения и взаимопонимания. Уважение связано с требовательностью и не нуждается в снисходительности. Обычно уважают тех студентов, которые выполняют предъявляемые им требования. Но они должны быть посильны для студентов. Вместе с тем преподавателю не следует идти на компромисс и снижать требования, если они разумны и обоснованны. Такой подход способствует развитию у студентов ответственности и сознательности.

8. *Воспитание в деятельности и общении*: словесные формы и методы, бесспорно, играют важную роль в воспитании, но оно не сможет сполна выполнять свои функции, если его инструментом будет лишь слово, если студенты не будут включены в различные виды деятельности. Чем разнообразнее деятельность, тем более широкое влияние она сможет оказать на интеллектуальную, эмоционально-волевую, физическую сферы личности студента. Деятельность способствует формированию активности и инициативы, организаторских качеств и умений, помогает студентам убедиться в истинности или ложности тех или иных идей, положений. В деятельности происходит общение студентов друг с другом и с преподавателями. Общение служит источником информации, дает возможность для обмена мнениями и суждениями; в процессе общения формируются и пересматриваются взгляды, осуществляется непосредственное воспитание и самовоспитание.

Предложенная система принципов воспитания внутренне взаимосвязана. Принципы помогают выстроить воспитательный процесс в соответствующем направлении, но модель воспитания во многом зависит от характера применения тех или иных принципов субъектами воспитания.

Личность педагога так же, как и уровень развития студенческого коллектива, имеет первостепенное значение. Каждый преподаватель высшей школы в соответствии с избранной концепцией определяет собственную систему ве-

душих идей, которая становится для него ориентиром при разработке педагогической модели воспитания студентов, включающей содержание, формы и методы взаимодействия с ними.

8.4. Содержание воспитательного процесса, направления воспитания студентов

Содержание воспитания – это совокупность знаний, норм поведения, ценностей, идей и идеалов, элементов материальной и духовной культуры общества, которые подлежат усвоению, интериоризации, превращению в индивидуальный внутренний мир личности. По существу, это вся культура, в процессе вхождения в которую человек становится личностью и членом общества. В тоже время существуют различия в определении ведущих характеристик содержания воспитания:

- во-первых, это культурные социальные ценности, опыт и нормы поведения людей, всего человечества;
- во-вторых, содержание воспитания раскрывают с позиции личностного подхода как совокупность индивидуальных качеств, опыта, потребностей, социально одобряемых и индивидуально принимаемых свойств человека, его культуры и системы ценностей;
- в-третьих, под содержанием воспитания понимают воспитательную деятельность учреждения: определение целей и задач работы, видов и форм деятельности воспитателей и воспитуемых.

Для организации и проведения воспитательной работы в семье, учреждении образования и обществе многие ученые считают необходимым включение в содержание воспитания элементов культуры, усвоение которых служит формированию личности. Содержание воспитания необходимо также структурировать, оформлять конструктивно, чтобы облегчить составление программ воспитания и определить пути и средства реализации этих программ.

В настоящее время в отечественной педагогике есть несколько подходов к определению, описанию и структуризации содержания воспитания.

Традиционный подход, который сложился в советский период: содержание воспитания определялось целью воспитания – всестороннее и гармоничное развитие личности – и конкретизировалось в ряде задач, направлений: умственное, идейно-политическое, нравственное, трудовое, физическое, эстетическое воспитание. При данном подходе содержание воспитания *ориентировалось на интересы государства*, описывалось, представлялось с позиций, в которых человек рассматривался как часть государственной системы, отсутствовала направленность на формирование индивидуальности, установки на интересы, потребности, своеобразие личности.

Второй подход сложился в 90-е гг. XX в. Ученые предложили содержание воспитания описывать как элементы, составляющие базовую культуру

личности (О.С. Газман и др.). Воспитание, направленное на формирование *базовой культуры личности*, определяют как *систему норм, убеждений, ценностей, стиля жизни, поведения*. Базовая культура личности, по мнению О.С. Газмана, является основой для определения и описания содержания воспитания и включает в себя совокупность «культур», а именно: культуру жизненного, учебного и профессионального самоопределения, политическую и правовую культуру, экономическую и трудовую культуру, интеллектуальную, нравственную, художественную, физическую, а также культуру семейных отношений и общения. Ученый считает, что культура жизненного самоопределения – это такие качества личности, которые определяют человека как субъекта собственной жизни. Соответственно, вся совокупность качеств, составляющих базовую культуру личности, определяет и содержание воспитания: интеллектуальная, трудовая, физическая, политическая и другие культуры.

Третий подход развивает Н.Е. Щуркова, определяя, что содержанием воспитания являются *ценностные отношения*, которые автор называет *отношениями личности к наиболее важным, жизненно значимым явлениям*. Личностные ценности являются результатом процесса воспитания и самовоспитания, процесса усвоения ценностей, принятых в обществе. *Ценностями воспитания* называют объекты, явления, общие абстрактные идеи, которые воплощают в себе общественные идеалы и выступают в качестве норм. Эти нормы описаны как цели, ценности, обуславливающие содержание воспитания в системе образования.

Приведенные три подхода к описанию и структурированию содержания воспитания – по ценностным отношениям, по базовой культуре и по направлениям, основным воспитательным задачам – не отрицают, а дополняют друг друга. Названные подходы, отличаясь исходными позициями, определяют усвоение, принятие информации о культуре, ее эталонах и требованиях растущим человеком и благодаря этому становление его личности.

В Республике Беларусь содержание воспитательного процесса описывается как деятельность по формированию базовой культуры личности, по формированию ценностных отношений посредством взаимосвязанных направлений, составляющих воспитание. Содержание воспитания основывается на общечеловеческих, гуманистических ценностях, культурных и духовных традициях белорусского народа, государственной идеологии, отражает интересы личности, общества и государства. Общие требования к содержанию воспитания определяются также целями, задачами и принципами государственной политики в сфере образования.

В соответствии с Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь [23] *основными составляющими воспитания* являются:

– идеологическое воспитание определяется приоритетами развития белорусского общества и является основой всего содержания воспитания, представляет собой неотъемлемый элемент всех направлений воспитания, направленных на формирование целостной, нравственно зрелой, политически грамотной, сознательно участвующей в социальной жизни общества личности, способной на адекватное отношение к происходящему в мире и стране событиями, культурному и научному наследию, историческим достижениям, понимание себя, своего места в обществе; обеспечивает формирование знания основ идеологии белорусского государства, привитие подрастающему поколению основополагающих ценностей, идей, убеждений, отражающих сущность белорусской государственности;

– гражданское и патриотическое воспитание, направленное на формирование активной гражданской позиции, патриотизма, правовой и политической, информационной культуры;

– духовно-нравственное воспитание, направленное на приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям, формирование нравственной культуры;

– поликультурное воспитание, направленное на формирование толерантного отношения к представителям других культур, национальностей, вероисповеданий и др.;

– экономическое воспитание;

– воспитание культуры безопасности жизнедеятельности, направленное на формирование безопасного поведения в социальной и профессиональной деятельности, повседневной жизни;

– эстетическое воспитание, направленное на формирование эстетического вкуса, развитие чувства прекрасного;

– воспитание психологической культуры, направленной на развитие и саморазвитие личности;

– воспитание культуры здорового образа жизни, направленное на формирование навыков здорового образа жизни, осознание значимости здоровья как ценности, физическое совершенствование;

– экологическое воспитание, направленное на формирование экологической культуры личности;

– семейное и гендерное воспитание, направленное на формирование ответственного отношения к семье, браку, воспитанию детей; осознанных представлений о роли и жизненном предназначении мужчин и женщин в современном обществе;

– трудовое и профессиональное воспитание, направленное на понимание труда как личностной и социальной ценности, формирование готовности к осознанному профессиональному выбору;

– воспитание культуры быта и досуга, направленное на формирование у детей и учащейся молодежи ценностного отношения к материальному

окружению, умения целесообразно и эффективно использовать свободное время.

Содержательные характеристики перечисленных направлений воспитания раскрыты с учетом возрастных особенностей студентов в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (2015).

Помимо нормативных документов, четко регламентирующих требования к организации воспитания в высшей школе, проблема содержания воспитания студентов раскрыта в научной и учебной литературе.

С опорой на результаты исследования В.И. Андреева, раскроем ведущие направления в воспитании студентов.

Умственное воспитание студентов – одно из основополагающих в формировании профессиональных качеств будущего специалиста, это целенаправленная деятельность преподавателей по развитию нравственных сил и мышления студентов, овладения нормами умственной деятельности. Умственное развитие не отождествляется с умственным воспитанием, т.к. осуществляется не только под влиянием целенаправленных действий педагога, но и окружающей среды.

К задачам умственного воспитания студентов принято относить:

1. Умножение фонда знаний как условия мыслительной деятельности.
2. Овладение основными мыслительными операциями – анализ, синтез, сравнение, обобщение.
3. Формирование интеллектуальных умений, характеризующих умственную деятельность.
4. Формирование научного мировоззрения как системы взглядов на окружающую среду: природу, общество, человека.

Идейно-нравственное воспитание связано с формированием убеждений, которые по своей психологической структуре представляют синтез всех компонентов, составляющих сферу политического и нравственного сознания. Основой формирования идейно-нравственных убеждений являются политические и моральные знания. Одной из важных воспитательных задач преподавателя гуманитарного цикла является передача студентам таких знаний. Политические и моральные знания становятся убеждениями только в том случае, если превращаются в личные взгляды, опираются на сознательность, активность и самостоятельность мышления студента, тесно связаны с жизнью. Одновременно с этим формируются и чувства.

Идейно-нравственное воспитание студентов органично связано с формированием научного мировоззрения. Мировоззрение представляет собой целостную систему научных, философских, социально-политических, нравственных, эстетических взглядов на мир (природу, общество, мышление). Воплощая в себе достижения мировой цивилизации, научное мировоззрение

вооружает студента научной картиной мира как системным отражением наиболее существенных сторон бытия и мышления, природы и общества.

Научное мировоззрение студента соединяет в себе сложную совокупность его ценностных отношений к окружающей действительности, интегрирует все свойства и качества личности в единое целое, определяет социальную ориентацию, личностную позицию, тип гражданского поведения и деятельности. Благодаря этому формируются мировоззренческие убеждения. Убеждения – это не нечто «знаемое» и «понимаемое», это знания, перешедшие во внутреннюю позицию личности.

В высшей школе происходит формирование методологических понятий, обобщений, идей, характеризующих действительность и ее теоретические основания. Формирование мировоззрения студента зависит от воздействия на интеллект, эмоции личности, ее активной практической деятельности. Формируются как интеллектуальный компонент, определяющий знания и способы деятельности личности, так и практически-действенный определяющий потребности к деятельности. Целостный процесс формирования у студента научного мировоззрения во многом обеспечивается благодаря осуществлению межпредметных связей, социальной и профессиональной позиции педагога.

Нравственная культура студенческой молодежи определяется понятием «нравственность студента», под которым понимается его личностная характеристика через такие качества как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулирующие индивидуальное поведение человека. При этом имеется в виду порядок взаимоотношений человека с обществом, коллективом, другими людьми путем выполнения им нравственных норм и принципов, установленных в данном обществе. Усвоенные и принятые личностью студента нравственные нормы, принципы, категории, идеалы определяют и выражают его отношение к другим людям, к себе, к своему труду, к природе. В этом случае по отношению к другим людям предполагается воспитание гуманности, взаимное уважение между людьми, товарищеская взаимопомощь, коллективизм, забота в семье, уважительное отношение к женщине.

Отношение к себе складывается из осознания собственного достоинства, чувства общественного долга, дисциплинированности, честности и правдивости, простоты и скромности, нетерпимости к несправедливости.

Отношение к своему труду – в добросовестности выполнения своей работы, в творческом подходе, в признании важности своего труда и труда других.

Отношение к природе – в бережном сохранении экологии, нетерпимости к нарушителям окружающей среды.

Дисциплина как нравственная категория отражает соответствие поведения и образа жизни человека правилам и нормам, сложившимся в обществе. Дисциплина в высшей школе – одна из форм проявления общественной дис-

циплины. Являясь составной частью нравственности, дисциплина студентов основана на личной ответственности и сознательности, она готовит студента к социальной деятельности.

Основной целью *гражданского воспитания* студентов является формирование гражданственности как интегративного качества личности, сочетающего в себе внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, любовь к Родине и стремление к миру, чувство собственного достоинства, дисциплинированность, гармоническое проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения. Гражданское воспитание предполагает формирование конституционных, правовых позиций личности. Гражданское воспитание в учреждении высшего образования тесно связано с работой по патриотическому воспитанию студенческой молодежи преподавателей, кураторов, общественных организаций.

Патриотическое воспитание в учреждении высшего образования предполагает формирование у студентов знаний и представлений о достижениях Республики Беларусь в области науки, техники и культуры, в процессе знакомства с жизнью и деятельностью выдающихся ученых, конструкторов, писателей, художников, актеров и др. Обязательной составной частью формирования патриотического и интернационального сознания студентов является изучение истории, фактологического материала о защите нашего отечества, о воинской доблести и славе белорусского народа.

Гуманистическое воспитание определяет формирование у студентов гуманистического мировоззрения как обобщенной системы взглядов, убеждений, идеалов, выражающих отношение к окружающей природной и социальной среде вокруг одного центра – человека. Человек – системообразующий фактор, основа гуманистического мировоззрения. Гуманное отношение к людям определяет гуманистическую сущность личности. Как качество личности гуманность формируется в процессе взаимоотношений с другими людьми. Она проявляется: в доброжелательности и дружелюбии; в готовности прийти на помощь другому человеку, внимательности к нему; в рефлексии – умении понять другого человека, поставить себя на его место; в эмпатической способности к сочувствию, сопереживанию; в толерантности – терпимости к чужим мнениям, поведению.

Пример гуманного отношения преподавателей к студентам обладает особой воспитательной силой. Но это не отрицает необходимости проведения морально-этического просвещения в учебное и внеучебное время, организации общественно-полезной деятельности, особенно когда студенты поставлены в ситуации проявления заботы о других, оказания помощи и поддержки, защиты слабого.

Культура поведения студента предполагает: культуру общения, культуру внешности, культуру речи, бытовую культуру. Она в большой мере формиру-

ется под влиянием примера преподавателей, старшекурсников, традиций учреждения высшего образования.

8.5. Методы и средства воспитания в высшей школе

Методы воспитания в высшей школе – это способы совместной целенаправленной деятельности преподавателя и студентов по решению задач формирования разносторонне развитой личности будущего специалиста.

Наиболее часто применяются в целенаправленном воспитательном процессе высшей школы следующие методы.

Разъяснение. Это монологическое изложение сущности какой-либо идеи, положения, закона, позиции и т.д. Метод используется в свободной беседе, при диалогическом общении со студентами, в дискуссии, на лекции. Применение его может носить индивидуальный, групповой или массовый характер. Если при первичном разъяснении оказывается, что студентам что-либо непонятно, преподаватель может прибегнуть к повторному, более детальному изложению сути вопроса.

Убеждение. Метод воспитания, который применяется с целью формирования осмысленной и принятой студентами точки зрения по различным вопросам: нормам и правилам поведения, взаимоотношениям, ценностным ориентациям, взглядам. Убеждение носит более настойчивый характер по сравнению с разъяснением. Оно содержит разъяснение, выраженное в более четкой доказательной форме. Данный метод используется индивидуально или в массовой аудитории; причем иногда с учетом сложностей и важности вопроса может развернуться дискуссия. В результате умелого применения метода у студентов формируются собственные взгляды и убеждения по тем или иным вопросам.

Переубеждение. Студенты могут проявлять ошибочность во взглядах, суждениях, оценках, вкусах и пр. Метод переубеждения предназначен для переориентации студентов, изменения их позиции, нравственных норм и правил поведения. Данный метод необходимо применять корректно, не оказывая давления, и в то же время настойчиво и решительно.

Совет. Преподаватели, опираясь на свой педагогический и жизненный опыт, стремятся передать его студентам посредством советов. Кроме того, используя совет, преподаватель как бы мимоходом, ненавязчиво, в мягкой форме выражает свое отношение к суждениям, действиям, поступкам студентов и тем самым стремятся их изменить. Очень важно, чтобы совет воспринимался адресатом, чтобы происходило его внутреннее осмысление и персонификация.

Педагогическое требование. В работе со студентами возникают ситуации, когда происходят либо какие-то нарушения в их поведении, взаимоотношениях друг с другом, другими людьми, либо они совершают неблагоприятные

поступки. В подобных ситуациях уместно обращаться к методу требования. Требование может быть предъявлено в прямой и косвенной форме. Прямые требования предъявляются в деловом, решительном тоне – указания, распоряжения, они носят чаще всего лаконичный характер, в них просматривается авторитарная позиция преподавателя или любого другого организатора воспитания. Косвенные требования имеют более развернутую форму – инструкции, советы, просьбы. Педагогическое требование может быть предъявлено индивидуально студенту или студенческой группе.

Общественное мнение. Это метод результативной деятельности студенческого коллектива. Общественное мнение формируется вместе с развитием и становлением коллектива и функционирует в нем, являясь методом влияния коллектива на личность студента. В общественном мнении объединяются требования, ценностные ориентации, решения, выработанные коллегиально в конкретном коллективе. Данный метод, как правило, играет значительную роль в жизнедеятельности студентов, определяя их поступки, действия, суждения. Он выполняет оценочную, ограничивающую и стимулирующую функции. Но общественное мнение не формируется стихийно. В этом сложном и тонком процессе принимают участие как студенты, так и преподаватели.

Пример. Чаще всего данный метод применяется для профессионального становления студентов. Опора на пример носит осознанный характер, студенты заимствуют отдельные черты, внутренние свойства, иногда внешние манеры избранного ими для примера человека (педагога, сотрудника). Однако рассматриваемый метод может применяться для обращения к примеру студентов-сокурсников. В этом случае необходимо проявление педагогического такта, чтобы не возникли разногласия между студентами.

Поручение и задание. Целевое назначение метода статично: студенты постоянно получают поручения и выполняют различной сложности задания деканатов, преподавателей, общественных формирований. Тем самым у них формируется осознание своей полезности людям, коллективу, обществу, развивается потребность жить не только личными, но и общественными интересами. Поручения и задания могут быть индивидуальными и групповыми, временными и постоянными. Если у студентов нет опыта в данной области, перед тем как дать поручение или задание, есть необходимость провести с ними методический инструктаж с целью более точной и продуктивной деятельности.

По содержанию поручения могут быть организационными (связаны с работой в выборных органах), учебными, научными, общественно-политическими, трудовыми, эстетическими, спортивными, нравственно-этическими, экологическими, шефскими и др. Продуктивность деятельности студентов при выполнении поручений и заданий, а также воспитательный смысл последних зависят в значительной мере от соблюдения определенных педагогических требований. Поручения и задания должны:

- иметь общественную ценность;
- быть конкретными и понятными;
- учитывать интересы, возможности и общественные потребности студентов;
- постепенно усложняться;
- носить не эпизодический, а последовательно-систематический характер.

Упражнения. Метод упражнений, воспринимаемый как многократное повторение действий, поступков, переживаний обучающихся с целью формирования и закрепления у них навыков и привычек культуры поведения, нравственно-этических качеств. Воспитать молодого человека, опираясь лишь на методы разъяснения, совета, убеждения, невозможно, его надо учить культуре поведения или поставить в такую ситуацию, когда определенное качество (состояние, переживание) должно проявиться.

Преподаватели считают, что метод упражнений целесообразно применять на ранних этапах воспитания, так как студенты уже обладают необходимыми устойчивыми привычками и нормами поведения. Часто он применяется с целью корректировки уже имеющихся привычек, навыков, качеств. Следует подчеркнуть, что студентам необходимо предварительно разъяснить сущность задачи и способов деятельности, затем потребовать ее выполнение, затем осуществить контроль за их поведением, деятельностью, чтобы убедиться, что задача решена.

Соревнование. В современных условиях соревнование можно использовать для решения ряда педагогических задач:

- достижения более высоких показателей в труде, спорте, художественной и других видах деятельности;
- развития творческого сотрудничества между студентами или группами студентов;
- формирования предприимчивости, личной инициативы и активности, стремления к успеху достойными нравственными средствами;
- пробуждения интереса к некоторым «скучным», но необходимым видам деятельности;
- развития организаторских и других умений у студентов.

Соревнование может иметь индивидуальные и групповые формы, быть эпизодическим или длительным, успешное применение метода сопряжено с ориентацией на следующие принципы: целевой конкретности, гласности, сравнимости и практической значимости результатов.

Методы стимулирования. Они представляют группу методов, включающую одобрение, осуждение, контроль, самоконтроль. Данные методы могут использоваться с целью стимулирования деятельности, поступков, поведения студентов либо, наоборот, с целью их приостановления (рестимуляции), если

они носят негативный характер. Методы являются вспомогательными и требуют корректного обращения со стороны организаторов воспитания.

Метод одобрения свидетельствует о положительной оценке деятельности, поведения, проявляемых студентами качеств или отношений, которая дается преподавателями или студенческим коллективом. Метод способствует возникновению у студентов положительных эмоций (уверенности, удовлетворения, бодрости, гордости), подтверждает правильность выбранной ими позиции. Он может быть применен в форме похвалы, благодарности, награждения грамотой или ценным подарком, статьи в газете, фотографии на стенде почета и т.д. Эффективность действия метода повышают: гласность, единодушные оценки педагогом и студентами, соответствие поощрения мере реальных успехов, использование разнообразных видов поощрения.

Методом осуждения выражается отрицательная оценка деятельности, поведения, проявляемых студентами качеств и отношений, которая дается организаторами воспитания. Применение данного метода вызывает у студентов отрицательные переживания (стыд, горечь, досаду, неуверенность и т.д.). Но если при этом студенты критически анализируют события и свои поступки, намечают пути преодоления или изменения развития тех или иных качеств, не соответствующих нормам поведения и морали, значит, метод применен успешно и цель достигнута.

Может быть и другая реакция: студенты не раскаиваются в неблагоприятных поступках, не становятся более требовательными к себе, не пересматривают свою линию поведения – в этом случае следует сделать вывод о том, что метод осуждения использован неудачно. Возможно, была избрана неадекватная форма его выражения, не учтены мотивы действий студентов, либо было унижено их человеческое достоинство, либо имелись какие-то другие причины непрогнозируемой реакции молодых людей. Преподавателям необходимо внимательно проанализировать свои действия, установить причины неудачи и определить другие параметры применения метода.

Метод осуждения может быть реализован в формах: замечания, разъяснения, переубеждения, обсуждения на собрании, выговора, исключения из учреждения высшего образования.

При обращении к методам одобрения и осуждения целесообразно учитывать следующие педагогические требования: опираться на лучшие стороны личности студента, иметь в качестве союзника студенческий коллектив, хорошо знать студентов и применять методы индивидуально и корректно, не злоупотреблять ими по отношению к одним и тем же студентам, учитывать естественные последствия нравственного характера, возникшие в результате применения методов.

Метод контроля используется с целью проверки хода или результатов деятельности и действий студентов, выполнения ими поручений и заданий. Всегда могут возникнуть обстоятельства, отвлекающие студентов или меша-

ющие им в реализации намеченных задач. Кроме того, имеются студенты, которые особо нуждаются в контроле как способе напоминания, подталкивания их к деятельности.

Данный метод может быть выражен в форме беседы, наблюдения, отчета на собрании, напоминания, письменного приказа с оценкой деятельности, тестирования.

Метод самоконтроля применяется студентом к самому себе для стимулирования или проверки собственного развития и воспитания. Он помогает решать вопросы саморегуляции духовного мира и внешней линии поведения и деятельности. Этот метод имеет в большей степени, чем какой-либо другой, непосредственно личностный смысл. Формой его выражения являются: размышление, самонаблюдение, самоприказ, рефлексия, тестирование.

Метод самоконтроля играет важную роль в нравственно-эстетическом, социальном, интеллектуальном развитии и самовоспитании, совершенствовании личности.

Рассмотренные методы воспитания очень сложно отнести к какой-либо одной группе. Можно говорить о преимущественном влиянии одних методов на формирование сознания, других – качеств личности, третьих – культуры поведения, четвертых – опыта деятельности и отношений. Одни методы способствуют теоретическому обогащению студентов (привнесению теории в сознание), другие помогают лучше обобщить и осмыслить опыт собственных поступков, действий, поведения.

Более успешному применению методов воспитания помогает высокая речевая культура, наличие организаторских умений и способностей у преподавателей, а также собственная активность студентов.

В целом методы воспитания способствуют развитию общей культуры студентов, их интеллекта, эмоционально-волевой и физической сфер, задатков и способностей, т.е. содействуют разностороннему развитию личности, формированию социально и нравственно зрелого молодого специалиста.

Продуктивность воспитания зависит от степени вовлеченности студентов в процесс воспитания, в разнообразные виды деятельности, от их желания принимать участие в работе по саморазвитию и самовоспитанию, от их позитивно-результативной активности.

В обозначенных условиях значимую роль выполняют средства воспитания.

Средства воспитания – понятие более широкое, чем методы. К ним можно отнести все элементы педагогической реальности, которые преподаватель, организатор воспитания, студенческий коллектив сознательно используют для воспитательного процесса, для более плодотворного взаимодействия со студентами.

Средства воспитания – предметы материальной и духовной культуры, а также различные явления, используемые в воспитательном процессе для решения конкретных воспитательных задач.

Средства воспитания – это методические и наглядные пособия, ТСО, общий микроклимат аудитории, студенческий коллектив, личность преподавателя и т.д.

Средствами воспитания являются книги, газеты, журналы, радио, телевидение, кино, театр, выставки, игры, спорт, художественная самодеятельность, интересный собеседник, различные предметы культуры и природы.

Любой объект материальной или духовной культуры выполняет функцию средства воспитания при условии, что:

- с ним связана информация, необходимая для развития внутреннего мира личности студента или преподавателя;
- его выделили как предмет усвоения в образной, наглядно-действенной или знаково-сигнальной (устной или письменной) форме;
- объект вместе с его информацией привлечены к общению и совместной деятельности преподавателя и студента.

Каждый объект имеет свои характеристики: физические, химические, эстетические и др. Помимо объективных характеристик, выполняя функции средства воспитания, он приобретает еще и педагогические характеристики, важнейшими из которых являются: полнота информации об объекте, способ использования этого средства педагогом, возможности использования его студентами в будущем самовоспитании.

Педагогические характеристики средств воспитания обусловлены объективными и субъективными причинами. Объективно они являются продуктом культуры и традиций воспитания, в которых закреплены способы передачи духовных ценностей с помощью уже сложившихся средств воспитания.

Субъективные причины обусловлены деятельностью воспитателя, который конкретизирует способы использования средств воспитания в соответствии с целями и задачами и уровнем воспитанности студентов, учитывая требования общества к личности, современные педагогические рекомендации и передовой опыт воспитания.

Средства воспитания обусловлены целью и задачами воспитания, методами и формами организации воспитательного процесса, оказывают значительное влияние на разностороннее развитие личности.

Средствами воспитания высших нравственных и эстетических чувств у студентов является художественная литература, выставки, различные виды искусства, художественная самодеятельность, кружки и творческие студии, туризм и спорт и др.

Средства воспитания волевых качеств личности (настойчивости, целеустремленности, последовательности) – личный пример взрослого, деятельность, направленная на достижение важной цели, общественное мнение, система знаний.

Средствами воспитания являются также различные виды деятельности и, следовательно, вместе с ними и орудия труда, предметы культуры, включенные в деятельность.

Как средства воспитания выделяют следующие виды деятельности: познавательная деятельность, ценностно-ориентационная, общественная, эстетическая, досуговая.

Познавательная деятельность служит развитию познавательных интересов, накоплению знаний, формированию умственных способностей и пр. Организуется она в таких формах внеаудиторной работы, как экскурсия, олимпиады, конкурсы, лектории, научные конференции, аукционы знаний и т.д.

Ценностно-ориентационная деятельность направлена на формирование отношения к миру, формирование убеждений, взглядов, усвоение нравственных и других норм жизни человека, всего того, что называют ценностями. Преподаватель использует возможности стимулировать формирование студентами отношений, взглядов на жизнь в различных формах внеаудиторной деятельности: беседы по социально-нравственной проблематике, дискуссии, диспуты. Кроме того, усвоение воспитанниками социальных ценностей происходит и во всех других формах и видах деятельности, а также по мере расширения жизненного опыта.

Общественная деятельность предполагает участие студентов в органах управления и самоуправления, в различных молодежных объединениях, участие в различных акциях и кампаниях. Это происходит в таких формах, как выборы студенческих органов управления, вечера, марафоны, волонтерское движение и пр.

Эстетическая деятельность развивает художественные вкусы, интересы, культуру, способности студентов. Эта работа проводится в таких формах как: инсценировки, конкурсы, концерты, фестивали, экскурсии в музеи, посещение театра и мн.др.

Досуговая деятельность обозначает содержательный, развивающий отдых, свободное общение. Сюда же можно отнести и спортивно-оздоровительную деятельность, техническое творчество и др. Свободное общение, досуг студентов может проходить в самых разных формах: игры, праздники, вечера отдыха, соревнования, совместные прогулки, походы и пр.

8.6. Формы воспитательной работы в вузе

Содержание воспитательного процесса реализуется посредством определенных форм.

Форма – это внешний вид воспитательной работы.

Форма воспитательной работы – это организационная структура, педагогическое действие, мероприятие, в котором реализуются задачи, содержание и методы конкретного воспитательного процесса.

Формы воспитательной работы – это способы организации воспитательного процесса, способы целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности студентов.

Часто реализуемые формы воспитания называют «воспитательное мероприятие». *Воспитательное мероприятие* – организованное действие коллектива, направленное на достижение каких-либо воспитательных целей.

Выделены различные типы форм воспитательной работы *по количеству участников*:

- индивидуальные – беседы, занятия воспитателя с одним воспитанником;
- групповые – несколько участников (клуб, группа) находятся в непосредственном контакте;
- массовые – несколько групп, курсов, учреждений образования, вся страна проводят праздники, конференции, слеты, шествия и тому подобные мероприятия.

В условиях высшей школы используются *массовые* (тематические вечера, спортивные соревнования, субботники по благоустройству), *групповые* (секции, кружки, студии, клубы), *индивидуальные* (беседы, индивидуальные задания) формы воспитательной работы со студентами. Методика подготовки и проведения массовых и групповых мероприятий может быть как традиционной (например, методика КТД) или иметь индивидуальный характер, который определяется уровнем методической культуры и интересами организаторов мероприятий.

Выделены также формы работы *по основному виду деятельности*: формы познавательной деятельности, трудовой, общественно полезной, эстетической, физкультурно-оздоровительной, ценностно-ориентационной деятельности (Н.Е. Щуркова).

В свое время Н.И. Болдырев выделил формы воспитательной работы *в зависимости от метода воспитательного воздействия*:

- словесные – собрания, сборы, линейки, лекции, конференции, встречи, устные газеты, радиожурналы;
- практические – походы, экскурсии, спартакиады, олимпиады, конкурсы, субботники, тимуровская работа и др.;
- наглядные – музеи, выставки, витрины, стенды, стенные газеты и пр.

Формы внеаудиторной воспитательной работы *по воспитательной задаче* делят на три группы:

- формы управления и самоуправления коллективной жизнью – собрания, линейки, митинги, информационные часы, совещания органов самоуправления и др.;
- познавательные формы – экскурсии, походы, фестивали, устные журналы, информационное зеркало, газеты, тематические вечера, студии, секции, выставки и др.;

– развлекательные формы – вечера, дискотеки, «капустники» и др.

В условиях высшей школы наибольшее распространение получили следующие формы внеаудиторной воспитательной работы: тематические вечера, дискотеки, спортивные соревнования, туристические походы, клубные занятия по интересам, диспуты, экскурсии, коллективы самодеятельности – хоровые, хореографические, театральные, субботники по благоустройству, информационные часы, строительные студенческие отряды, волонтерское движение, создание тематических музеев и др.

Роль преподавателей как организаторов внеаудиторной воспитательной работы хотя и значительна в учреждении высшего образования, но все же не так велика, как в школе. Это детерминировано уровнем социально-гражданской зрелости студентов. В учреждении высшего образования студенты сами, особенно на старших курсах, становятся организаторами различных мероприятий и разнообразных видов деятельности: общественно-политической, художественной, трудовой, спортивной, волонтерской, туристической, экологической и т.д. Каждый из видов деятельности имеет свою цель, задачи, содержание, посредством и в процессе их реализации осуществляется воспитание студентов – участников деятельности.

Обобщая результаты научно-методического поиска, можно выделить типы форм воспитательной работы *по преимущественному компоненту, методу воздействия* в одноразовом или многократном действии (мероприятии) педагога. Методами педагогического воздействия являются: слово, переживание, работа, игра, психологическое упражнение.

Отсюда пять типов форм воспитательной работы со студентами:

- словесно-логические (беседы, дискуссии, собрания, конференции, лекции и др.);
- образно-художественные (выставки, спектакли и др.);
- трудовые (трудовой десант, общественно полезная деятельность);
- игровые (спортивные игры, познавательные, конкурсные и др.);
- психологические (тренинг, психологические упражнения, консультации и др.).

В учебно-методической литературе изложен порядок действий педагога-воспитателя при организации воспитательного мероприятия:

- определение темы, цели и задач, формы мероприятия;
- предварительный сбор материала, если того требует содержание дела;
- планирование, т.е. определение содержания и последовательности этапов дела;
- подготовка участников, например, объявление, предварительная беседа и др.;
- проведение дела, с уделением внимания композиции, оформлению помещения, роли гостей, окончанию дела;
- анализ и самоанализ проведенного дела его участниками и педагогом.

В условиях воспитательного процесса высшей школы решающее значение имеет гражданская позиция преподавателей и студенческого актива, четкость целей их воспитательной деятельности. Значимое влияние на результативность воспитания оказывает активная позиция организаторов воспитания, при которой, следуя ведущим нормативным документам, они сами формулируют основные направления процесса воспитания, определяют его содержание, отбирают методы взаимодействия со студентами.

8.6. Самовоспитание студентов

Самовоспитание – процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие.

Самовоспитание – деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями.

Самовоспитание – это сознательная, целенаправленная деятельность, ведущая к возможно более полной реализации, развитию и совершенствованию личности.

Значимую эффективность имеет *осознанное самовоспитание* – системная и сознательная деятельность человека, направленная на его саморазвитие и формирование собственной базовой культуры.

Чтобы самовоспитание стало осознанным и профессионально направленным, будущий специалист должен почувствовать, реально оценить свою пригодность к выбранной профессии.

Главной *целью самовоспитания* на современном этапе является достижение согласия с самим собой, обретение смысла жизни, самоактуализация и самореализация потенциальных возможностей, природных способностей и активное социально значимое самоутверждение в общественной жизни.

Поиск смысла жизни – ответственный этап в развитии и становлении личности, его успешность тесным образом связана с процессом формирования и развития личностных ценностных ориентаций и реализацией определенных желаний, их согласованием с общечеловеческими, национальными и профессиональными ценностями. От выбора личностных ценностных ориентаций и их согласованности зависят мировоззрение студента, его жизненные принципы, убеждения и профессиональная направленность, характер самоактуализации, самореализации и самоутверждения.

Самоактуализация – постоянное стремление человека к полному выявлению и развитию личностных потенциальных возможностей и к их реализации.

Самореализация – сознательная, целенаправленная материально-практическая, социальная и духовная деятельность человека, направленная на реализацию собственных сил, способностей, возможностей, жизненных установок.

Самоутверждение – утверждение ценности и значимости собственной личности, своего значения, права быть собой; стремление утвердиться в определенном социальном статусе и социальной роли.

Самовоспитание студента является активной и целенаправленной деятельностью по систематическому формированию и развитию позитивных и устранению негативных качеств личности в соответствии с осознанными потребностями и требованиями общества, профессиональной деятельности, а также деятельность по реализации программы личностного роста.

Самовоспитание предполагает определенный уровень развития личности, ее самосознания, способности к анализу при сознательном сопоставлении своих поступков с поступками других людей. Отношение человека к своим потенциальным возможностям, правильность самооценки, умение видеть свои недостатки характеризуют его зрелость и являются предпосылками организации самовоспитания.

Основой самовоспитания выступает самопознание. Исследователи проблемы самообразования и самовоспитания А.Я. Арет, А.А. Бодалев, А.И. Кочетов и др. ввели понятие «самопознающая деятельность», которое подчеркивает сложность этого процесса, его глубинный психологический резонанс: человек должен выявить и вербализовать (проговорить) свои несовершенства и сильные стороны.

Самовоспитание *осуществляется в процессе самоуправления*, которое строится на основе сформулированных человеком целей, программы действий, контроля за выполнением программы, оценки полученных результатов, самокоррекции.

Направленность самовоспитания зависит от самоопределения личности, которое представляет собой сознательный выбор жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм, профессии, условий жизни.

Самовоспитание может иметь следующую *структуру*: проявление потребности, стремление к совершенствованию – самоанализ – самооценка – составление плана действий – деятельность по осуществлению плана – применение методов, приемов, средств самоизменения: самовнушение, самопоощрение, самонаказание, самоприказ, самоконтроль и др. – снова деятельность (разноплановая, совершенствующая личность).

Обратим отдельное внимание на роль в самовоспитании самооценки – суждения человека о степени наличия у него определенных качеств, свойств и сопоставления их с эталоном, образцом.

В самооценке отражается мнение человека о себе. Благодаря самооценке создается собственный проект самоорганизации. Объективная самооценка играет важную роль и в организации самовоспитания, и в руководстве своим поведением. Самооценка в зависимости от своей формы (адекватная, неадекватная) может стимулировать или, наоборот, подавлять активность студента.

Адекватная самооценка предусматривает выделение собственных умений, действий, качеств, мотивов, мотиваций и целей своего поведения, их осознание и оценочное отношение к ним, умение оценить свои силы и возможности, согласуется с внешними условиями, требованиями окружающей среды, умением самостоятельно ставить перед собой ту или иную цель и ее достигать.

Неадекватная завышенная самооценка не дает возможности студенту оценить свои реальные силы, способности, возможности, что провоцирует негативное отношение к нему, является основой конфликтных ситуаций. Неадекватная заниженная самооценка снижает уровень социальных стремлений студента, способствует развитию неуверенности в собственных возможностях, ограничивает его жизненные перспективы. Такая самооценка может сопровождаться негативными эмоциональными срывами, внутренним конфликтом, девиантным поведением. Внутренний конфликт может вызвать конфликт между самооценкой и оценками, которые дают ровесники, а также между самооценкой и идеальным «Я», к которому стремится студент.

Существует зависимость между характером самооценки и таким качеством личности, как уверенность в себе. Если человек уверен в себе, это значит, что он правильно оценивает свои силы и возможности, его поведение соответствует социальным требованиям окружающих. В основе неуверенности в себе – недооценка своих качеств и возможностей, самоуверенности – переоценка.

От самооценки студента зависят особенности его общения, взаимоотношения с ровесниками, успешность учебно-познавательной, профессиональной и иной деятельности, дальнейшее развитие личности, формирование и развитие жизненных ориентиров.

К методам самовоспитания относятся: *самопознание, самообладание, самостимулирование*. Приемами самопознания являются самонаблюдение, самоанализ, самосравнение, самооценка и др. Приемами самообладания – самоубеждение, самовнушение, самоподкрепление, самоконтроль и др. Приемами самостимулирования – самоутверждение, самоограничение, самопоощрение, самонаказание и др.

Самоубеждение – метод воздействия на себя с целью утверждения новых отношений и отношение к собственным поступкам, сущность которого – в выдвижении доказательств, доводов и их аргументированности.

Самонаблюдение – самовосприятие и самофиксация своих действий, поступков, мыслей, чувств и др.

Самоанализ – анализ своей деятельности, поступков, поведения, своего внутреннего мира.

Самоконтроль – систематическая фиксация своего состояния или поведения с целью предотвращения нежелательных проявлений и сознательной регуляции личностью своего поведения и деятельности, чтобы обеспечить достижение целей, норм и правил самовоспитания.

Самообязательства – принятие осознанных целей, задач, содержания, решения в выполнении важных лично-стно значимых проблем.

Самоорганизация – организация своего поведения и деятельности в соответствии со сложившимися правилами и требованиями к себе.

Самотренировка – повторение действий, направленных на активное выполнение целей и задач, ведущих к поставленной цели.

Самовнушение – влияние на самого себя через повторение определенных вербальных и невербальных формул, которые выражают желания и стремления.

Самоподчинение – убеждение себя в выполнении поставленных задач, невозможности других действий.

Самоотчет – ретроспективный взгляд на путь, пройденный за определенное время.

Самосравнение – определение сходств и различий себя относительно других.

Самостимулирование – определение для себя определенных поощрений и взысканий и их применение.

Самопоощрение – благоприятное эмоционально выраженное осознание своих успехов, награждение себя.

Самонаказание – осознанное переживание вины перед собой, перед другими; недовольство собой.

Самоосуждение – проявление недовольства своими действиями, поступками, поведением.

Самоприказ – принятие решения не отступать от запланированного.

Культура самовоспитания проявляется в устойчивой потребности работать над собой и владении оптимальными для личности приемами самовоспитания. Эта потребность реализуется в умении разработать программу самовоспитания (выбрать те качества, совершенствование которых необходимо в первую очередь, сформулировать цели и способы их достижения, определить, по каким реальным признакам можно судить о динамике развиваемого качества).

В профессиональной деятельности важнейшим *фактором*, определяющим непрерывность пополнения, изменения знаний о себе, является динамизм самой профессиональной деятельности, изменение ее участников, характера взаимодействия с ними. Это постоянно побуждает профессионала обращаться к своему «Я», совершенствовать знания о себе. Для решения различных профессиональных задач человек постоянно оценивает себя, свои возможности, соотносит их с конкретными поступками. Если при этом формируется неадекватная (завышенная или заниженная) самооценка, создается ситуация психологического напряжения и для самого профессионала, и для его коллег и близких. Завышенная самооценка сопровождается недооценкой реальных обстоятельств деятельности, что приводит его в стрессовое состояние, когда человеку трудно справиться с собой. Заниженная самооценка сопряжена с переоценкой внешних обстоятельств. Она порождает апатию, неуверенность человека в себе и отрицательно влияет на него. Формиро-

вание адекватной самооценки является важной задачей профессионального самовоспитания.

Процесс профессионального самовоспитания индивидуален. Однако в нем всегда можно выделить три взаимосвязанных этапа: *самопознание, самопрограммирование и самовоздействие*.

Профессиональное самопознание предполагает выявление особенностей волевого развития, эмоциональной сферы, темперамента и характера, особенностей познавательных процессов (восприятия, памяти, воображения, мышления), речи и внимания как свойств личности.

Процесс самопрограммирования развития личности трактуют как материализацию собственного прогноза о возможном совершенствовании своей личности. Построению программы самовоспитания обычно предшествует выработка системы «правил жизни», которые постепенно становятся принципами поведения и деятельности личности.

Средства и способы *самовоздействия* достаточно разнообразны. Учитывая особенности своей личности и конкретные условия, каждый человек выбирает их оптимальное сочетание. Особое место в ряду средств самовоспитания занимают средства управления своим психическим состоянием, т.е. средства саморегуляции. К ним относят разного рода приемы отключения, самоотвлечения, а также самоубеждение, самоприказ, самоконтроль, самовнушение и др.

Эффективность самовоспитания будущего специалиста во многом зависит от педагогического руководства этим процессом.

Педагогическое руководство самовоспитанием студентов – оптимальная организация их жизнедеятельности, акцентирование их внимания на вопросах саморазвития, ответственности за себя, свое настоящее и будущее, а также стимулирование самовоспитывающей деятельности во время учебно-воспитательного процесса.

Основные этапы педагогического руководства самовоспитанием студентов:

- подготовительный этап: убеждение студента в необходимости самовоспитания и возможности достижения желаемых результатов; формирование потребностей, мотивов и мотивации самовоспитания, определение основных целей и задач самовоспитания;

- основной этап: определение содержания самовоспитания, помощь в выборе форм и методов самовоспитания, помощь в составлении программы самовоспитания; помощь в реализации программы самовоспитания, организация контроля за ходом самовоспитания и внесение в него необходимых корректив;

- завершающий этап: помощь в самоконтроле и приучение студентов к нему, стимулирование; рефлексия достигнутых результатов и определение новых ориентиров к самосовершенствованию; корректировка и внесение нового содержания в программу самовоспитания.

Ориентиром для студентов в планировании процесса профессионального самовоспитания является квалификационная характеристика специалиста, на основе которой следует выстраивать программу индивидуальной самоподготовки к будущей профессиональной деятельности.

Лекция 9. Воспитательная система в вузе

Основные лекционные вопросы:

9.1. Сущность и структура воспитательной системы.

9.2. Формирование студенческого коллектива.

9.3. Педагогические основы работы куратора в учебной группе.

9.1. Сущность и структура воспитательной системы

Воспитательная система – это целостный социальный организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности, отношения) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат (Л.И. Новикова).

Воспитательная система – это сложное социально-педагогическое образование; развивающийся во времени и пространстве комплекс взаимосвязанных компонентов: исходной концепции (совокупности идей, для реализации которых она создается); деятельности, обеспечивающей реализацию концепции; субъектов деятельности, ее организующих и в ней участвующих; отношений, интегрирующих субъектов в некую общность; среды, освоенной субъектами; управления, обеспечивающего интеграцию всех компонентов системы в целостность.

Основная цель воспитательной системы – личностное развитие ее участников. Воспитательная система – *открытая система*, взаимодействующая с социальным, природным, культурным окружением образовательного учреждения. Воспитательная система динамична: в ее развитии существует прошлое, настоящее и будущее. В ней действуют как механизмы сохранения и воспроизводства сложившихся способов жизнедеятельности, так и механизмы дезорганизации и обновления системы.

Как отмечают исследователи [19; 30; 51] любая система есть совокупность элементов, связанных между собой и образующих определенную целостность, единство. Понятие «воспитательная система» органично связано с такими понятиями, как «личность», «развитие», «отношения», «целостность», «структура», «компонент», «взаимосвязь», «результативность» и др. К наиболее сложным видам воспитательных систем относятся целенаправленные системы, функционирование которых подчинено достижению определенной

воспитательной цели, и самоорганизующиеся системы, способные в процессе функционирования изменять свою структуру и содержание.

Соответственно, воспитательная система (ВС) – сложное социальное психолого-педагогическое образование, неравнозначное, саморегулируемое и управляемое. Она охватывает весь педагогический процесс, интегрирует учебные занятия, внеучебную жизнь обучающихся, разнообразную деятельность и общение.

В основу создания воспитательной системы как модели положена теоретическая концепция, которая включает цели, задачи, принципы, ведущие идеи, педагогические теории, позитивный опыт. В качестве основных целей выступает развитие и саморазвитие активной, творческой личности, освоение культуры, включение подрастающего поколения в жизнь общества.

Теоретическая концепция ВС реализуется в четырех взаимосвязанных, взаимозависимых компонентах (управлении, содержании, организации, общении), которые, в свою очередь, влияют на ее сущность и содержание.

Управление ВС рассматривается как искусство ставить цель, четко определять пути ее достижения (стратегия), организация дела (тактика), контроль и оценка результативности. Функции управления ВС разнообразны: психолого-педагогическая диагностика воспитательного процесса и деятельности его участников; обеспечение целостного учебно-воспитательного процесса (единство целей, содержания, форм и методов); организация совместной, творческой, развивающей деятельности; сотрудничество учреждения и общественности; развитие демократических отношений между участниками системы.

Содержание ВС – это совокупность научных знаний, разнообразной информации, ценностных ориентиров, достижений культуры, это одновременно и различная деятельность по усвоению опыта, развитию творческих сил и способностей личности.

Организация ВС предусматривает реализацию теоретической концепции в образовательном процессе на основе взаимосвязи цели, содержания, форм, средств, методов и соответствующих условий, направленных на результат.

Общение как компонент ВС представляет единство трех элементов: информационного (сообщение, взаимообмен информацией), интерактивного (взаимодействие), перцептивного (взаимопонимание, восприятие друг друга). Эффективность воспитательных систем зависит также от отношений, которые складываются между педагогом и воспитанниками в ходе совместной деятельности (отношений сотрудничества и гуманизма, общей заботы и доверия, внимания к каждому, диалога и ситуации успеха).

Для любой воспитательной системы характерно не только наличие связей и отношений между образующими ее компонентами, но и неразрывное единство с социумом, во взаимосвязи с которым система проявляет свою целостность. Воспитательная система тесно связана с микро- и макросредой,

где в качестве первой выступает среда, освоенная учреждением образования (микрорайон, населенный пункт), а в качестве второй – общество в целом.

Т.А. Кашпур отмечает, что современная воспитательная система в высшей школе должна строиться с учетом следующих ценностей:

- человек – преподаватель, сотрудник университета, студент как субъекты взаимодействия, носители культуры – осваивающие и создающие ее;

- саморазвитие – как высшая потребность человека – раскрытие способностей в успешной созидательной деятельности;

- духовность – ориентация на общечеловеческие ценности (свобода, ответственность, вера, любовь, дружба, честь, достоинство);

- интеллигентность – как интеллектуальное восприятие мира, не зависящее от социального происхождения и профессиональной принадлежности личности, но позволяющее ей мыслить, познавать богатство внутреннего мира, проявлять уважение к людям, обладать внутренней и внешней культурой.

- профессиональная компетентность – способность специалиста применять знания для решения практических задач в соответствии с кругом полномочий и профессиональных обязанностей;

- здоровье – как состояние полного физического, душевного и социального благополучия;

- наука – максимальное использование научно-исследовательского потенциала университета в обеспечении образовательного процесса, фундаментализация научных исследований, поддержка существующих и формирование новых научных школ и научно-педагогических коллективов, деятельность которых направлена на развитие фундаментальных научных исследований.

Организация воспитательной системы в учреждении высшего образования характеризуется, исходя из следующих аспектов.

1. Сущностные черты воспитательной системы.

1. Концептуальность воспитания. Культурологическое обоснование концепции воспитания.

2. Определенность мировоззренческих взглядов и позиций субъектов воспитательного процесса.

3. Разносторонняя направленность воспитания.

4. Современное содержание воспитания.

5. Качество педагогических условий (комфортность воспитанников и педагогов); самореализация.

6. Наличие социально значимой среды.

7. Системный характер управления.

8. Наличие самоуправления.

9. Открытость, инновации.

10. Перспективность развития контактов: научных, творческих, методических и др. с НАН, НИИ, другими учреждениями образования.

II. Содержание воспитательной системы.

1. Цели и задачи педагогической деятельности.
2. Педагогические идеи (принципы педагогической деятельности).
3. Системообразующий вид деятельности.
4. Доминантный компонент.
5. Современное содержание воспитания.
6. Модели специалистов.

III. Структура воспитательной системы.

1. Структурный ряд по вертикали (кто действует).
2. Структурный ряд по горизонтали (как действует).

IV. Этапы воспитательной системы.

1. Разработка модели (общая схема).
2. Становление воспитательной системы (конкретизация, уточнение деталей).
3. Развитие воспитательной системы (корректировка и дополнения).
4. Нормативно-правовое и кадровое обеспечение воспитательной системы.
5. Критерии эффективности воспитательной системы.

9.2. Формирование студенческого коллектива

Организатором и участником воспитательного процесса в высшей школе выступает студенческий коллектив. Ведущие характеристики воспитательного влияния коллектива на личность изложим с опорой на результаты исследований Р.С. Пионовой.

Коллектив – это объединение студентов на основе общественно значимых целей, общих интересов и ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения, ответственной зависимости, самоуправления.

Признаками коллектива являются:

- наличие общественно значимой цели;
- общие интересы и ценностные ориентации;
- духовное единство;
- совместная деятельность и общение;
- сплоченность, взаимная требовательность и ответственная зависимость;
- наличие дееспособных органов студенческого самоуправления.

Каждый из признаков важен сам по себе, но ведущим является общественно значимая цель.

Студенческий коллектив в учреждении высшего образования представляет собой сложное социальное образование, имеющее определенную структуру. Основой этой структуры является учебная группа, затем идут коллективы курса, факультета, университета (института, академии и др.). В студенческой среде действуют общественные организации: профсоюзная, БРСМ и др. При непосредственном участии студентов создаются объединения по интересам: клубы, секции, кружки, студии, коллективы художественной самодеятельно-

сти, строительные отряды, волонтерские отряды и другие объединения.

Все они имеют собственную структуру, цели и задачи, органы самоуправления, отличаются друг от друга массовостью, регулярностью и продолжительностью функционирования, продуктами деятельности. Все типы коллективов с учетом своей специфики принимают участие в решении вопросов воспитания студентов посредством организации тех или иных видов их деятельности: научной, трудовой, спортивной, туристической, экологической, волонтерской и т.д.

Основным, наиболее значимым по влиянию на студентов, является коллектив учебной группы. Возможности этого коллектива предопределяются тем, что:

- все студенты учреждения высшего образования являются членами определенных учебных групп в течение длительного времени (4–5 лет);
- образуются наиболее длительные и устойчивые отношения студентов друг с другом и с преподавателями;
- происходит общение студентов, обмен различной информацией, формируются и развиваются их интересы, духовные потребности, ценности;
- наиболее отчетливо видны движение, рост каждого студента по всем направлениям.

Но степень влияния учебной группы на студента зависит от уровня развития коллектива, от того, стал ли он воспитательным развитым коллективом.

Р.С. Пионова выделяет четыре *этапа становления студенческого коллектива учебной группы*.

Первый этап – формирование коллектива (I курс). Сплочение студентов в социально-психологическую общность является основной целью организаторов этого процесса – кураторов, преподавателей, деканатов, старост, студенческого актива. Они выдвигают цель, определяют совместную деятельность. Студенты изучают индивидуальные особенности друг друга, вступают в межличностные и деловые отношения, проходит процесс адаптации к учреждению высшего образования и к новой социальной роли студента. Этот этап обычно завершается к концу первого года учебы, ведь студенты уже имеют полученный в школе опыт коллективной жизнедеятельности.

Второй этап – становление и укрепление коллектива (II–III курсы). Студенты адаптировались к своему учреждению образования, чувствуют себя его полноправными членами. Они уважают свою учебную группу и друг друга, выдвигают самостоятельно цели и определяют формы деятельности, стремятся вместе проводить свободное время. В группе формируются нормы коллективной жизни, утверждаются определенные традиции, ценности. Роль организатора коллектива берет на себя в основном студенческий актив. Он планирует работу, выдвигает цели, определяет виды деятельности, смелее предъявляет требования к членам коллектива и защищает их в случае необходимости. Влияние кураторов менее

заметно. Студенческий коллектив активнее проявляет свою воспитательную функцию, четче действует студенческое самоуправление.

Третий этап – совершенствование коллектива (III–IV курсы). На данном этапе инициатором и организатором коллективной жизнедеятельности становится весь коллектив группы. Существенную роль играет общественное мнение, не подчиниться которому невозможно. Сложившаяся система ценностей разнообразна, но каждый уважает позицию другого, если и не разделяет ее. У студентов сформировано чувство защищенности, уверенности в себе и своем коллективе. Развито студенческое самоуправление. Преподаватели являются консультантами при решении сложных, проблемных вопросов жизни группы. Активно выражена воспитательная функция коллектива.

Четвертый этап – завершение развития и функционирования коллектива (IV–V курсы). У студентов-выпускников отчетливо проявляются профессиональные интересы, что выражается в занятости профессиональной деятельностью. Создаются семьи, рождаются дети. Появляются новые заботы, связанные с необходимостью выполнять разнообразные роли (отца, матери), что ослабляет интерес многих студентов к коллективной жизнедеятельности в условиях учебной группы, которая становится менее активной и значимой. После получения диплома учебная группа как студенческий коллектив прекращает свое функционирование. Но традиции, ценности, законы, которые создавались в течение пяти лет, еще долгое время будут оказывать влияние на молодых специалистов (педагогов).

В современных условиях коллектив учебной группы выполняет пять основных *функций*:

1) *организаторскую* – студенческий коллектив есть саморазвивающийся «организм». Он является организатором своей жизни и деятельности, студенты сами планируют, осуществляют свои планы, подводят итоги, анализируют собственную деятельность и руководят ею;

2) *коммуникативную* – одним из важных факторов жизнедеятельности коллектива является постоянное общение его членов, которое возникает в процессе и посредством организации разнообразных видов деятельности. При этом между студентами складываются избирательные личностные и деловые отношения, временные или более длительные, отношения ответственной зависимости;

3) *воспитывающую* – начинает проявляться уже на первом этапе становления коллектива, но наиболее действенной становится в развитом коллективе, который создает свой нравственный микроклимат, является носителем и пропагандистом политических, эстетических, нравственных ценностей и убеждений, благодаря чему оказывает воспитательное воздействие на студентов;

4) *профессиональную* – поскольку студенческий коллектив создается и действует в условиях получения профессионального образования, он не мо-

жет не включаться в решение вопросов подготовки будущих специалистов (педагогов). Профессиональная направленность учебной группы проявляется в формировании у студентов педагогических специальностей интереса к будущей профессиональной деятельности, в тематике групповых собраний, в шефской и волонтерской работе с детьми и т.д.;

5) *стимулирующую* – обеспечивает формирование значимых для студентов стимулов к участию в деятельности, регулирует взаимоотношения и поведение студентов, стимулирует развитие их активной позиции.

Реализация названных функций дает возможность коллективу оказывать воспитательное влияние на студентов. В формировании такого коллектива существенную роль играют:

- общие цели, задачи, перспективы;
- совместная деятельность в различных видах;
- постоянное общение студентов, внутриколлективные отношения;
- совместное проведение досуга;
- традиции, рожденные в коллективной жизнедеятельности;
- общественное мнение;
- заинтересованная позиция студентов, предпринимаемые ими меры по сплочению коллектива.

В развитом коллективе учебной группы на основе взаимопонимания, взаимного уважения и взаимной ответственности складываются благоприятные условия для воспитания студентов, формирования коллективизма, гармонизации личных и общественных интересов. В коллективе студенты получают необходимое им внимание и дружеское единение, ощущение защищенности и уверенности в своих силах и возможностях. В совместной деятельности могут развиваться организаторские способности, создаются условия для разностороннего развития личности.

В условиях учреждения высшего образования функционирует много различных студенческих коллективов, которые отличаются друг от друга содержанием деятельности, массовостью, продолжительностью работы, степенью сплоченности, влиянием на своих членов. Но ведущее значение имеет коллектив учебной группы: он стабилен (функционирует 4–5 лет), охватывает всех студентов, обладает внутренними потенциальными возможностями позитивного влияния на студентов.

Будучи сформированным воспитательным коллективом, он, опираясь на такие критерии, как общение, деятельность, общественное мнение, традиции, психологическая атмосфера, оказывает на студентов большое воспитательное влияние.

Опыт коллективной жизни, приобретенный в студенческие годы, может быть использован затем в профессиональной деятельности. Особое значение приобретает данный опыт для молодых педагогов в условиях организации педагогической деятельности в разных учреждениях образования.

9.3. Педагогические основы работы куратора в учебной группе

Слово «куратор» – с латинского означает попечитель.

Куратор – это преподаватель, официально назначенный для решения вопросов студенческой жизнедеятельности: воспитания, организации досуга, труда, вопросов социально-бытового характера.

Куратора назначает администрация университета на основании представления декана факультета, а также учитывая пожелания студентов для работы с учебными группами 1–5 курсов. На должность куратора учебной группы назначают опытного педагога (преподавателя), работающего на данном курсе. Учитывают также профиль подготовки специалистов и специфику деятельности факультета. Срок пребывания в должности куратора – один учебный год (согласно приказа руководителя учреждения высшего образования).

Функции куратора учебной группы: аналитическая, организаторская, коммуникативная и социальная.

Аналитическая функция предполагает планирование и организацию воспитательной работы студенческой группы на основании учета: межличностных отношений в коллективе, мотивов учебной и познавательной деятельности студентов, уровня их интеллектуального развития, индивидуальных особенностей, социально-бытовых условий жизни, состояния здоровья, результатов обучения и др.

Организаторская функция обеспечивает предоставление необходимой помощи студенческому самоуправлению, творческим группам, советам и т.д.

Коммуникативная функция реализуется через процесс организованного и непосредственного общения между педагогом и с тудентом, между студентами при координирующей роли педагога. Общение выступает ведущим средством решения различных вопросов студенческой жизнедеятельности, установления деятельностных контактов, создания психологического комфорта.

Функция социализации реализуется в гуманистически ориентированном взаимодействии «педагог – студент». Куратор учебной группы группы помогает студентам в личностном развитии, усвоении и принятии общественных норм, ценностей, соблюдении принципов духовной жизнедеятельности.

Куратор учебной группы выполняет ряд функциональных обязанностей, в числе которых:

- совместно с активом группы составляет проект плана воспитательной работы на учебный год, обсуждение и утверждение которых происходит на собрании учебной группы;

- следит за выполнением плана, в процессе анализирует эффективность воспитательной работы, развитие творческой инициативы студентов, самоуправления;

- ведет индивидуальную работу со студентами; выявляет склонности и способности студентов и способствует их участию в работе научных кружков,

творческих студий, культурных обществ, клубов по интересам, спортивных секций, художественной самодеятельности;

- владеет информацией об успеваемости студентов, устанавливает контакты с соответствующими кафедрами и преподавателями по вопросам создания необходимых условий обучения, оказания студентам необходимой помощи, реализует индивидуальный подход при работе с одаренными и неуспевающими студентами;

- высказывает свои рекомендации учебной группе по проведению информационных часов, присутствует на них, способствует привлечению студентов к участию в факультетских и общеуниверситетских мероприятиях;

- заботится о жилищно-бытовых условиях студентов, их культурном отдыхе, участвует в распределении мест в общежитии, периодически посещает его;

- вносит предложения о поощрении лучших студентов, участвует в составлении характеристик студентов учебной группы;

- несет ответственность за результаты своей работы перед деканатом и кафедрой.

Содержание деятельности куратора:

- формирование в учебной группе государственного подхода и ответственности по решению проблем образовательного процесса;

- приобретение молодежью социального опыта;

- направление интеллектуальной активности студенческой молодежи на обсуждение актуальных проблем современности, привлечение к работе в различных сферах научной деятельности;

- формирование исторической памяти, национального сознания и четкой гражданской позиции;

- помощь студентам в овладении новым интеллектуальным видением мира и определении своего места в нем, развитие способностей, их полноценная реализация в различных видах деятельности;

- формирование в студенческой группе работоспособности и соответствующего отношения к учебному и воспитательному процессам;

- постоянное сотрудничество, сотворчество со студенческим активом и органами студенческого самоуправления, молодежными творческими объединениями, движениями, а также организация жизнедеятельности коллективов учебных групп, развитие инициативы, творчества, получения организаторских знаний, умений и навыков;

- активное привлечение студентов к соуправлению учебным и воспитательным процессами;

- воспитание у студентов интереса и любви к труду;

- проведение воспитательной работы со студентами, проживающими в общежитии, содействие организации их здорового образа жизни, решение жилищно-бытовых проблем;

- привлечение к воспитательному процессу родителей студентов и др.

В воспитательной работе куратора определяющее значение имеет ее планирование. Планирование в значительной мере определяет результаты и перспективность системы воспитательной работы. Целенаправленное и четкое планирование помогает кураторам избежать многих ошибок и негативных явлений в студенческой группе. Обоснованный план позволяет наметить общие перспективы и конкретные пути решения поставленных воспитательных задач.

Прежде чем разработать план работы на год, куратор изучает студентов, их интересы и склонности, запросы, семейное положение, материальное состояние, жилищно-бытовые условия. Затем вместе с активом составляет план работы, который рассматривается на общем собрании группы, после чего он приобретает статус документа.

При разработке плана надо исходить из реальных условий, учитывать существующие возможности и конкретную обстановку. Намеченные дела должны быть интересны и понятны всем, но каждому студенту следует иметь конкретный участок работы и нести за него персональную ответственность. Целесообразно периодически анализировать ход выполнения плана.

К основным мероприятиям воспитательной работы кураторов относятся еженедельные информационные часы, которые входят в расписание учебных занятий; беседы, дискуссионные клубы, другие формы и методы воспитательного воздействия в студенческих аудиториях и общежитиях (с привлечением специалистов разного профиля); культпоходы по историческим местам, посещение достопримечательностей города, музеев, картинных галерей, театров; коллективный просмотр кинофильмов и спектаклей и их обсуждение; индивидуальная воспитательная работа со студентами с учетом их индивидуальных особенностей.

Куратор в учебной группе занимается вопросами социально-психологической адаптации студентов к новой социальной роли, учреждению высшего образования, городу, если они приехали из другой местности. Их решению помогают беседы об учреждении высшего образования. Важно уже в первом семестре хорошо ознакомить студентов с особенностями университетской жизни и учебы в учреждении высшего образования, развивать их самостоятельность и ответственность.

Куратор информирует студентов о нормативных документах, регламентирующих их жизнедеятельность, принятых решениях на заседаниях советов факультета и университета, на заседаниях деканата и ректората. Информация подобного рода очень важна для студентов, так как помогает им быть осведомленными об основных событиях университетской жизни, формирует привязанность к своему учебному заведению.

Куратор обладает большими возможностями формировать у студентов интерес к избранной профессии путем организации встреч с опытными, твор-

чески работающими педагогами, привлекать студентов к работе в студенческих педагогических отрядах.

Куратор не оставляет без внимания и вопросы быта, и материального состояния студентов. Периодически посещая общежитие, он вникает в трудности, если они появляются, помогает в их разрешении.

В формировании студенческого коллектива учебной группы куратор проводит систематизированную работу. Он изучает индивидуальные особенности студентов, их психологическую совместимость, принимает участие в формировании актива группы, на который впоследствии опирается. Затем вместе с активом он намечает коллективные творческие дела, помогает в организации различных видов деятельности и досуга студентов.

Вместе с активом куратор стремится привлечь членов учебной группы к участию в жизни факультета, университета, к деятельности в общественных объединениях и др.

Куратор направляет развитие в группе взаимоотношений, он может оказать корректирующее влияние на установление психологической атмосферы, на складывающуюся систему ценностей и эталонов поведения. Тем самым куратор добивается организационного единства группы, одновременно воздействуя на эмоциональный и нравственный ее настрой, внутригрупповой микроклимат.

Куратор оказывает помощь студентам в самовоспитании.

Критерии эффективности управления системой воспитательной работы на уровне куратора учебной группы:

- уровень воспитанности студентов;
- активность, сплоченность группы, общественно-полезный характер деятельности группы;
- стабильный режим работы учебной группы, отсутствие серьезных случаев нарушений учебной и жилищно-бытовой дисциплины;
- положительная мотивация учебной деятельности студентов, что проявляется в учебно-познавательной, научно-исследовательской и других видах деятельности;
- микроклимат в группе, способствующий самореализации личности каждого студента;
- разнообразие форм воспитательной внеаудиторной работы;
- деятельность студенческого самоуправления в группе;
- участие группы в общеуниверситетских мероприятиях;
- благоприятные условия прохождения адаптационного периода для студентов 1-го курса;
- овладение студентами опытом социального поведения.

Результатом воспитательной деятельности куратора должен быть высокий уровень воспитанности студентов. Воспитанность в педагогическом

смысле трактуют как комплексное свойство личности, для которой характерно наличие высокого уровня сформированности общественно значимых качеств, отражающих цель воспитания. Эффективность воспитания – уровень достигнутых результатов по сравнению с поставленной целью в процессе формирования духовности, общественно значимых качеств личности.

Результативность работы кураторов в значительной степени зависит от соблюдения соответствующих условий, которые предусматривают:

- планирование работы совместно с активом учебной группы;
- выстраивание отношений с группой в зависимости от педагогической ситуации, а также учитывая индивидуальные особенности студентов;
- привлечение всех студентов к общественным делам и ответственности за них;
- помощь студентам в выполнении многих общественных ролей;
- предотвращение безразличия, бесконтрольности и безответственности;
- содействие развитию студенческого самоуправления, инициативы, общественной активности.

Деятельность куратора требует высокого уровня культуры, надлежащей психолого-педагогической подготовки, гражданской и нравственной зрелости, любви к людям, конструктивных, организаторских, коммуникативных, диагностических и прикладных умений, преданности педагогическому делу. Только при таком условии он сможет развивать личность студента.

Результативность воспитательного процесса зависит от определенных педагогических условий, среди которых особенно значимым является соотношение позиции личности и системы педагогических воздействий – куратором может быть только опытный человек, который своим авторитетом и опытом может влиять на студентов. Куратор группы – это главный консультант и воспитатель студентов в группе.

Эффективность работы куратора во многом предопределяется теми взаимоотношениями, которые складываются целенаправленно и стихийно со студентами. Если взаимоотношения строятся на внимании, доверии, уважении, если куратор опирается на методы взаимодействия, сотрудничества со студентами, ему легче добиться решения поставленных задач.

Куратор должен умело сочетать требовательность с гибкостью, терпимостью, уступчивостью.

Раздел IV ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лекция 10. Психолого-педагогические основы вузовского менеджмента

Основные лекционные вопросы:

- 10.1. Сущность педагогического менеджмента.*
- 10.2. Менеджмент качества образования.*
- 10.3. Управление в высшей школе.*
- 10.4. Сущность и структура студенческого самоуправления.*

10.1. Сущность педагогического менеджмента

Менеджмент – научно-практическое направление, ориентированное на обеспечение эффективной жизнедеятельности (функционирования) организаций в рыночных условиях хозяйственных отношений.

Педагогический менеджмент – это:

а) организация деятельности учебного заведения, имеющего определенный состав и структуру, в рамках которых реализуются сознательно запланированные и скоординированные меры, направленные на достижение общих образовательно-воспитательных целей;

б) определенная организация работы руководящих работников, сотрудников и педагогического коллектива учреждения образования для достижения поставленной цели наиболее рациональными способами в соответствии с потребностями всех участников образовательного процесса и направленностью на активизацию их работы, повышение производительности труда и общую эффективность педагогического производства как сферы культурного воспроизводства личности;

в) система управления, предусматривающая преобразования информационных, технологических, материальных, финансовых, трудовых и интеллектуальных ресурсов для достижения конечных результатов учреждения образования – обеспечение высокого уровня обучаемости и воспитанности обучающихся;

г) научно-организованное управление со своеобразной иерархией: первый уровень – управление деятельностью педагогического коллектива, второй – управление деятельностью обучающихся;

д) комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами, направленный на повышение эффективности их функционирования и развития;

е) особый тип умелости и административные навыки, характерные для деятельности определенного лица, – менеджера образования как профессионального управленца, обладающего определенными поведенческими правилами, присущими статусу руководителя учебного заведения, который выполняет совокупность личностных, информационных и организационно-технологических ролей; использует личностные качества как основной источник и средство управления; действует в нестандартных ситуациях; меняет организационные ситуации, определяет общее направление движения управляемой педагогической системы, ее изменений и особенности дальнейшего развития.

В целом механизм педагогического менеджмента образует три блока: внутриорганизационного управления, управления педагогическим производством и управления педагогическим персоналом.

В большей степени в учебной литературе дается определение педагогическому менеджменту как комплексу принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления учебно-воспитательным и учебно-познавательным процессом, направленных на повышение эффективности этих процессов в условиях развития рынка образовательных услуг.

Поскольку в реальном функционировании учреждений образования имеют место два названных процесса, то менеджеров (лиц, профессионально осуществляющих функции педагогического менеджмента на уровне любой педагогической системы образования) дифференцируют следующим образом:

Менеджер учебно-воспитательного (в целом образовательного) *процесса* – это руководитель учреждения высшего образования (ректор) или его заместители (проректор по учебной, научной, воспитательной и административно-хозяйственной деятельности); деканы факультетов; заведующие кафедрами. Названные руководители являются специально подготовленными к успешному управлению людьми в рыночных условиях хозяйствования и выступают как субъекты управления целостной педагогической системой – профессиональной деятельностью педагогов и сотрудников.

Менеджер учебно-познавательного (составной части образовательного) *процесса* – преподаватель, доцент, профессор, то есть профессионально подготовленный специалист, который является руководителем и организатором деятельности молодого поколения будущих специалистов в новых – рыночных социально-экономических условиях, и выступает как субъект системы управления учебно-познавательной деятельностью студентов.

Педагогический менеджмент как деятельностьная система содержит следующие структурно-функциональные компоненты:

- цель деятельности (запланированный, ожидаемый результат);
- субъект деятельности (ректор, его заместители, преподаватели, студенты); объект деятельности (второй субъект) – исполнитель распоряжений менеджера образования (студент, преподаватель, заместители ректора);
- содержание деятельности (учебно-познавательная, управленческая и другая информация);
- способы деятельности (методы и стиль взаимодействия преподавателя со студентами, руководителя с преподавателями и студентами и др.).

Педагогический менеджмент проявляет свою сущность как теория, методика и технология эффективного управления педагогическими системами (О.П. Симонов).

Он имеет определенную специфику и закономерности, обусловленные особенностями его предмета, продукта и результата труда менеджера образования.

Предметом труда менеджера образовательного процесса является деятельность людей, которыми он руководит.

Продуктом труда – информация об образовательном процессе.

Орудием труда – слово, речь.

Результатом труда менеджера образовательного процесса является уровень обученности, воспитанности и развития объекта менеджмента – обучающихся.

Высокое качество управления определяют принципы педагогического менеджмента.

Среди основных *принципов педагогического менеджмента*, под которыми понимают фундаментальные исходные положения, отражающие закономерности существования и развития конкретной педагогической системы, выделяют такие:

- социальной детерминации;
- гуманизации и психологизации;
- научности и компетентности информационной достаточности;
- аналитического прогнозирования;
- оперативного регулирования;
- обратной связи;
- последовательности и перспективности;
- единства централизма и демократии, стимулирования и внимания к кадрам;
- правовой приоритетности и законности;
- финансово-экономической рациональности и деловой инициативы.

Функциональная система педагогического менеджмента в управлении современным учреждением высшего образования включает три главных группы функций:

- по целям управления (ориентировочные);
- по содержанию деятельности учреждения (содержательные);
- по процессу управления (операционно-технологические).

Группа функций педагогического менеджмента по целям управления учреждения высшего образования определяет работу его руководителя по следующим направлениям:

➤ организация общеобразовательной и профессиональной подготовки творческого, социально мобильного и уверенного в себе в рыночных условиях общества подрастающего поколения будущих специалистов, формирование студенческого и профессорско-преподавательского коллектива с присущими современному этапу развития общества морально-психологическими, социально-педагогическими, профессиональными и социально-экономическими отношениями;

➤ дальнейшее перспективное развитие учреждения высшего образования как субъекта высшего профессионального образования и рынка образовательных услуг, создание необходимой положительной социокультурной и образовательно-воспитательной среды для самоактуализации и творческой самореализации каждой личности.

Целевые функции педагогического менеджмента современного учреждения высшего образования должны быть сконцентрированы на обеспечении:

- научного подхода к организации всех служб учреждения образования (психолого-педагогической, методической, финансово-экономической, административно-хозяйственной и др.), который предусматривает построение системы управления на новейших данных науки и практики современного менеджмента;
- гибкости образовательного процесса в соответствии с изменением требований социального заказа к качествам личности каждого из его субъектов, обусловленных его статусом (ректор, заместитель ректора, декан, заведующий кафедрой, преподаватель, студент);
- положительных морально-психологических, эстетических и материальных условий для социального благополучия всех членов коллектива; взаимодействия всех элементов организационной структуры учреждения высшего образования на основе общечеловеческих, социокультурных и профессиональных ценностей;
- обновления содержания и характера высшего профессионального образования с учетом прогноза развития современной науки, культуры, производства и культурных отношений в условиях рыночной экономики.

Группа функций педагогического менеджмента по содержанию деятельности учреждения высшего образования должна включать: организацию и контроль образовательного процесса и хозяйственной деятельности; выбор адекватных целей и задач этого процесса, повышение квалификации педаго-

гических работников, совершенствование и обновление материально-технической базы учреждения, расширение масштабов и интенсификации образовательной и финансово-хозяйственной деятельности.

Группа содержательных функций педагогического менеджмента учреждения высшего образования должна быть направлена на достижение:

- высокой экономической и социальной эффективности общенаучной и профессиональной подготовки подрастающего поколения;
- технологической адекватности средств профессионального обучения и воспитания уровню развития современного производства, науки и культуры;
- высокого уровня организации образовательного процесса, что соответствует нормативам государственного и международных стандартов высшего профессионального образования;
- оптимизации положительных деловых, профессиональных, образовательно-воспитательных и межличностных отношений в педагогическом и студенческом коллективах на основе принципов демократизации и гуманизации высшего образования.

Группа функций педагогического менеджмента учреждения высшего образования по процессу его организации предусматривает:

- создание на контрактной или договорной основе постоянных или временных коллективов;
- финансирование расходов на подготовку, переподготовку и повышение квалификации педагогических кадров, организацию и финансирование издания учебников и учебно-методических пособий, словарей, дополнительной литературы, необходимых для совершенствования образовательного процесса;
- финансирование расходов на популяризацию и пропаганду деятельности учреждения высшего образования и образовательных услуг, осуществление экономической деятельности с целью приобретения материальных средств, необходимых для реализации образовательных программ, решение социальных вопросов студентов, преподавателей, сотрудников.

Эта группа функций педагогического менеджмента должна обеспечивать целостность управленческого цикла деятельности руководящих и педагогических кадров учреждения высшего образования:

- маркетинг государственного, регионального и местного рынков образовательных услуг и труда, который заключается в изучении особенностей и в определении возможностей учреждения высшего образования относительно достижения конкурентоспособной позиции на рынке образовательных услуг и интеллектуальных ресурсов за счет приспособления количества и качества своей педагогической продукции к уровням спроса и конкретным требованиям заказчиков, заинтересованных в качестве профессиональной и общенаучной подготовки выпускников;
- поиск и создание педагогических инноваций с последующим их внедрением в образовательный процесс, систему руководства и методической работы;

• стратегическое прогнозирование направлений и этапов развития учреждения высшего образования на основании анализа тенденций развития общества, национальной системы высшего образования и ведущих положений государственных нормативных документов;

• подготовку и принятие управленческих решений по каждому из ведущих видов деятельности (учебно-воспитательной, научно-методической, научно-исследовательской, социально-педагогической, профессионально-педагогической, финансово-хозяйственной, административной), включая перспективное, ежегодное, ежемесячное, еженедельное и оперативное планирование;

• организацию выполнения принятых решений, в частности делегирование полномочий и реализацию конкретных действий;

• учет и контроль выполнения принятых решений;

• мониторинг качества высшего образования и функционирования каждого из подразделений учреждения образования на основе применения новых информационных технологий и компьютерной обработки управленческой информации;

• популяризацию и рекламу ведущих и дополнительных образовательных услуг и творческих достижений учреждения высшего образования, всех видов его деятельности, уровня образовательного сервиса, формирование его социокультурного имиджа.

В условиях организованного менеджмента приобретает значимый статус *эффективный менеджер образования* – это особое психологическое состояние профессионального управленца, который:

– уверен в себе, инициативен, стремится достичь внутренней свободы и положительного конечного результата;

– открыт к новейшей внешней и внутренней информации, принимает продуктивные решения, находит оптимальные выходы из сложных ситуаций, способствует внедрению механизмов адаптации, демократизации, гуманизации, сотрудничества;

– готов к непредвиденным событиям, социально значимому экспериментированию, творчеству;

– внимательно анализирует ошибки;

– расширяет границы конкретности, мыслит эффективными схемами; стремится к самоактуализации и осознанию будущего;

– подбирает умных и творческие исполнителей, воспринимает их как уникальных личностей, оценивает каждого по реальным результатам работы;

– готов к диалогу, умеет влиять на подчиненных коммуникативными средствами убеждения, раскрытия перспективы личностного и профессионального роста, материального обеспечения;

– ориентирует коллектив на сотрудничество, воспитывает единомышленников;

– продуктивно работает как в ситуации стабильности, так и в ситуациях интенсивных изменений и др.

Все больше преподавателей современной высшей школы осознанно выполняют профессиональную роль менеджера учебно-познавательного процесса, совершенствуя учебные планы и программы, регулируя объем и содержание материала по каждой лекции и(или) семинарским, практическим занятиям, определяя последовательность и сроки его изучения, с помощью тестирования глубже оценивая общенаучные и профессиональные знания, интеллектуальные умения и практические навыки, а также психологические качества студентов.

Преподаватели проходят в своей педагогической деятельности весь цикл менеджмента в сфере высшего образования – маркетинг рынка образовательных услуг и профессиональных кадров, поиск, разработку и внедрение педагогических инноваций, подготовку и принятие управленческих решений, мотивацию, планирование, организацию, руководство, контроль, мониторинг качества образовательного процесса.

В структуре профессиональной деятельности каждого из участников образовательного процесса высшей школы обязательно наличие комплекса действий ее субъекта по управлению собой – *самоменеджмент*, который является самостоятельным, завершенным и целостным блоком в системе регулирования отношений этого субъекта с другими людьми и окружающей средой.

Менеджер образования постоянно активизирует направления самоисследования, самопроектирования, самопрограммирования, самоорганизации и самоконтроля, что составляет сущность самоменеджмента.

10.2. Менеджмент качества образования

Качество образования – соответствие образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы; всеобъемлющая интегральная характеристика образовательной деятельности, ее результатов.

Качество образования рассматривается исследователями [12; 29; 34; 38; 49] как:

– интегративное свойство объекта (образовательной системы), обладающее сложной иерархической структурой;

– признак целостности объекта (образования);

– возможность удовлетворять запросы потребителей образовательных услуг;

– состояние, приобретенное стихийно или полученное в процессе управления посредством специально организованной деятельности (признак управляемости качества);

– степень удовлетворения потребностей, определяемая мерой выраженности качества, что позволяет осуществлять его количественную оценку (признак измеряемости качества).

Качество образования определяется:

➤ степенью соответствия целей и результатов образования на уровне конкретной системы образования и на уровне отдельного образовательного учреждения;

➤ соответствием между различными параметрами в оценке результата образования конкретного человека (качеством знаний, степенью сформированности соответствующих умений и навыков, развитостью соответствующих творческих и индивидуальных способностей, качеств личности и ценностных ориентаций);

➤ степенью соответствия теоретических знаний и умений их практическому использованию в жизни и профессиональной деятельности при развитии потребности человека в постоянном обновлении своих знаний и умений и непрерывном их совершенствовании.

Качество образования зависит от многих факторов, прежде всего от качества педагогической деятельности того учреждения образования, в котором человек получает образование определенного уровня, а также от его учебно-материальной базы и научно-методического, организационно-управленческого, финансово-экономического, технического и кадрового обеспечения.

Определяющее значение в современных условиях получила система менеджмента качества высшего образования.

Качество высшего образования (в широком смысле) – сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандарту) (Н.А. Селезнева).

Качество подготовки специалистов с высшим образованием (качество высшего образования в узком смысле) – сбалансированное соответствие подготовки специалистов с высшим образованием (как результата и как процесса) многообразным потребностям (государства, общества, личности), целям, требованиям, нормам, стандартам (Н.А. Селезнева).

Качество образовательного процесса – интегральное свойство, обуславливающее способность педагогической системы удовлетворять существующим и потенциальным потребностям личности и общества, государственным требованиям по подготовке высококвалифицированных специалистов (Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицин).

Качество высшего образования – соответствие высшего образования как системы, как процесса, как результата целям, потребностям, нормам и требованиям основных потребителей: личности, общества, государства (В.И. Стражев, А.И. Жук, В.И. Воскресенский).

Управление качеством образования в учреждении высшего образования – это целенаправленная, комплексная, скоординированная деятельность всех

работников и обучающихся по реализации воздействия на образовательный процесс в целях достижения соответствия уровня профессиональной подготовки выпускников требованиям, установленным образовательными стандартами и квалификационными характеристиками специалиста; совокупность организационной структуры, методик, процессов и ресурсов, необходимых для осуществления общего руководства качеством (О.Л. Жук).

Соответственно, как отмечают исследователи, система качества, или система управления качеством подготовки выпускников, – это целостная система действий учреждения высшего образования по организации управления качеством образования.

О.Л. Жук отмечает, что в соответствии с гуманистическим подходом к образованию управление качеством выступает в роли особой функции учреждения высшего образования как целостной социальной самоорганизующейся системы. Реализация этой функции направлена на стимулирование деятельности каждого сотрудника высшей школы с целью подготовки компетентных, профессионально мобильных специалистов. Суть управляющих воздействий со стороны руководителей всех структурных подразделений учреждений высшего образования заключается в создании благоприятных внешних и внутренних условий для эффективной деятельности всех субъектов образовательного процесса – студентов, преподавателей, научных работников, учебно-методического персонала и других сотрудников. О.Л. Жук также подчеркивает, что при управлении качеством образования в учреждении высшего образования важно сочетать технологический и гуманистический подходы, поскольку первый направлен на разработку и реализацию адекватных технологий управления и процессов, а второй позволяет учитывать отличительную особенность учреждения высшего образования как самоорганизующейся системы, осуществляющей деятельность интеллектуального, информационного, творческого характера.

Результаты разработки систем менеджмента качества образования в учреждениях высшего образования, представленные в ряде исследований [12; 14; 38; 42] свидетельствует о том, что: эти системы могут различаться организационными структурами, методиками мониторинга, руководящим и обеспечивающим процессами, но несмотря на эти различия процесс проектирования системы управления качеством должен включать следующие общие этапы:

- 1) изучение в области профессиональной подготовки кадров запросов заинтересованных сторон – государства, общества, работодателей, преподавателей, студентов;

- 2) обоснование требований к выпускнику учреждения высшего образования;

- 3) соотнесение обоснованных требований к выпускнику с возможностями учреждения высшего образования, корректировка целевых, содержательных, технологических компонентов образовательного процесса;

4) выбор учреждением высшего образования образовательной парадигмы, проектирование факультетами и кафедрами образовательной модели профессиональной подготовки студентов, разработка образовательной траектории для каждого студента;

5) выбор критериев, по которым будет оцениваться качество подготовки;

6) разработка и реализация мониторинга процесса оказания образовательных услуг.

Основные отличительные особенности, которые необходимо учитывать при разработке внутривузовских систем качества образования [14, с. 72].

- это услуга преимущественно нематериального характера, в ней преобладает не только информационная, но интеллектуальная сущность, что предполагает учет требований гуманистического подхода при управлении качеством;

- методы оценки качества предоставляемых учреждением высшего образования услуг являются косвенными (сбор и анализ мнений работодателей, экспертов);

- деятельность, трудоемкость и наличие временного интервала (4–6 лет) предоставления образовательных услуг потребителю; неспособность результатов образовательной услуги к хранению, длительность их применения;

- студент является объектом и субъектом процесса предоставления образовательных услуг, который участвует в управлении качеством образования, выполняет определенный объем самостоятельной учебной и исследовательской работы;

- при единственном субъекте оказания образовательных услуг – учреждении высшего образования – существует несколько объектов получения образовательных услуг (государство, предприятия, сфера бизнеса, личность);

- специфичность рисков (потерь) от неправильных решений при оказании образовательных услуг: образовательные потери и ошибки имеют пролонгированный характер и могут негативно повлиять на интеллектуальный потенциал страны, ее национальную безопасность.

Учитывая специфику образовательных услуг к качеству образования, применимы требования и принципы всеобщего менеджмента качества:

- 1) управлением, управленческими действиями необходимо охватывать все этапы предоставления образовательных услуг, а не только результаты образования, так как на качество конечного результата влияет качество деятельности на каждом этапе, что позволит обеспечить гарантию качества оказываемых услуг на выходе. Эффективно управлять качеством образования в учреждении высшего образования означает управлять каждым этапом образовательного процесса;

- 2) реализация процессного и системного подходов при разработке и внедрении системы качества в учреждении высшего образования позволяет комплексно исследовать образовательный процесс, выявить все составляющие

качества образования, определить систему процессов на уровне учреждения высшего образования, их взаимосвязи и влияние на качество предоставляемых образовательных услуг.

Группы составляющих качества образования в учреждении высшего образования [14, с. 74]:

- нормативное правовое и нормативно-методологическое обеспечение;
- качество профессорско-преподавательского состава и основных составляющих образовательного процесса;
- ресурсное обеспечение;
- качество знаний, умений и навыков;
- качество системы управления.

Выявленные составляющие качества образования в учреждении высшего образования должны быть учтены при создании внутривузовской системы качества. Это предполагает обоснование влияния каждой из составляющих на качество профессиональной подготовки выпускников и охват всех составляющих управленческими воздействиями в рамках единой системы управления качеством образования в учреждении высшего образования.

Реализация и развитие вузовских систем менеджмента качества образования предполагает дополнение диагностических средств образовательного процесса новыми компонентами, позволяющими оценить не только сформированные у студентов традиционные знания и умения, но и их профессионально ценные личностные качества, которые соответствуют растущим требованиям всех заказчиков, новому социально-экономическому заказу, развивающемуся рынку труда, дифференцированным образовательным потребностям личности.

Современные критерии качества образования [14, с. 76]:

- способность к решению разного уровня сложности профессионально-социальных задач, в том числе в условиях изменений и неопределенности;
- уровень сформированности исследовательских умений и развитости навыков их применения к разработке проектов, проведению исследований, освоению и созданию инноваций в сфере профессии;
- уровень сформированности коммуникативных и организаторских умений, проявляющийся в способности работать в группе, принимать ответственные решения, управлять ресурсами и руководить людьми, работать в поликультурном и международном пространстве;
- способность к непрерывному самообразованию, профессиональному и личностному саморазвитию.

Новые критерии качества образования предполагают наряду с традиционными формами контроля знаний использование комплексных диагностических средств, которые бы позволили диагностировать способность студента (выпускника) применять полученные знания и умения на практике при раз-

решении разнообразных проблем, соответствующих содержанию и технологиям будущей профессиональной деятельности.

К таким диагностическим средствам, как отмечает О.Л. Жук, целесообразно отнести проекты, деловые игры, анализ производственных ситуаций, итоговую оценку за практику, рейтинговую оценку знаний, учитывающую результаты самостоятельного выполнения творческих заданий, разноуровневые тестовые задания.

Таким образом, основными организационными и педагогическими условиями обеспечения эффективного управления качеством образования в учреждении высшего образования являются [14, с. 77]:

1. Принятие каждым работником учреждения высшего образования философии непрерывного улучшения качества своего труда, знание конечных результатов деятельности учреждения высшего образования и заинтересованность в их качественном достижении; обеспечение психологической и практической готовности каждого работника к постоянному повышению качества своего труда; реализация механизмов управления качеством на всех этапах и составляющих образовательного процесса, деятельности учреждения высшего образования в целом; не эпизодическая, а постоянная деятельность по повышению качества.

2. Создание системы менеджмента качества образования в учреждении высшего образования и приведение ее в соответствие с требованиями международных стандартов качества, которые предполагают:

- интеграцию технологического и гуманистического подходов, обеспечивающую выбор или разработку адекватных технологий всех процессов в соответствии со спецификой образовательных услуг, связанных с их информационным, интеллектуальным характером и направленностью на развитие духовной и деятельностной сфер личности. Сочетание названных подходов исключит неэффективное управление качеством образования, основанное на формальном документировании процессов, и обеспечит его содержательное наполнение;
- разработку механизма реализации стандартов ИСО серии 9000 с учетом особенностей образовательного процесса и функционирования учреждения высшего образования как социальной самоуправляемой системы, с одной стороны, и регулируемой государством и обществом – с другой;
- реализацию системного и процессного подходов, сочетание которых позволит системно организовать предоставление образовательных услуг, определить факторы и процессы, влияющие на их качество, и на технологическом уровне корректировать все процессы.

3. Применение современных критериев качества профессиональной подготовки выпускников, которые определяются степенью освоения студентом фундаментальных подходов к решению профессиональных проблем, способностью решения профессиональных и социально-личностных задач в новых

условиях, уровнем сформированности навыков использования исследовательских методов для разработки проектов в профессиональной сфере, культурой коммуникации и профессионального общения, готовностью к непрерывному самообразованию и профессиональному росту.

4. Системная подготовка отдельных категорий работников учреждения высшего образования по проблемам менеджмента качества образования, аудита в образовании; создание специального подразделения в учреждении высшего образования из числа сертифицированных в области менеджмента специалистов для руководства повышением качества.

5. Сертификация вузовских систем управления качеством в соответствии с требованиями Государственного комитета по стандартизации Республики Беларусь, международными стандартами ИСО 9001:2001, европейскими стандартами ENQA, EFQM.

10.3. Управление в высшей школе

Управление – это воздействие на систему с целью ее упорядочения, сохранения качественной специфики, совершенствования и развития.

Управление – целенаправленное и планомерное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем, направленное на достижение запланированного результата (цели).

Управление в высшей школе означает сознательное регулирование сложных процессов и отношений, протекающих или имеющих в вузе: учебных, воспитательных, научных, методических, организационных, хозяйственных, с целью получения высоких результатов за надлежащий период при использовании оптимальных средств и ресурсов (Р.С. Пионова).

Рассмотрим систему управления в учреждении высшего образования с опорой на результаты изучения данной проблемы Р.С. Пионовой.

Управление учреждением высшего образования состоит в целенаправленном воздействии администрации учреждения, коллегиальных органов на структурные его подразделения, на профессорско-преподавательский состав, на студентов для получения оптимальных результатов в воспитательно-образовательном процессе, в профессиональной подготовке специалистов.

В высшей школе управление распространяется на ее структурные подразделения и профессорско-преподавательский состав, а через них – на образовательный процесс и научную работу. Внутри каждого учреждения высшего образования складывается своя система управления и руководства его деятельностью, состоящая из двух подсистем: управляющей и управляемой.

Ведущей является управляющая подсистема, которая объединяет руководителей учреждения высшего образования и его структурных подразделений, коллегиальные органы, профессорско-преподавательский корпус, частично – обслуживающий персонал. К управляемой подсистеме относятся студенты,

их общественные и профильные формирования. В зависимости от содержания управленческих задач к управляемой подсистеме могут относиться и преподаватели высшей школы.

В учреждениях высшего образования администрация (управленческий аппарат) представлена на трех уровнях: учреждения высшего образования, факультета, кафедры. На уровне учреждения высшего образования администрацию представляют ректор, проректоры, начальники управлений и отделов, заведующие секторами, директора или начальники центров (научных, методических и др.). К обслуживающему руководящему персоналу относятся директора (заведующие или начальники) общежитий, учебно-производственных хозяйств или баз, столовых, профилакториев, домов отдыха и других подразделений социальной сферы.

На уровне факультета в администрацию входят декан, его заместители, работники деканата, на уровне кафедры – заведующий кафедрой, его заместители.

Ректор избирается советом учреждения высшего образования и утверждается соответствующим министерством (Министерством образования). Проректоры, начальники управлений и отделов, руководители других подразделений общеузовского уровня назначаются приказом ректора.

Деканы избираются советом факультета, затем утверждаются приказом ректора. Заведующие кафедрами избираются на конкурсной основе в установленном порядке.

Коллегиальными органами учреждения высшего образования являются: ректорат, совет учреждения высшего образования, советы факультетов, учебно-методические советы, редакционно-издательский совет и др.

Коллегиальные органы управления решают различные вопросы жизнедеятельности вуза, его структурных подразделений: утверждают перспективные и текущие планы работы; слушают отчеты подразделений (факультетов, кафедр, лабораторий, управлений, отделов); обсуждают проблемные вопросы научного, учебного, профессионального порядка; занимаются кадровыми вопросами и т.д. Так реализуется *коллегиальная форма управления учреждением высшего образования*.

Основным учебным и научным подразделением высшей школы является *кафедра*. В учреждении высшего образования функционируют кафедры двух типов – общеузовские и факультетские, которые охватывают разные сферы деятельности. В состав кафедры могут входить учебно-научные, научно-исследовательские, хозяйственные и другие подразделения, группы, лаборатории, действующие временно или постоянно.

Кафедра объединяет преподавателей одной специальности. Преподаватели и научные сотрудники в государственных учреждениях высшего образования принимаются на работу и освобождаются от работы с учетом процедуры конкурсного отбора.

Кафедры работают по плану, на своих заседаниях обсуждают вопросы хода воспитательно-образовательного процесса, научной и методической работы, слушают отчеты преподавателей, утверждают учебно-тематические планы, учебные программы, темы диссертационных исследований, обсуждают диссертации, учебники, методические пособия и другие вопросы, круг которых достаточно широк. Руководство работой кафедр, в зависимости от их подчиненности, осуществляют управления и отделы учреждения высшего образования либо деканаты.

Все процессы жизнедеятельности высшей школы осуществляются в установленные периоды – в течение учебного года, который представляет законченный цикл педагогической деятельности. Вопросы управления и руководства внутри учреждения высшего образования также подчинены этому циклу, который включает определенные этапы:

- фиксация и анализ исходного состояния субъектов деятельности и объектов управления;
- прогнозирование и планирование деятельности учреждения образования;
- правильная постановка целей и их ранжирование по степени важности и фактору времени;
- рациональная расстановка кадров, распределение обязанностей, установление связей между подсистемами и управление этими связями;
- организация образовательной деятельности, сбор информации и эффективность ее использования;
- всесторонний контроль, анализ и своевременная реакция на изменение внутренней и внешней среды для предупреждения или скорейшей ликвидации недостатков;
- система повышения квалификации, опыта и мастерства профессорско-преподавательского состава и менеджеров учреждения высшего образования всех уровней.

Образовательный процесс и научная работа являются двумя равнозначными видами деятельности в учреждении высшего образования университетского типа. Непосредственным организатором этих видов деятельности является профессорско-преподавательский состав.

Управление вузовским образовательным процессом – планомерное воздействие на содержание, структуру и предпосылки эффективности учебно-воспитательного процесса с целью теоретической и практической подготовки специалистов, отвечающих современным требованиям.

Управлять образовательным процессом – значит создавать оптимальные внешние и внутренние условия для успешного формирования личности будущего специалиста, рационально использовать образовательные и воспитательные возможности преподавания, всех видов и форм учебной и воспитательной работы.

В образовательном процессе участвуют ректорат, учебный отдел, деканат, преподавательские, студенческие коллективы и т.д. Управление образовательным процессом осуществляется с помощью разнообразных средств и способов. Среди них учебный план, план научно-организационной, идеологической и воспитательной работы, учебные планы и программы, постановка и разъяснение ближайших и более отдаленных учебных и воспитательных задач перед преподавателями, студентами, общественными организациями, своевременное уточнение этих задач в ходе их выполнения и постановка дополнительных, организация обмена опытом, целесообразная расстановка преподавателей, подбор актива, проведение экзаменов, зачетов, практики, стажировки, написание курсовых и дипломных работ, контроль, помощь и стимулирование деятельности всех тех, кто реализует учебно-воспитательный процесс.

Важнейшими психологическими особенностями управления учебно-воспитательным процессом является его соотнесенность с задачами формирования личности студента, направленность на согласование деятельности студентов и деятельности преподавателей, общественных организаций, на выявление и реализацию воспитательных возможностей всех форм и видов занятий, условий учреждения высшего образования в целом. Участникам управления учебно-воспитательным процессом необходимы основательные и разносторонние знания, хорошая подготовленность как в общеобразовательном, гуманитарном, специальном, так и в психолого-педагогическом отношении. Эффективность управления находится в прямой зависимости от демократического мировоззрения, идейной и профессиональной направленности личности руководителя, его ответственности, склонности и интереса к своему делу, творческого мышления, гуманизма. Нужна высокая личная дисциплина и организованность, требовательность и взыскательность, постоянный контроль за выполнением поставленных задач.

Преподаватели являются организаторами научно-исследовательской работы студентов. Они руководят научными кружками, клубами, лабораториями, проведением олимпиад по предметам, научно-практических конференций, научных чтений, изданием сборников студенческих работ и др. Студенты старших курсов могут привлекаться к научной работе кафедры или лаборатории, в том числе и к экспериментальным исследованиям.

Организуя учебно-воспитательную и научную работу, преподаватели высшей школы решают ряд педагогических задач функционального и процессуального характера. *Функциональные задачи* связаны с общетеоретической, специальной, научной, профессиональной подготовкой студентов, с формированием личности специалиста. *Процессуальные задачи* включают комплекс неоднородных мер и средств организации и руководства самим процессом профессиональной подготовки студентов.

Профессорско-преподавательский состав учреждения высшего образования является организатором и в то же время руководителем образовательного процесса и научной работы студентов, а также других видов их деятельности.

10.4. Сущность и структура студенческого самоуправления

Анализ развития самоуправления в высшей школе, проведенный Р.С. Пионовой, позволил сделать автору следующие выводы:

- на этапе становления университетского образования самоуправление носило смешанный характер: в нем на паритетных началах участвовали профессор, магистры и студенты;

- по мере развития университетов самоуправление приобретало все более глубокое содержание и нормативный статус (как элемент университетской жизни оно находило отражение в уставе);

- университетское самоуправление всегда было связано с общественной активностью субъектов самоуправления, с уровнем развития их сознания, общей и политической культуры;

- организация университетской жизни «своими силами» обнаруживается уже в ранних университетах, хотя термин «самоуправление» еще не употреблялся; поскольку в литературных источниках того времени существовал терминологический хаос, установить время его выделения как самостоятельной педагогической категории затруднительно;

- степень и формы университетского самоуправления детерминированы развитием демократии или наступлением реакции в общественной жизни.

Университетское самоуправление – многофункциональное явление с широкой сферой реализации. Это:

- способ организации жизнедеятельности учреждения высшего образования;

- принцип воспитания и самовоспитания;

- фактор развития и углубления демократических основ вузовской жизни;

- средство подготовки студентов и преподавателей к управлению делами общества;

- путь развития социальной активности субъектов самоуправления.

Университетское самоуправление функционирует не само по себе, оно реализуется в коллективе преподавателей и студентов, а также через определенные целевые органы общественных организаций и формирований. Функция самоуправления переплетается с функцией управления в учреждении высшего образования, что создает предпосылки образования достаточно широкой зоны для продуктивного решения всех вопросов организации жизнедеятельности учреждения высшего образования.

Органами самоуправления в учреждении высшего образования являются заседания кафедры, комиссии и советы факультета, университета и др. Через

решения этих органов они влияют на стратегию деятельности структурных подразделений, факультета, учреждения высшего образования.

В Кодексе об образовании определены направления, определяющие возможность создания и развития студенческого самоуправления:

- участие в управлении учреждением образования;
- участие в профессиональных союзах, молодежных и иных объединениях, деятельность которых не противоречит законодательству.

Самоуправление – многофункциональное социально-педагогическое явление; способ организации жизнедеятельности студенческого коллектива, принцип воспитания и самовоспитания, средство развития и углубления демократических основ вузовской жизни, активности студентов, подготовки их к управлению делами общества (Р.С. Пионова).

Самоуправление – не самоцель, это средство, которое в сочетании с управлением и руководством, индивидуальным и коллегиальным, способствует повышению продуктивности жизнедеятельности учреждения высшего образования, профессиональной подготовки специалистов.

Студенческое самоуправление – это особая форма инициативной, самостоятельной деятельности обучающихся по решению жизненно важных вопросов по организации учебной, научной, воспитательной работы, быта, досуга и т.д.

Студенческое самоуправление – это форма воспитательной работы в учреждении высшего образования, осуществляемая в рамках «концепции непрерывного образования», направленная на формирование разносторонне развитой, творческой личности, с активной жизненной позицией, подготовку современных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда.

Студенческое самоуправление – это самоорганизация обучающихся в учреждении высшего образования с целью реализации их прав и законных интересов, решения важных вопросов их деятельности, а также обеспечения их социальной активности.

Цель студенческого самоуправления: создание условий, способствующих самореализации студентов в творческой и профессиональной сфере и решению вопросов в различных областях студенческой жизни.

Задачи, возникающие в процессе достижения цели:

- всесторонняя поддержка студенческих коллективов;
- совершенствование механизма студенческого и аспирантского самоуправления;
- правовая, информационная, методическая и иная ресурсная поддержка органов студенческого самоуправления;
- формирование и развитие общественного мнения по проблемам воспитания молодежи;

– подготовка предложений администрации учреждений высшего образования государственным органам и общественным объединениям по проблемам, затрагивающим интересы молодежи и контроль их реализации;

– выступление с инициативами, внесение предложений в администрацию университета, органы государственной власти по студенческой (аспирантской) и молодежной проблематике;

– организация сотрудничества с молодежными и другими общественными объединениями, а также с международными организациями и межгосударственными объединениями.

Студенческое самоуправление действует в учреждении высшего образования с целью реализации прав и законных интересов обучающихся, решения важных вопросов их деятельности, а также обеспечения их социальной активности. В студенческом самоуправлении участвуют все обучающиеся в учреждении высшего образования, в том числе студенты, магистранты, аспиранты и другие категории обучающихся.

Студенческое самоуправление осуществляется обучающимися непосредственно или через выборные органы. Студенческое самоуправление учреждения высшего образования может действовать в статусе общественного объединения, в соответствии с законодательством о студенческих общественных объединениях.

В своей деятельности органы студенческого самоуправления руководствуются своим уставом, соглашениями, уставом учреждения высшего образования, а также законодательством Республики Беларусь.

Совет учреждения высшего образования и высший орган студенческого самоуправления заключают соглашение, устанавливающее порядок избрания и взаимодействия органов студенческого самоуправления с другими органами учреждения высшего образования, в том числе процедуру совещания по вопросам, затрагивающим интересы обучающихся, развитие студенческого самоуправления и др.

Обучающиеся (студенты) являются участниками студенческого самоуправления с момента начала и до момента окончания обучения в учреждении высшего образования.

Другие органы учреждения высшего образования оказывают всестороннее содействие органам студенческого самоуправления, но при этом не вмешиваются в их деятельность, в том числе, в процесс выборов и их организацию, проведение уставных мероприятий, принятие решений органами студенческого самоуправления.

Студенческое самоуправление создается и функционирует на следующих принципах:

– представительство обучающихся (студентов) в процессе управления учреждением высшего образования;

– независимость студенческого самоуправления в постановке целей и задач деятельности, их средств достижения и стиля осуществления, в разработке основных направлений, а также собственной структуры;

– совещание других органов учреждения высшего образования со студенческим самоуправлением по вопросам, затрагивающим интересы обучающихся;

– автономия студенческого самоуправления, а также гласность и открытость его деятельности.

Формы студенческого самоуправления:

– первичные профсоюзные организации студентов;

– студенческие общественные объединения, действующие в соответствии с законодательством страны;

– студенческие советы и др.

Участники студенческого самоуправления имеют *право*:

– принимать участие в мероприятиях студенческого самоуправления;

– избирать и быть избранными в органы студенческого самоуправления;

– получать от органов студенческого самоуправления информацию, касающуюся его деятельности;

– вносить предложения относительно стратегии и деятельности студенческого самоуправления;

– лично участвовать при обсуждении органом студенческого самоуправления любого вопроса, касающегося своих прав и обязанностей;

– обращаться за помощью органа студенческого самоуправления по вопросам защиты своих прав и законных интересов;

– удостоиваться наград и поощрений от органов студенческого самоуправления за активное участие в нем, либо значительные успехи в научных исследованиях, учебе.

Участники студенческого самоуправления *обязаны*:

– исполнять требования устава студенческого самоуправления;

– исполнять решения, принятые органами студенческого самоуправления, в том числе уплачивать взносы, вводимые по решению руководящего органа студенческого самоуправления;

– содействовать достижению целей и участвовать в решении задач студенческого самоуправления.

Структура студенческого самоуправления определяется его уставом и учитывает тип, специфику, структуру учреждения высшего образования для наиболее полного представительства интересов и категорий обучающихся.

Высшим органом студенческого самоуправления является конференция обучающихся в учреждении высшего образования.

Руководящий орган студенческого самоуправления (студенческий совет, парламент и т.д.) организует деятельность студенческого самоуправления в период между конференциями.

Исполнительный орган студенческого самоуправления (председатель, бюро, исполнительный совет, секретариат и т.д.) реализует решения руководящего органа и решает иные вопросы деятельности студенческого самоуправления.

Развитие студенческого самоуправления – длительный и сложный процесс постепенного включения студентов в решение сложных процессов жизнедеятельности учреждения высшего образования, во взаимодействие и сотрудничество с преподавателями и различными структурными органами университета, в постепенное восприятие ряда организаторских и управленческих функций. Существует закон взаимосвязи, взаимозависимости: чем более развит коллектив, тем более зрелым является в нем студенческое самоуправление. И наоборот, развитое самоуправление оказывает прогрессивное влияние на становление студенческого коллектива.

Развитие студенческого самоуправления зависит не только от самих студентов, оно детерминировано позицией профессорско-преподавательского состава, руководителей деканатов и университета. На его функционирование оказывают влияние общий микроклимат учреждения образования, степень развития в нем демократических основ, объем делегированных студентам прав и полномочий.

Лекция 11. Педагогический мониторинг

Основные лекционные вопросы:

- 11.1. Сущностные характеристики педагогического мониторинга.*
- 11.2. Сущность педагогической диагностики.*
- 11.3. Педагогический контроль в высшей школе.*
- 11.4. Оценка учебных достижений студентов.*

11.1. Сущностные характеристики педагогического мониторинга

Управление педагогической системой и качеством образования требует определенной системы информации. Создать ее можно на основе мониторинга.

Понятие «мониторинг» происходит от лат. monitor – напоминающий, надзирающий. Первоначально данный термин активно использовался в экологии и обозначал наблюдение, оценку и прогнозирование состояния окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека. В последнее время данный термин приобрел более широкий смысл. Этим термином обозначается постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям.

Сегодня понятие «мониторинг» активно используется в контексте научного знания, в том числе в педагогике и психологии.

А.С. Белкин определяет *мониторинг* как непрерывное научно обоснованное диагностико-прогностическое отслеживание образовательного процесса.

Э.Ф. Зеер рассматривает *мониторинг* как процесс отслеживания состояния объекта (системы или сложного явления) с помощью непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных, представляющих собой совокупность определенных ключевых показателей.

В учебной литературе *мониторинг* трактуют как метод постоянного исследования, в реализации которого группой исследователей осуществляется нормативная контрольно-аналитическая деятельность, включающая не только сбор, обработку информации о деятельности учреждения образования, но и ее анализ и оценивание, решение о распространении информации (организации информационных потоков).

Внешний мониторинг предполагает изучение результатов, а также анализ и оценку условий и процесса образования независимыми комиссиями. Для его проведения необходимы методики, отвечающие высокому уровню качества.

Внутренний мониторинг нацелен на образовательный процесс, он призван ответить на различные вопросы, в числе которых: «Соответствует ли учреждение образования требованиям обучающихся, преподавателей, сотрудников?», «Соответствуют ли методы и формы педагогической деятельности целям учреждения и общим целям образования?» и др. Основными инструментами внутреннего мониторинга являются самоанализ, анкетирование, обсуждение.

Структурно мониторинг включает диагностику, прогнозирование и коррекцию развития образования и его субъектов.

Основные принципы образовательного мониторинга.

1. Целенаправленность – соответствие мониторинговой деятельности общему стратегическому направлению цели.

2. Научность – мониторинг строится с опорой на новейшие достижения педагогической науки и передовой практики, современной теории управления.

3. Нормативность – опора при организации и осуществлении мониторинга на нормативные документы.

4. Целостность и непрерывность – рассмотрение объектов мониторинга во взаимосвязи всех его компонентов.

5. Оптимальность – объекты мониторинга требуют применения адекватной технологии.

6. Эффективность и действенность – система процедур, применяемая в процессе мониторингового исследования, должна способствовать переводу системы в новое качественное состояние.

7. Компетентность – эксперты, проводящие мониторинг, должны владеть знаниями о способах изучения объекта и средствах его регулирования и коррекции.

8. Дуальность – исследование объекта в аспекте диверсификации (увеличение многообразия) или конвергенции (сохранение разнообразия) с целью установления устойчивого развития объекта изучения.

Мониторинг предполагает системное управление профессиональным развитием каждого педагога и коллектива в целом в контексте приоритетных направлений деятельности учреждения образования.

Под *педагогическим мониторингом* понимается система сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагога, обеспечивающая непрерывное слежение за состоянием и прогнозированием развития образовательного процесса.

Объектом педагогического мониторинга выступают субъекты образовательного процесса – обучающиеся, преподаватели, администраторы.

Объектами мониторинговой оценки могут быть следующие явления:

- научно-педагогический коллектив, уровень его инновационного потенциала, квалификация, профессионализм, педагогическая и инновационная культура;
- процессы (учебный процесс, процесс научного исследования и т.д.);
- деятельность (научно-педагогическая, учебная и др.).

Педагогический мониторинг только тогда имеет смысл, когда он содержит определенную логически законченную схему: начало, непосредственное проведение, окончание, а также, когда перед мониторингом поставлены конкретные цели и после мониторинга сделаны конкретные выводы, приняты конкретные решения и намечены пути их реализации.

Качество мониторинга зависит от ряда требований, которые следует неукоснительно выполнять. К таким требованиям относят: непрерывный характер изучения, системность целей и результатов анализа, научность технологии мониторингового изучения, использование ограниченного количества параметров, мониторинговых индикаторов стабильности и развития, своевременную оценку результатов развития учреждения высшего образования и их внедрения.

Выделяют следующие *принципы мониторинга* развития учреждения высшего образования:

- принцип приоритета управления, обеспечивающего востребованность результатов мониторинга как средства информационного обеспечения управления развитием учреждения высшего образования;
- принцип достоверности и достаточности информации о процессе развития учреждения высшего образования и своевременности ее поступления;
- принцип системного описания объекта мониторинга посредством выбранных индикаторов и показателей и их соответствия процедурам изменения.

Мониторингу развития учреждения высшего образования присущи следующие основные функции:

Диагностическая функция предполагает интерпретацию результатов развития учреждения высшего образования, получение целостной информации об освоении учреждением высшего образования новых знаний, технологий, способов организации научно-образовательной деятельности.

Аналитическая функция предполагает на основе постоянного отслеживания, наблюдения за реализацией развития учреждения высшего образования осуществление его анализа, исходя из заданных целей данного уровня образования, представленных в виде требований, норм организации образовательного процесса.

Прогностическая функция позволяет определить основные тенденции инновационного развития учреждения высшего образования на основе тщательного изучения проблемных зон данного процесса.

Управленческая функция предполагает контроль за качеством развития и подготовку рекомендаций для принятия управленческих решений.

Виды мониторинга классифицируются, исходя из: цели проведения мониторинга; его основных функций; области применения данных; инструментария; модели или технологии проведения мониторинга и др.

Выделяют:

Информационный мониторинг. Проведение информационного мониторинга нацелено на сбор, накопление, анализ, структуризацию и интерпретацию данных по выделенной совокупности показателей при условии, что анализ носит не сопоставительный или прогностический, а констатирующий характер. Отличительной чертой информационного мониторинга является отсутствие анализа эффектов связи и взаимного влияния показателей, сопоставления результатов мониторинга на различных уровнях управления качеством образования, выявления тенденций в образовании и прогнозирования их влияния на качество образования.

В рамках информационного мониторинга анализ направлен, на выявление степени согласованности данных с некоторыми нормами и стандартами.

Диагностический мониторинг предназначен для определения того, как справляются с объемом содержания образования большинство обучающихся. Сбор данных для диагностического мониторинга обычно проводится с помощью педагогических измерений. В качестве основного инструментария используются корректирующие критериально-ориентированные тесты, которые сопровождаются диагностическими тестами для установления причин пробелов в усвоении учебного материала.

В диагностическом мониторинге не учитываются входные характеристики обучающихся, поскольку главная его цель состоит в том, чтобы идентифицировать сильные и слабые стороны в учебных достижениях и образовательной деятельности независимо от характеристик обучающихся и их возможностей обучаемости.

Сравнительный мониторинг отличается от других видов мониторинга специфическим анализом данных, который направлен на сопоставление количественных оценок по совокупности показателей для регионов, областей, учреждения образования, отдельных преподавателей и других участников образовательной деятельности. Сравнения проводятся либо по вертикали (территории, регионы, образовательные учреждения), либо по горизонтали (рейтинг обучающихся, рейтинг территорий и т.д.) на основе анализа количественных оценок по одинаковым показателям и с учетом различных факторов, смещающих оценки. По результатам сравнительного мониторинга обычно принимаются административные решения.

Прогностический мониторинг предназначен для выявления и предсказания позитивных и негативных тенденций в развитии образовательных систем. Он очень важен для решения управленческих задач в образовании, связанных с формированием социального заказа и соответствующих потенциалу системы образования.

Стратегические управленческие решения, направленные на развитие системы образования, должны основываться на вероятностной оценке тенденций в образовании, которые следует получать с помощью прогностического мониторинга. Для прогноза обычно широко используются методы регрессионного анализа и другие методы математической статистики.

Рассмотренные виды мониторинга редко встречаются в практике образования в чистом виде. Их выделение имеет смысл для описания требований к проведению, обеспечивающих корректность сбора, анализа и интерпретации данных. Как правило, в образовании проводят комплексный мониторинг, сочетающий перечисленные выше виды.

Результаты педагогического мониторинга – выводы и рекомендации, сделанные на основе проведенных исследований, а также сведения об опытно-экспериментальной работе, основанной на проектировании и гипотетическом внедрении в научно-образовательную деятельность новых средств и технологий.

Обозначенные характеристики мониторинга определяют основу направленности *мониторинга инновационного развития учреждения высшего образования* – специально организованного, непрерывного изучения показателей процесса инновационного развития учреждения высшего образования, его реализации, выявления отклонений от заданных целей, миссии, видения; разработки системы мер по минимизации отклонений, а также выделение тенденций развития учреждения высшего образования и предпосылок к формированию нового этапа развития.

Мониторинг инновационного развития высшей школы может включать в себя следующие *направления*:

- мониторинг инноваций в системе высшего образования с целью диагностирования и прогнозирования состояния образования;

- мониторинг инновационных образовательных программ высшего образования;
- мониторинг качества инновационного развития высшего и непрерывного образования;
- мониторинг инновационных процессов в образовании, позволяющий определять стратегию и тактику внедрения новшеств в систему высшего образования с учетом особенностей и возможностей учреждения высшего образования.

Мониторинг как непрерывный процесс, осуществляемый на достаточно продолжительном отрезке времени позволяет фиксировать состояние инновационного развития учреждения высшего образования в определенные моменты и оценивать тенденции изменения процессов, осуществлять прогноз развития этих тенденций.

Смысл мониторинга заключается не столько в том, чтобы получить конкретную картину изменений, происходящих в процессе развития учреждения высшего образования в определенный момент времени, на определенной стадии, сколько в том, чтобы выявлять тенденции развития этого процесса, предвидеть возможные пути, направленные на поддержку и развитие положительных изменений и на торможение, трансформацию нежелательных.

Важным для проведения мониторинга является установление обратной связи – подтверждения выявленного уровня функционирования и развития учреждения образования, принятия его результатов, определения перспектив положительных преобразований.

11.2. Сущность педагогической диагностики

Термин «педагогическая диагностика» (от греч. *diagnostikos* – способный распознавать) был введен в науку в 1968 г. немецким ученым К. Ингенкампом по аналогии с медицинской и психологической диагностикой.

Одним из первых в Беларуси педагогическую диагностику стал разрабатывать А.И. Кочетов.

Педагогическая диагностика – изучение результативности учебно-воспитательного процесса на основе изменений в уровне воспитанности обучающихся и росте педагогического мастерства педагогов (А.И. Кочетов).

Педагогическая диагностика, по мнению А.И. Кочетова, призвана ответить на ряд вопросов:

- что и зачем изучать в духовном мире воспитанников и воспитателей?
- по каким параметрам и показателям изучать?
- где и как использовать результаты получаемой информации о качестве педагогической деятельности?
- при каких условиях диагностика включается в целостный учебно-воспитательный процесс?

К разработке педагогической диагностики обратился С.С. Кашлев.

Педагогическая диагностика – процесс изучения изменения состояния участников педагогического процесса, а также самой педагогической деятельности и педагогического взаимодействия (С.С. Кашлев).

По мнению С.С. Кашлева, сущность педагогической диагностики состоит в том, чтобы [20]:

- 1) обнаружить изменения состояния существенных характеристик, признаков личности участников педагогического взаимодействия;
- 2) увидеть нормы или отклонения в изменениях их состояния;
- 3) определить степень, уровень развития;
- 4) проанализировать полученные факты;
- 5) установить закономерности, причины, вызвавшие эти изменения;
- 6) выработать конкретный план для дальнейшего педагогического взаимодействия в целях развития участников педагогического процесса.

Цель педагогической диагностики – своевременное выявление, оценивание, анализ течения образовательного процесса и его продуктивности.

Задачами педагогической диагностики являются:

- выявление относительного уровня развития обучающихся;
- анализ изменения уровня развития под влиянием определенных воздействий;
- выявление потенциальных возможностей развития.

Предмет педагогической диагностики – признаки и особенности проявления компонентов педагогических процессов, индивидуально-педагогические особенности личности, группы.

В более конкретизированном виде предметом педагогической диагностики являются:

- результаты обучения в виде оценки знаний (академические достижения обучающихся);
- результаты обучения и воспитания в виде социальных, эмоциональных, моральных качеств личности и групп обучающихся;
- результаты педагогического процесса в виде психологических качеств и новообразований личности.

Педагогическая диагностика в профессиональной работе педагога выполняет две главные *функции*:

- 1) предоставляет достоверную информацию педагогу для принятия обоснованных педагогических решений и воздействий на объект;
- 2) обеспечивает обратную связь для получения сообщения о результатах этих воздействий, а в случае необходимости – определяет пути их коррекции.

Направления педагогической диагностики:

- 1) диагностика развития обучающегося;

- 2) диагностика педагогической деятельности, личностных качеств педагога;
- 3) диагностика педагогического взаимодействия.

Процедура педагогической диагностики представлена следующим алгоритмом [20]:

1. Постановка целей диагностики.
2. Определение критериев и показателей развития личности, ее отдельных качеств и свойств.
3. Отбор системы методов диагностики (составление диагностической программы).
4. Реализация диагностической программы в непосредственном педагогическом взаимодействии.
5. Анализ результатов диагностики.
6. Выделение уровней развития обучающихся.
7. Учет, фиксирование результатов диагностики.

Данные этапы процедуры имеют следующие характеристики (по С.С. Кашлеву).

1. *Постановка целей диагностики.* При осуществлении диагностики развития обучающегося педагог ставит общие и частные цели.

Общие цели касаются выявления общего уровня развития, воспитанности, культуры личности.

Частные цели связаны с выявлением уровня развития отдельного (частного) качества, свойства личности, индивидуальности, например познавательных интересов, ценностных ориентаций, эстетического вкуса, экологической культуры и т.д.

При осуществлении процедуры диагностики развития обучающегося общие и частные цели тесно взаимодействуют между собой. Решая частные цели, педагог получает представление об общем развитии обучающегося, так как уровень развития отдельного качества, свойства личности является критерием и показателем ее общего развития.

2. *Определение критериев и показателей развития личности.* От точности, конструктивности определения критериев и показателей развития личности во многом зависит результативность осуществления педагогической диагностики. Критерии и показатели определяют содержание многих методов, методик диагностики, диагностической программы.

Критерий – отличительный признак, мера (мерило) оценки чего-либо.

Показатели – отдельные качественные и количественные характеристики критерия. Например, знания – критерий, а показатели – поверхностные, либо фрагментарные, либо глубокие, систематические знания.

Критериями общего развития личности являются:

– опыт поведения и деятельности (богатство жизненных впечатлений; разнообразие практических умений и навыков; умение использовать знания на практике; опыт преодоления трудностей и т.д.);

- отношение к себе (сформированность «Я-концепции»; позитивная или негативная «Я-концепция»; сформированность самооценки и т.д.);
- отношение к другим (внимательное, гуманное, эмпатия, уважение чувств других людей, завышенная или заниженная требовательность, безразличие и т.д.);
- сформированность мировоззрения, собственных взглядов, убеждений;
- спектр, полнота интересов, потребностей;
- отношение к природе;
- мотивы деятельности и поведения (внешние и внутренние);
- самостоятельность;
- творчество в деятельности;
- активность и др.

При диагностике развития того или иного отдельного качества, свойства личности, индивидуальности педагог определяет его критерии и показатели. Например, критериями развития познавательных интересов можно считать круг чтения ученика, потребность и умение задавать вопросы, эмоциональность в познавательной деятельности, эрудицию, сообразительность, время, отводимое на чтение, успеваемость по предмету, участие в олимпиадах, турнирах, конкурсах и т.д.

3. *Отбор методов, система методов диагностики* (составление диагностической программы).

Методы педагогической диагностики: наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа с обучающимся (утрачивающее собеседование, интервьюирование), беседа с педагогами, беседа с родителями, анализ результатов деятельности, сочинения, обобщение независимых характеристик обучающихся, социометрические методы, ранжирование, недописанный тезис и др.

Из названных и других методов педагогу необходимо составить систему методов – *диагностическую программу* для получения более объективной информации о обучающемся. Обязательными компонентами диагностической программы являются *цель* осуществляемой педагогической диагностики и *система методов* диагностики, реализующая ее. Например, сначала используется недописанный тезис; по его результатам производится ранжирование; опираясь на информацию, полученную после реализации этих методов, составляются вопросы анкеты; а по окончании анкетирования проводятся уточняющие беседы с отдельными обучающимися; опрос педагогов.

4. *Осуществление методов диагностики в непосредственном педагогическом взаимодействии* (реализация диагностической программы) требует специальной организации, определенных затрат времени.

Среди *требований в осуществлении методов диагностики* можно назвать следующие:

- диагностика не должна являться самоцелью;

- диагностика должна осуществляться планомерно и систематически;
- диагностика должна охватывать всех обучающихся;
- диагностику необходимо осуществлять в естественных условиях жизни и деятельности обучающегося;
- при диагностике следует учитывать половозрастные особенности обучающихся;
- при диагностировании следует соблюдать педагогический оптимизм;
- педагогу рекомендуется постоянно обогащать арсенал методов, методик диагностики;
- желательно использовать всю систему методов диагностики.

5. *Анализ результатов диагностики* имеет следующую процедуру обработки результатов:

- их сравнение с критериями, показателями изучаемого свойства, качества личности, явления;
- выделение качественных характеристик, сущностных, особенных и общих признаков;
- нахождение причинно-следственных связей.

6. *Выделение уровней развития обучающихся.*

Уровень развития – степень качества, высота, величина развития личности, индивидуальности, отдельных ее свойств, степень соответствия эталону, образцу, идеалу.

Исследователи, педагоги-практики выделяют три обобщенных уровня развития: низкий, средний и высокий. В зависимости от направленности исследования для каждого уровня определяются критерии и показатели.

Например, успешность обучающегося в учебно-воспитательном процессе может характеризоваться на *низком уровне* фрагментарностью знаний; недостаточностью сформированности и проявления личностных качеств; неразвитостью личностной инициативы и др.

Средний уровень характеризуется владением обучающимся определенными знаниями, сформированностью личностных качеств, проявлением инициативы в отдельных ситуациях и др.

Высокий уровень предполагает системный характер знаний, устойчивое проявление личностных качеств и инициатив и др.

Критерии и показатели по данным уровням могут быть самыми различными и соответствовать разным направлениям воспитания и обучения личности.

7. *Учет, фиксирование результатов диагностики.*

Наиболее распространенными в педагогической практике являются следующие *формы фиксирования результатов диагностики*:

- составление графиков, диаграмм;
- составление психолого-педагогических характеристик;

- заполнение карт развития обучающегося;
- ведение диагностических дневников и др.

Таким образом, педагогическая диагностика проводится в профессиональной деятельности педагога (учителя, преподавателя, воспитателя) для постоянного изучения и оценки динамичной ситуации педагогического процесса и его непрерывно развивающихся субъектов: ребенка, школьника, студента или группы, коллектива. Она предоставляет педагогу исходные данные для практического решения конкретных педагогических задач. Следовательно, педагогическая диагностика есть предпосылка и условие для грамотного и успешного конструирования и реализации педагогических технологий.

Педагогическое диагностирование и его составная часть *диагностика в обучении* включает контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденции, прогнозирование дальнейшего развития. В диагностику вкладывается более широкий и более глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний, умений обучаемых. Проверка лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения.

Педагогическая диагностика в обучении – это особый вид деятельности, представляющий собой установление и изучение признаков, характеризующих состояние и результаты процесса обучения, и позволяющий на этой основе прогнозировать возможные отклонения, определять пути их предупреждения, а также корректировать процесс обучения в целях повышения качества подготовки обучающихся.

Педагогическая диагностика в обучении направлена на:

- определение результатов обучения;
- внутреннюю и внешнюю коррекцию, исходя из оценки результатов обучения;
- планирование последующих этапов учебного процесса;
- мотивацию с помощью поощрения за успехи в учебе и регулирование сложности последующих шагов;
- оптимизацию процесса обучения и др.

Диагностика в учебном процессе *охватывает всестороннюю проверку результатов обучения* в когнитивной (овладение знаниями и способами их применения), психологической (развитие личности) и социальной (социальная адаптация) сферах.

В *когнитивной сфере* выявляется уровень овладения знаниями в соответствии с таксономией целей обучения (Б. Блум). Называются, например, уровни овладения материалом, когда обучающийся знает, понимает, применяет, анализирует, обобщает и оценивает учебный материал.

В *психологической сфере* проверяется развитие речи, мышления, памяти, внимания, умения действовать в стандартных (типичных) и нестандартных ситуациях. Очень важным является понимание развития мотивации (интереса, стремления к познанию) и способностей (познавательных, коммуникативных, эмпатийных, творческих и др.).

В *социальной сфере* диагностируются степень овладения социальными нормами, нравственное и правовое самосознание, общественная активность, адаптированность в коллективе и способность к адаптации в изменяющейся социальной среде.

Принципы диагностики в обучении:

Объективность заключается в научно обоснованном содержании диагностических материалов (тестов, заданий, вопросов); диагностических процедур; равном, дружеском отношении педагога ко всем обучающимся; точных, адекватных, установленных критериях оценки знаний, умений.

Систематичность определяет необходимость проведения диагностического контроля на всех этапах дидактического процесса (от начального восприятия знаний и до их практического применения); регулярное диагностирование всех обучающихся в течение всего срока обучения в учреждении образования; использование различных форм, методов и средств контролирования, проверки, оценивания в тесной взаимосвязи и единстве с подчинением одной цели.

Наглядность заключается в проведении открытых испытаний всех обучающихся по одним и тем же критериям; рейтинг каждого обучающегося, устанавливаемый в процессе диагностирования, носит наглядный, сравнительный характер; объявление результатов диагностических срезов, их обсуждение и анализ с участием заинтересованных людей, составление перспективных планов ликвидации пробелов.

Способы диагностики обучения:

- наблюдение за повседневной работой обучающихся;
- проверка выполнения учебных поручений, заданий для самостоятельной работы;
- наблюдение за выполнением заданий в учебной аудитории;
- контрольные работы;
- творческие работы;
- тестирование обученности и воспитанности обучающихся;
- исследование потенциальных возможностей (обучаемости) обучающихся;
- проектирование индивидуального и личностно ориентированного образовательного процесса и др.

Диагностика в воспитательной работе – это комплексное изучение личностных особенностей обучающихся и их развития, и особенностей их коллективного взаимодействия и их развития.

Основное назначение диагностики, изучения обучающихся состоит в выявлении проблем в их развитии, обучении, воспитании, диагностическом определении целей, формулировке задач и планировании работы с коллективом и его отдельными представителями.

Содержание диагностики обучающихся выражается в следующем: демографические данные об обучающихся, их родителях, данные о здоровье и физическом развитии обучающегося, общие и особенные познавательные способности, эмоционально-волевая и потребностно-мотивационная сфера, направленность личности, интересы, отношения, ценности, «Я-концепция», поведение, поступки и пр.

Методы диагностики в воспитательной работе: наблюдение, опросные методы (анкеты, беседы, интервью), тесты, анализ документов и творческих работ обучающихся и др.

Наблюдение состоит в сборе, описании фактов, случаев, особенностей поведения обучающегося. Методика требует, чтобы была выделена цель и объект наблюдения – какие именно качества и особенности изучать, а также длительность изучения и способы записи результатов.

Анкеты, беседы и другие опросные методы дают разные сведения о личностных качествах, ценностях, отношениях, мотивах деятельности обучающихся. По форме анкеты бывают открытые (свободный ответ формулирует обучающийся) и закрытые (нужно выбрать среди предложенных ответов).

Для изучения личностных особенностей используют также *анализ документов* (библиотечный формуляр, медицинская карта), творческих работ обучающихся (эссе, портфолио, проекты и др.).

Социометрию используют как для определения межличностных отношений в группе, так и для выявления лидерских позиций.

Тест – стандартизованное испытание, средство, измеряющее или обнаруживающее заданные свойства личности.

Педагогическая диагностика относится к различным составляющим образовательного процесса: к изучению личности индивида, группы и коллектива, организации учебной и воспитательной деятельности, к системе управления образованием. Ее применяют во всех типах учреждений основного и дополнительного образования.

11.3. Педагогический контроль в высшей школе

Контроль – это совокупность действий, позволяющих выявить качественно-количественные характеристики результатов обучения, оценить, как усвоен студентами материал учебной программы.

Педагогический контроль – система проверки результатов обучения и воспитания студентов. Развитие различных видов педагогического контроля стимулирует обучение и познавательную деятельность студентов.

Главная цель контроля состоит в определении качества усвоения учебного материала, степени соответствия сформированных умений и навыков целям и задачам обучения того или иного учебного предмета.

Эффективное функционирование системы педагогического контроля требует соблюдения определенных условий:

– Объективность контроля. Это означает, что все преподаватели и студенты, оценивая состояние учебной работы, действуют по единым согласованным критериям, обоснование которых всем известно заранее. К способам повышения объективности контроля относят:

➤ формирование коллегиальной оценки комиссией, например, рецензирование курсовых и дипломных работ комиссией, ГЭК;

➤ использование стандартных тестовых программ технического контроля;

➤ экспертный опрос, при котором мнения специалистов оцениваются с помощью специальных количественных методов;

➤ эстетический аспект объективности – моральное регулирование, отказ от списывания и подсказок, они бывают там, где это не расценивается как нарушение учебной дисциплины;

➤ ценностный аспект критерия объективности затрагивает вопрос о справедливости оценки – мнение преподавателя воспринимается как справедливое, если оно подкреплено рациональными доводами;

➤ психологический аспект объективности – преподаватель во многих случаях должен объяснить, почему дана та или иная оценка, выставляется та или иная отметка; в случаях убедительной аргументации отметка воспринимается студентом как объективная оценка его знаний.

– Согласованность критериев контроля. Оценки, полученные в результате контроля, не подвергаются сомнению как со стороны тех, кто контролирует, так и со стороны тех, кого контролируют, поскольку строятся на объективных критериях, принятых обеими сторонами.

– Гласность результатов контроля. Контроль и его результаты требуют гласности, чтобы любой мог внимательно изучить их, сделать на основании этого обоснованные выводы, которые настраивают на активную положительную работу, направленную на необходимую корректировку учебного процесса.

К контролю знаний студентов предъявляют следующие *требования*:

– объективность – создание условий, при которых бы максимально точно выявлялись знания студентов, выдвижение к ним единых требований, справедливое отношение к каждому;

– обоснованность оценок – их аргументация;

– систематичность – как важный психологический фактор, способствующий формированию таких качеств, как организованность и дисциплинированность; формирует настойчивость и направленность на достижение цели;

– индивидуальный и дифференцированный подход к оценке знаний предусматривает применение таких дидактических условий, при которых снижается психологическая напряженность, учитываются психологические особенности студентов, их потенциальные возможности, способности и т.д., благодаря чему преподаватель может полнее, правильнее и объективнее выявить и оценить знания студентов;

– обстоятельность и оптимальность предусматривает: во-первых, адекватность контроля целям обучения, т.е. контроль содержательной стороны обучения, чему учили студентов, объем материала, который надо усвоить; во-вторых, валидность контроля, он должен охватывать весь объем знаний и его надежность – устойчивость результатов, полученных за повторным контролем через определенное время, а также повторение результатов при проведении контроля разными преподавателями;

– профессиональная направленность контроля, что обусловлено целевой подготовкой специалиста и способствует повышению мотивации познавательной деятельности студентов – будущих специалистов.

Функции контроля.

Контролирующая функция (диагностическая) состоит в выяснении состояния знаний, умений и навыков как отдельных студентов, так и всей группы. Цель этой функции – установление обратной связи (внешнего: студент – преподаватель и внутреннего: студент – студент), а также учет результатов контроля.

Обучающая функция требует такой организации проверки знаний, чтобы ее проведение было полезным для всей группы. Эта функция способствует активизации самоконтроля (каждый сопоставляет свои знания со знаниями того, кто отвечает), активизирует деятельность каждого члена группы (участвует в обсуждении ответа, анализирует его, отвечает на вопросы, ставит дополнительные вопросы и т.д.), обеспечивает закрепление материала и др.

Воспитательная функция заключается в том, что студентов приучают к систематической учебной работе. Сам факт наличия системы контроля дисциплинирует, организует и направляет деятельность студентов. Обеспечивается проведение систематической работы, направленной на выяснение сильных и слабых сторон в развитии личности студента, выявление недостатков в знаниях и их ликвидацию. Необходимо создавать условия для формирования личностных качеств студентов: трудолюбия, настойчивости и др.

Развивающая функция заключается в том, что в условиях взвешенного, педагогического целесообразного контроля развиваются память, внимание, логическое мышление, профессиональные способности, мотивы познавательной деятельности и т.д.

Методическую функцию осуществляет сам преподаватель для дальнейшего усовершенствования курса, корректировки всего учебного процесса.

Педагогический контроль дифференцируется на текущий, тематический, рубежный, итоговый, заключительный.

Текущий контроль проводится для оценки хода изучения определенной темы или раздела учебной программы, помогает дифференцировать студентов на успевающих и неуспевающих, мотивирует обучение (опрос, контрольные задания, проверка данных самоконтроля).

Тематический контроль – это оценка результатов усвоения определенной темы или раздела программы, осуществляемая в ходе занятий; благодаря ему выявляют степень понимания учебного материала, его усвоения, умение студентов применять знания на практике.

Рубежный промежуточный контроль – проверка учебных результатов каждого студента перед тем, как преподаватель переходит к следующему учебному модулю, усвоение которого невозможно без знания предыдущей части.

Итоговый контроль осуществляется с целью оценки результата в обучении на отдельных завершенных этапах образования или на определенном образовательном (квалификационном) уровне.

Заключительный контроль – государственные экзамены, защита дипломной работы, присвоение квалификации государственной экзаменационной комиссией.

В условиях высшей школы осуществляется *семестровый контроль*, который проводится в форме экзамена, зачета, дифференцированного зачета по конкретной учебной дисциплине.

Государственную аттестацию студентов осуществляет государственная экзаменационная комиссия после завершения обучения на определенном образовательном уровне или его этапе с целью установления факта соответствия уровня образовательной подготовки требованиям квалификационной характеристики.

Формы педагогического контроля – экзамены, зачеты, коллоквиумы, устный опрос, письменные контрольные работы, защита курсовых и дипломных работ, отчет о результатах практики.

Каждая из *форм контроля* имеет особенности и зависит от цели, содержания, методов и характера обучения.

Методы контроля – это способы взаимодействия педагога и обучающихся, в ходе которого выявляется уровень усвоения учебного материала и овладения обучающимися требуемыми знаниями, умениями и навыками.

Устный опрос определяется вопросно-ответной формой (ответы обучающихся на вопросы преподавателя на занятиях, зачетах, экзаменах) или монологическим ответом обучающегося. Это распространенный метод контроля знаний. Различают фронтальный, индивидуальный, комбинированный опрос. Устный опрос помогает контролировать не только знания, но и вербальные способности, способствует исправлению речевых ошибок. Воспроизведение материала способствует лучшему запоминанию, активному использованию научных понятий и др.

Письменная проверка является важнейшим методом контроля знаний, умений и навыков обучающихся. Применение этого метода дает возможность в наиболее короткий срок одновременно проверить усвоение учебного материала всеми студентами группы, определить направления для индивидуальной работы с каждым.

Практическая проверка позволяет выявить, как студенты умеют применять полученные знания на практике.

Коллоквиум – контрольное повторение темы или раздела письменно или устно; это проведение опроса, но не добровольного, как на обычном семинарском занятии, а обязательного. Студентов заранее предупреждают о необходимости тщательной подготовки и о требованиях к ответу. Ответы на коллоквиумах не могут принимать форму дискуссии.

Защита курсовых и дипломных работ позволяют определить и оценить уровень научно-теоретического изучения и практико-ориентированной направленности решения профессионально значимых научно-исследовательских проблем, а также уровень исследовательских умений процессуального характера, что способствует росту самостоятельности студентов, формированию значимых качеств будущих специалистов.

Экзамен – форма итогового контроля по отдельной учебной дисциплине за семестр, направленная на проверку усвоения теоретического и практического материала.

Зачет – форма итогового контроля, заключающаяся в оценке усвоения студентами учебного материала на основании выполненных ими определенных работ на семинарских, практических, лабораторных занятиях.

Дифференцированный зачет – форма итогового контроля, заключающаяся в оценке усвоения студентами учебного материала на основании выполнения студентами индивидуальных заданий; от зачета отличается выставлением отметки.

Самоконтроль и самопроверка – самостоятельная фиксация и оценка уровня знаний и умений. Самоконтроль активизирует познавательную деятельность обучающегося, воспитывает сознательное отношение к проверке знаний, способствует выработке умений находить и исправлять ошибки.

В настоящее время все большее распространение получает *тестовый контроль*. Основным инструментом такого контроля является *тест*. *Дидактические тесты* – набор стандартизированных заданий по определенному материалу, устанавливающий степень его усвоения обучающимися. Это серия вопросов, к каждому из которых надо выбрать правильный из предложенных 3-5 ответов; или это утверждения, в которые надо вставить пропущенные слова; незаконченные предложения, которые надо закончить. Преимущества дидактических тестов – объективность, быстрота обработки результатов, оперативность, экономия времени.

В зависимости от предмета измерения выделяются тесты педагогические, психологические, социологические, социально-психологические, культурологические и др.

Тесты, применяемые для контроля в процессе обучения, представляют собой систему тестовых заданий стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов, по которым судят о знаниях, умениях и навыках испытуемых.

Наиболее распространенными являются следующие формы тестовых заданий:

- *закрытая форма тестовых заданий* – к заданию даются готовые ответы, один (или несколько) из которых правильный;

- *открытая форма тестовых заданий* не содержит готовых ответов, позволяя их сформулировать в свободной форме, что дает возможность выявить логику мышления тестируемого, его способность формулировать и аргументировать ответ;

- *задания «на соответствие»* заключаются в необходимости установить соответствие элементов одного объекта элементам другого;

- *задания на «установление правильной последовательности»* позволяют проверить понимание последовательности действий, процессов, суждений, вычислений; эти задания используются главным образом для оценки уровня профессиональной подготовки, а также для контроля знаний основных понятий и законов изучаемой учебной дисциплины.

В современных образовательных условиях актуализируется *модульно-рейтинговый контроль*, который достаточно широко используется в высшей школе.

Для осуществления модульно-рейтингового контроля учебная дисциплина разделяется на крупные блоки – модули, каждый из которых содержит завершенные разделы изучаемого курса. Каждый модуль включает в себя: лекционный материал, темы и вопросы по практическим или семинарским занятиям с указанием списков основных и дополнительных источников для подготовки; документы и материалы, которые необходимо изучить студентам самостоятельно при подготовке к практическим занятиям; системы тестов по каждому модулю; вопросы для самоконтроля и контроля знаний, проблемные и творческие задания. Для фиксации результатов выполнения по каждой составляющей модуля, по модулям как структурным единицам учебной дисциплины разрабатываются листы успеваемости и контроля. Результаты фиксируются в баллах, которые в минимально-максимальных показателях определены для каждого вида учебно-воспитательной работы студентов. Зафиксированные результаты являются основанием для учета усвоенных дидактических единиц и признанных преподавателем как зачетной части учебной дисциплины, повторный контроль по которой не осуществляется во время зачета или экзамена.

При проведении модульно-рейтингового контроля используются содержательные, деятельностные и смешанные контрольные задания.

При *содержательном контроле* задания направлены на проверку научно-теоретических знаний по учебной дисциплине. Знание основных категорий, понятий, смысловых единиц, контекстных составляющих и другого оцениваются в соответствии с критическим, достаточным и оптимальным уровнями.

Деятельностные контрольные задания предусматривают количественные оценки уровня сформированности умений, позволяющих выполнить конкретную деятельность в целом, входящие в нее отдельные действия и операции. Критический уровень оценивается по сформированности знаний, умений и навыков, действий, операций и деятельности в целом, осуществляемых по заданному алгоритму. Достаточному уровню соответствует самостоятельное выполнение операций, действий и деятельности в целом. Оптимальный уровень означает полностью осознанное выполнение операций, действий и деятельности в целом.

Смешанные контрольные задания включают оценку как содержательных блоков учебного материала, так и умения применять его в системе различных видов деятельности.

Каждый прошедший контроль модуль оценивается баллом, который зависит от качества выполнения и сроков выполнения всех входящих в модуль заданий.

Для *разработки рейтингового контроля необходимо решение двух задач*:

- 1) по содержанию: выделить темы, разделы, понятия, законы, уровни усвоения, степень владения и пр.;
- 2) по деятельности: проанализировать каждый вид деятельности, представить его совокупностью действий и операций, установить уровни их усвоения и оценки для каждого уровня.

Обучающийся должен получить памятку со всей необходимой информацией перед началом модульно-рейтингового обучения, которая включает перечень заданий, сроки выполнения, шкалы баллов по трем уровням, поощрительные и «штрафные» баллы и другую необходимую информацию.

По мнению многих исследователей, преимущества модульно-рейтинговой системы контроля состоят в следующем:

- осуществляется предварительный, текущий и итоговый контроль;
- текущий контроль является средством обучения и обратной связи;
- развернутая процедура оценки результатов отдельных звеньев контроля обеспечивает его надежность;
- контроль удовлетворяет требованиям содержательной и конструктивной валидности (соответствие форм и целей);
- развернутый текущий контроль реализует мотивационную и воспитательную функции;
- развернутая процедура контроля дает возможность развить у обучающихся навыки самооценки и формирования самоконтроля в профессиональной деятельности.

11.4. Оценка учебных достижений студентов

Все вышеназванные виды контроля являются основанием для формирования *оценки* и выставления *отметки*.

Оценка – это определение степени усвоенности знаний, умений и навыков, качественная характеристика достижений обучающегося. Оценка также предполагает выяснение причин, мешающих усвоению, и средств организации учебной деятельности для устранения ошибок. Количественным выражением оценки является *отметка*.

Отметка – это условное выражение количественной оценки знаний, умений и навыков обучаемых в цифрах или баллах. Оцениваться результаты обучения могут не только отметкой, но и другими средствами. Например, это может быть словесное одобрение и неодобрение, объявление благодарности, награждение грамотами и медалями и т.д.

Применительно к учебно-познавательной деятельности оценить – значит определить степень выполнения (решения) обучающимися задач, поставленных перед ними в процессе обучения на основании сопоставления реальных результатов с планируемыми целями, заданными требованиями образовательных стандартов и учебных программ. Оценке подлежат как объем, системность и обобщенность усвоенных знаний, так и уровень развития специальных предметных, общеучебных и интеллектуальных умений и навыков, универсальных компетенций, включая индивидуальные образовательные параметры и личностные компоненты ведущих сфер человека, в совокупности отражающие и характеризующие достижения обучающегося в учебной деятельности.

С 2002 г. в школах, гимназиях, лицеях и колледжах, а затем и в учреждениях высшего образования введена десятибалльная система оценки результатов учебной деятельности обучающихся.

Ведущими целями введения 10-балльной системы оценивания являются:

- повышение объективности оценки и качества учебно-познавательной деятельности обучающихся и ее результатов;
- обеспечение социальной защищенности личности обучающегося;
- реализация интегративного подхода в оценке учебных достижений обучающихся в единстве знаний, умений, навыков с учетом индивидуальных свойств личности (индивидуальности) и личностных качеств;
- создание условий для стимулирования учебно-познавательной деятельности обучающихся и достижения более высоких результатов на основе введения инвариантной оценочной шкалы, применимой к разноуровневому обучению;
- обеспечение условий для формирования адекватной самооценки личности и реализации принципа социальной справедливости в оценивании учебных достижений обучающихся и др.

Основными критериями оценки знаний являются их полнота, обобщенность и системность. На основе обозначенных и других признаков выделяют-

ся ступени в овладении учебным материалом или уровни учебной деятельности (усвоения учебного материала).

Первый уровень – действия на узнавание, распознавание понятий (объекта), различение и установление подобия.

Второй уровень – действия по воспроизведению учебного материала (объекта изучения) на уровне памяти.

Третий уровень – действия по воспроизведению учебного материала (объекта изучения) на уровне понимания (осознанное воспроизведение), описание и анализ действия с объектом изучения.

Четвертый уровень – действия по применению знаний в знакомой ситуации по образцу, выполнение действий с четко обозначенными правилами, применение знаний на основе обобщенного алгоритма, а также для решения новой учебной задачи.

Пятый уровень – применение знаний (умений) в незнакомой ситуации, для решения нового круга задач, творческий перенос знаний (самостоятельное использование ранее усвоенных знаний в новой ситуации, для решения проблемы; видение проблемы и способов ее решения и т.п.).

Десятибалльная шкала и показатели оценки результатов учебной деятельности студентов представлены в следующей таблице.

Баллы	Показатели оценки
1 (один)	Отсутствие приращения знания и компетентности в рамках образовательного стандарта, отказ от ответа.
2 (два)	Фрагментарные знания в рамках общеобразовательного стандарта; знание отдельных литературных источников, рекомендованных учебной программой дисциплины; неумение использовать научную терминологию дисциплины; наличие в ответе грубых логических ошибок; пассивность на практических и лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.
3 (три)	Недостаточно полный объем знаний в рамках образовательного стандарта; знание части основной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины; использование научной терминологии, изложение ответа на вопросы с существенными и логическими ошибками; слабое владение инструментарием учебной дисциплины, некомпетентность в решении стандартных (типовых) задач; неумение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях изучаемой дисциплины, пассивность на практических и лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.
4 (четыре)	Достаточный объем знаний в рамках общеобразовательного стандарта; усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины; использование научной терминологии, логическое изложение ответа на вопросы, умение делать выводы без существенных ошибок; владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении стандартных (типовых) задач; умение под руководством преподавателя решать стандартные (типовые) задачи; умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой

Баллы	Показатели оценки
4 (четыре)	дисциплине и давать им оценку; работа под руководством преподавателя на практических, лабораторных занятиях, допустимый уровень культуры исполнения заданий.
5 (пять)	Достаточные знания в объеме учебной программы; использование научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать выводы; владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач; способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы; усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины; умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им сравнительную оценку; самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, фрагментарное участие в групповых обсуждениях, достаточный уровень культуры исполнения заданий.
6 (шесть)	Достаточно полные и систематизированные знания в объеме учебной программы; использование необходимой научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обобщения и обоснованные выводы; владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач; способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы; усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины; умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им сравнительную оценку; активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, периодическое участие в групповых обсуждениях, достаточно высокий уровень культуры исполнения заданий.
7 (семь)	Систематизированные, глубокие знания по всем разделам учебной программы; использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения; владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач; свободное владение типовыми решениями в рамках учебной программы; усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины; умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им аналитическую оценку; самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

Баллы	Показатели оценки
8 (восемь)	Систематизированные, глубокие и полные знания по всем поставленным вопросам в объеме учебной программы; использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное и логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения; владение инструментарием учебной дисциплины (в том числе техникой информационных технологий), умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач; способность самостоятельно решать сложные проблемы в рамках учебной программы; усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины; умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им аналитическую оценку; активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, систематическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.
9 (девять)	Систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы; точное использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы; владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач; способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации в рамках учебной программы; полное усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины; умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им аналитическую оценку; систематическая, активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, творческое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.
10 (десять)	Систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы, а также по основным вопросам, выходящим за ее пределы; точное использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы; безупречное владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач; выраженная способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации; полное и глубокое усвоение основной и дополнительной литературы по изучаемой учебной дисциплине; умение свободно ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им аналитическую оценку, использовать научные достижения других дисциплин; творческая самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, активное творческое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

**Тематика практических занятий
для студентов II ступени высшего образования (ДФО)
по курсу «Педагогика высшей школы»**

Тема 1. Введение в курс «Педагогика высшей школы»

Вопросы для изучения:

1. Педагогика высшей школы в системе педагогических наук.
2. Объект, предмет педагогики высшей школы, ее задачи, функции и основные категории.
3. Источники педагогики высшей школы.
4. Межпредметные и внутрипредметные связи педагогики высшей школы с другими областями научного знания.
5. Методологические основы педагогики высшей школы.
6. Организация и логика научно-педагогического исследования в области высшего образования.

Рекомендуемая литература по теме:

Основная:

1. Андреев, А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – Москва : ММИЭИФП, 2002. – 264 с.
2. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 3-е изд., испр. – Москва : Академия, 2006. – 208 с.
3. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.
4. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы : учебное пособие для магистрантов вузов / Р. С. Пионова. – Минск : Университетское, 2002. – 256 с.

Дополнительная:

5. Жук, О. Л. Психолого-педагогическая подготовка специалистов в системе многоуровневого университетского образования / О. Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2001. – № 12. – С. 37–41.
6. Звоник, И. Я. Основные направления развития высшего образования в России и Белоруссии (XVII – начало XX в.) : учебно-методическое пособие для студентов, изучающих курс «Педагогика» / И. Я. Звоник. – Минск : БГУ, 2003. – 29 с.
7. Новиков, А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : Либроком, 2010. – 280 с.

Тема 2. Система высшего образования в современных условиях

Вопросы для изучения:

1. Тенденции модернизации высшего образования.
2. Функции, закономерности и принципы развития системы высшего образования.
3. Система профессиональной подготовки кадров в учреждениях высшего образования.
4. Сущность, содержание и особенности подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации в аспирантуре и докторантуре.
5. Система повышения квалификации и переподготовки кадров.
6. Самообразование в системе непрерывного профессионального образования.

Рекомендуемая литература по теме:

Основная:

1. Андреев, А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – Москва : ММИЭИФП, 2002. – 264 с.
2. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.
3. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы : учебное пособие для магистрантов вузов / Р. С. Пионова. – Минск : Университетское, 2002. – 256 с.

Дополнительная:

4. Башаркина, Е. А. Общая педагогика : курс лекций : в 2 ч. Ч. 1 : Введение в педагогическую деятельность. Педагогика современной школы / Е. А. Башаркина. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2013. – 224 с.
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Национальный центр правовой информации РБ, 2011. – 400 с.
6. Педагогика профессионального образования : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. П. Белозерцев [и др.] ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2004. – 368 с.
7. Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов : учебно-методическое пособие / П. Д. Кухарчик [и др.]. – Минск : БГПУ, 2008. – 195 с.

Тема 3. Педагогические основы процесса обучения в высшей школе

Вопросы для изучения:

1. Предмет, задачи и основные понятия дидактики высшей школы.
2. Сущность, структура, движущие силы, функции процесса обучения в высшей школе.

3. Проектирование целей и содержания обучения студентов.
4. Понятие о специальности, специализации, квалификации и компетенции.
5. Образовательные стандарты в области высшего образования, их структура и функции.
6. Факторы и условия, определяющие продуктивность процесса обучения.

Рекомендуемая литература по теме:

Основная:

1. Андреев, А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – Москва : ММИЭИФП, 2002. – 264 с.
2. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.
3. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы : учебное пособие для магистрантов вузов / Р. С. Пионова. – Минск : Университетское, 2002. – 256 с.

Дополнительная:

4. Олекс, О. А. Теория и отечественный опыт стандартизации образования в Республике Беларусь (к проблеме разработки классификатора специальностей и квалификаций) / О. А. Олекс. – Минск : УП «Технопринт», 2002. – 346 с.
5. Педагогика профессионального образования : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. П. Белозерцев [и др.] ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2004. – 368 с.
6. Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов : учебно-методическое пособие / П. Д. Кухарчик [и др.]. – Минск : БГПУ, 2008. – 195 с.
7. Попков, В. А. Дидактика высшей школы : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва : Академия, 2001. – 136 с.

Тема 4. Основные методы, формы и средства обучения в вузе

Вопросы для изучения:

1. Понятие и сущность методов и приемов обучения в учреждениях высшего образования.
2. Классификации методов обучения.
3. Лекционно-семинарская система обучения в высшей школе.
4. Понятие о средствах обучения, их классификации и характеристики.
5. Понятие учебно-методического комплекса как средства обучения, его составные компоненты.
6. Электронный учебно-методический комплекс.

Рекомендуемая литература по теме:

Основная:

1. Попков, В. А. Теория и практика высшего образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва : МГУ, 2005. – 475 с.
2. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности : учебное пособие для студентов вузов / С. Д. Смирнов. – Москва : Академия, 2001. – 304 с.
3. Сорокопуд, Ю. В. Педагогика высшей школы / Ю. В. Сорокопуд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – 541 с.

Дополнительная:

4. Башаркина, Е. А. Общая педагогика : курс лекций : в 2 ч. Ч. 1 : Введение в педагогическую деятельность. Педагогика современной школы / Е. А. Башаркина. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2013. – 224 с.
5. Попков, В. А. Теория и практика высшего образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва : МГУ, 2005. – 475 с.
6. Попков, В. А. Дидактика высшей школы : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва : Академия, 2001. – 136 с.
7. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : методология, цели и содержание, творчество / Ю. Г. Фокин. – Москва : Академия, 2002. – 224 с.

Тема 5. Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов. Технологизация и информатизация образовательного процесса в вузе

Вопросы для изучения:

1. Понятие о самостоятельной работе студентов, ее виды и уровни.
2. Управляемая (контролируемая) самостоятельная работа.
3. Сущность и роль научно-исследовательской работы студентов в подготовке будущего специалиста.
4. Формы и способы организации НИРС в учреждении высшего образования.
5. Понятие о педагогической технологии.
6. Классификации современных педагогических технологий.
7. Информатизация образовательного процесса в высшей школе.

Рекомендуемая литература по теме:

Основная:

1. Березовин, Н. А. Педагогика высшей школы: Теория. Хрестоматийные тексты. Творческие задания : учебно-методическое пособие для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов : в 3 ч. / Н. А. Березовин, О. Л. Жук, Н. А. Цырельчук. – Минск : МГВРК, 2009. – Ч. 1. – 458 с.

2. *Березовин, Н. А.* Педагогика высшей школы : Теория. Хрестоматийные тексты. Творческие задания : учебно-методическое пособие для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов : в 3 ч. / Н. А. Березовин, О. Л. Жук, Н. А. Цырельчук. – Минск : МГВРК, 2009. – Ч. 2. – 438 с.
3. *Березовин, Н. А.* Педагогика высшей школы : Теория. Хрестоматийные тексты. Творческие задания : учебно-методическое пособие для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов : в 3 ч. / Н. А. Березовин, О. Л. Жук, Н. А. Цырельчук. – Минск : МГВРК, 2009. – Ч. 3. – 470 с.

Дополнительная:

4. *Башаркина, Е. А.* Организация самостоятельной работы студентов по курсу «Основы педагогики» : методические указания / Е. А. Башаркина. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2009. – 92 с.
5. *Башаркина, Е. А.* Общая педагогика : курс лекций : в 2 ч. – Ч. 2 : Педагогические технологии. История образования и педагогической мысли / Е. А. Башаркина. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2014. – 464 с.
6. Педагогические основы самостоятельной работы студентов : пособие для преподавателей и студентов / О. Л. Жук [и др.] ; под общ. ред. О. Л. Жука. – Минск : РИВШ, 2005. – 112 с.
7. *Снопкова, Е. И.* Педагогические системы и технологии : учебное пособие / Е. И. Снопкова. – 2-е изд., испр. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2013. – 416 с.

**Тема 6. Инновации в высшем образовании
и педагогической деятельности преподавателя вуза.
Сущность процесса воспитания в вузе**

Вопросы для изучения:

1. Инновация как новшество и нововведение.
2. Основные задачи инновационных процессов в высшем образовании.
3. Инновационная педагогическая деятельность преподавателя.
4. Воспитание как социально-педагогическое явление.
5. Цели, задачи и сущностные характеристики и особенности воспитательного процесса в вузе.
6. Функции, структура, закономерности и принципы процесса воспитания студентов.
7. Этапы, содержание и методы процесса воспитания.

Рекомендуемая литература по теме:

Основная:

1. *Пионова, Р. С.* Педагогика высшей школы : учебное пособие для магистрантов вузов / Р. С. Пионова. – Минск : Университетское, 2002. – 256 с.

2. Попков, В. А. Теория и практика высшего образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва : МГУ, 2005. – 475 с.
3. Научно-методические инновации в высшей школе / под общ. ред. профессора А. В. Макарова. – Минск : РИВШ, 2008. – 186 с.
4. Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов : учебно-методическое пособие / П. Д. Кухарчик [и др.]. – Минск : БГПУ, 2008. – 195 с.

Дополнительная:

5. Башаркина, Е. А. Общая педагогика : курс лекций : в 2 ч. Ч. 1 : Введение в педагогическую деятельность. Педагогика современной школы / Е. А. Башаркина. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2013. – 224 с.
6. Башаркина, Е. А. Общая педагогика : курс лекций : в 2 ч. – Ч. 2 : Педагогические технологии. История образования и педагогической мысли / Е. А. Башаркина. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2014. – 464 с.
7. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 15.07.2015 № 82).
8. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : методология, цели и содержание, творчество / Ю. Г. Фокин. – Москва : Академия, 2002. – 224 с.
9. Университетоведение : учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений : (с приложением CD) / О. А. Яновский [и др.] ; под общ. ред. О. А. Яновского. – Минск : БГУ, 2011. – 344 с.

Тема 7. Сущность процесса воспитания в вузе.

Воспитательная система в вузе

Вопросы для изучения:

1. Многообразие средств воспитания, их ключевые функции и характеристика.
2. Организационные формы воспитания, их многообразие и общая характеристика.
3. Самовоспитание, саморазвитие, самореализация личности студента.
4. Сущность и структура воспитательной системы высшей школы.
3. Воспитательно-развивающая среда высшей школы.
6. Методика воспитательной и идеологической работы в учреждениях высшего образования.
7. Индивидуализация воспитательной работы со студентами.

Рекомендуемая литература по теме:

Основная:

1. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы : учебное пособие для магистрантов вузов / Р. С. Пионова. – Минск : Университетское, 2002. – 256 с.

2. Попков, В. А. Теория и практика высшего образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва : МГУ, 2005. – 475 с.

Дополнительная:

3. Антипова, Е. В. Педагогика и методика воспитательной работы : методическое обеспечение курса / Е. В. Антипова, З. В. Веракса. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2007. – 96 с.
4. Башаркина, Е. А. Общая педагогика: курс лекций : в 2 ч. Ч. 1 : Введение в педагогическую деятельность. Педагогика современной школы / Е. А. Башаркина. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2013. – 224 с.
5. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 15.07.2015 № 82).
6. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : методология, цели и содержание, творчество / Ю. Г. Фокин. – Москва : Академия, 2002. – 224 с.
7. Шумская, Л. И. Диагностика воспитательного процесса в вузе : учебное пособие / Л. И. Шумская. – Минск : БГУ, 2010. – 343 с.
8. Этические беседы : учебно-методическое пособие / Е. А. Башаркина [и др.] ; составители В. Т. Кабуш, А. В. Трацевская ; ГУО «Академия последиplomного образования». – Минск : АПО, 2012. – 304 с.

Тема 8. Психолого-педагогические основы вузовского менеджмента.

Педагогический мониторинг

Вопросы для изучения:

1. Сущность педагогического менеджмента.
2. Учреждение высшего образования как самоуправляемая педагогическая система и объект управления.
3. Внутривузовский менеджмент.
4. Создание и совершенствование систем управления качеством образования в высшей школе.
5. Понятие о педагогической диагностике, ее функции, процедура, методы.
6. Педагогический мониторинг в учреждении высшего образования как системная диагностика результатов высшего образования.
7. Диагностика сформированности компетенций студентов.

Рекомендуемая литература по теме:

Основная:

1. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности : учебное пособие для студентов вузов / С. Д. Смирнов. – Москва : Академия, 2001. – 304 с.

2. Сорокопуд, Ю. В. Педагогика высшей школы / Ю. В. Сорокопуд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – 541 с.
3. Чернилевский, Д. В. Педагогика высшей школы / Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов. – Москва : Машиностроение, 2005. – 702 с.

Дополнительная:

4. Башаркина, Е. А. Общая педагогика : курс лекций : в 2 ч. – Ч. 2 : Педагогические технологии. История образования и педагогической мысли / Е. А. Башаркина. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2014. – 464 с.
5. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 363 с.
6. Университетоведение : учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений : (с приложением CD) / О. А. Яновский [и др.] ; под общ. ред. О. А. Яновского. – Минск : БГУ, 2011. – 344 с.
7. Управление качеством образования : теория и практика / под ред. А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – Минск : Зорны верасень, 2008. – 560 с.
8. Лобейко, Ю. А. Самодиагностика развития личности студента : учебное пособие / Ю. А. Лобейко и др. – Москва : АГРУС, 2004. – 124 с.

Тема 9. Педагогическая компетентность выпускника магистратуры

Задания для подготовки:

1. Повторить усвоенный учебный материал.
2. Обобщить и систематизировать основные понятия, учебную информацию.
3. Систематизировать результаты самостоятельно освоенных тем, творческих заданий, выполненных проектов.
4. Подготовиться к диагностике усвоения знаний и умений по дисциплине.

Рекомендуемая литература:

Основная:

1. Андреев, А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – Москва : ММИЭИФП, 2002. – 264 с.
2. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 3-е изд., испр. – Москва : Академия, 2006. – 208 с.
3. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.

Дополнительная:

4. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы : учебное пособие для магистрантов вузов / Р. С. Пионова. – Минск : Университетское, 2002. – 256 с.

5. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Национальный центр правовой информации РБ, 2011. – 400 с.
6. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 15.07.2015 № 82).
7. Попков, В. А. Теория и практика высшего образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва : МГУ, 2005. – 475 с.
8. Скок, Г. Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность : учебное пособие для преподавателей / Г. Б. Скок ; ответственный редактор Ю. А. Кудрявцев. – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 102 с.
9. Сонин, В. А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности : (для студентов, школьных психологов, учителей-предметников, классных руководителей). – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 408 с.
10. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : методология, цели и содержание, творчество / Ю. Г. Фокин. – Москва : Академия, 2002. – 224 с.

Тема 10. Заключительная диагностика освоения курса «Педагогика высшей школы»

Задания для подготовки:

1. Подготовиться к защите результатов исследовательских проектов.
2. Представить на защите исследовательский проект.

Рекомендуемая литература:

Основная:

1. Андреев, А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – Москва : ММИЭИФН, 2002. – 264 с.
2. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы : учебное пособие для магистрантов вузов / Р. С. Пионова. – Минск : Университетское, 2002. – 256 с.

Дополнительная:

3. Башаркина, Е. А. Общая педагогика : курс лекций : в 2 ч. – Ч. 2 : Педагогические технологии. История образования и педагогической мысли / Е. А. Башаркина. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2014. – 464 с.
4. Сермяжко, Е. И. Педагогика в вопросах и ответах : учебное пособие для студентов педвузов / Е. И. Сермяжко. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 1999. – 124 с.

Задания для самостоятельной работы для студентов II степени высшего образования (ДФО) по курсу «Педагогика высшей школы»

Общие задания по темам учебного курса:

1. Составить конспект лекционного материала.
2. Составить понятийный словарь: педагогика высшей школы, объект педагогики высшей школы, предмет педагогики высшей школы, дидактика высшей школы, лекция, семинарское занятие, практическое занятие и др.
3. Провести отбор материалов (результаты выполнения заданий по темам учебного курса, материалы периодической печати, тексты первоисточников и др.) для тематического портфолио.

Список основной литературы для самостоятельной работы:

1. *Андреев, А. А.* Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – Москва : ММИЭИФП, 2002. – 264 с.
2. *Андреев, В. И.* Основы педагогики высшей школы : учебное пособие / В. И. Андреев. – Минск : РИВШ БГУ, 2005. – 194 с.
3. *Березовин, Н. А.* Педагогика высшей школы: Теория. Хрестоматийные тексты. Творческие задания : учебно-методическое пособие для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов : в 3 ч. / Н. А. Березовин, О. Л. Жук, Н. А. Цырельчук. – Минск : МГВРК, 2009. – Ч. 1. – 458 с.
4. *Березовин, Н. А.* Педагогика высшей школы: Теория. Хрестоматийные тексты. Творческие задания : учебно-методическое пособие для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов : в 3 ч. / Н. А. Березовин, О. Л. Жук, Н. А. Цырельчук. – Минск : МГВРК, 2009. – Ч. 2. – 438 с.
5. *Березовин, Н. А.* Педагогика высшей школы: Теория. Хрестоматийные тексты. Творческие задания : учебно-методическое пособие для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов : в 3 ч. / Н. А. Березовин, О. Л. Жук, Н. А. Цырельчук. – Минск : МГВРК, 2009. – Ч. 3. – 470 с.
6. *Загвязинский, В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 3-е изд., испр. – Москва : Академия, 2006. – 208 с. – (Высшее профессиональное образование).
7. *Новиков, А. М.* Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей / А. М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2010. – 208 с.
8. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / ответственный редактор М. В. Буланова-Топоркова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с. – (Высшее образование).

9. *Пионова, Р. С.* Педагогика высшей школы : учебное пособие для магистрантов вузов / Р. С. Пионова. – Минск : Университетское, 2002. – 256 с.
10. *Пионова, Р. С.* Педагогика высшей школы : учебное пособие для аспирантов педагогических специальностей учреждений, обеспечивающих получение высшего образования / Р. С. Пионова. – Минск : Вышэйшая школа, 2005. – 303 с.
11. *Попков, В. А.* Теория и практика высшего образования / В. А. Попков, А. В. Коржув. – Москва : МГУ, 2005. – 475 с.
12. *Смирнов, С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учебное пособие для студентов вузов / С. Д. Смирнов. – Москва : Академия, 2001. – 304 с. – (Высшее образование).
13. *Сорокопуд, Ю. В.* Педагогика высшей школы / Ю. В. Сорокопуд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – 541 с.
14. *Успенский, В. Б.* Введение в психолого-педагогическую деятельность : учебное пособие для студентов вузов. – Москва : Владос, 2003. – 176 с. – (Учебное пособие для вузов).
15. *Чернилевский, Д. В.* Педагогика высшей школы / Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов. – Москва : Машиностроение, 2005. – 702 с.

Тема 1. Система высшего образования в современных условиях

1. Изучить Кодекс Республики Беларусь об образовании, составить концепт основных положений по нормативному документу.

2. Изучить периодическую педагогическую печать по вопросу «Модернизация высшего образования».

3. Составить информационно-аналитическую справку по вопросу (на выбор): «Функции, закономерности и принципы развития системы высшего образования», «Система профессиональной подготовки кадров в высшей школе», «Самообразование в системе непрерывного профессионального образования».

Дополнительная литература для самостоятельной работы:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Национальный центр правовой информации РБ, 2011. – 400 с.
2. Педагогика профессионального образования : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. П. Белозерцев [и др.] ; под редакцией В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2004. – 368 с.
3. Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов : учебно-методическое пособие / П. Д. Кухарчик [и др.]. – Минск : БГПУ, 2008. – 195 с.
4. Периодическая педагогическая печать: ж-лы «Вышэйшая адукацыя», «Адукацыя і выхаванне», «Народная асвета» и др.

Тема 2. Педагогические основы процесса обучения в высшей школе

1. Составить структурно-логические схемы «Дидактика высшей школы», «Структура процесса обучения в высшей школе», «Образовательные стандарты в области высшего образования, их структура и функции».

2. Составить синквейны: «Специальность», «Специализация», «Квалификация», «Компетенция».

Дополнительная литература для самостоятельной работы:

1. Олекс, О. А. Теория и отечественный опыт стандартизации образования в Республике Беларусь (к проблеме разработки классификатора специальностей и квалификаций) / О. А. Олекс. – Минск : УП «Технопринт», 2002. – 346 с.
2. Педагогика профессионального образования : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. П. Белозерцев [и др.] ; под редакцией В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2004. – 368 с.
3. Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов : учебно-методическое пособие / П. Д. Кухарчик [и др.]. – Минск : БГПУ, 2008. – 195 с.
4. Попков, В. А. Дидактика высшей школы : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва : Академия, 2001. – 136 с.

Тема 3. Основные методы, формы и средства обучения в вузе

1. Составить план-конспект лекции (тема по выбору).
2. Составить технологическую карту практического занятия (тема по выбору).
3. Подготовиться к проведению фрагмента лекции или практического занятия в аудитории.

Дополнительная литература для самостоятельной работы:

1. Башаркина, Е. А. Общая педагогика: курс лекций : в 2 ч. – Ч. 1 : Введение в педагогическую деятельность. Педагогика современной школы / Е. А. Башаркина. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. – 224 с.
2. Попков, В. А. Теория и практика высшего образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва : МГУ, 2005. – 475 с.
3. Попков, В. А. Дидактика высшей школы : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва : Академия, 2001. – 136 с.
4. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество / Ю. Г. Фокин. – Москва : Академия, 2002. – 224 с.

Тема 4. Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов

1. Подготовить сообщения «Самостоятельная работа студентов», «Научно-исследовательская работа студентов».

2. Подготовить исследовательские проекты по темам (на выбор): «Самообразование как высший уровень самостоятельной работы студентов», «Формы организации научно-исследовательской работы студентов», «Система практической подготовки будущих специалистов в учреждении высшего образования».

Дополнительная литература для самостоятельной работы:

1. Башаркина, Е. А. Организация самостоятельной работы студентов по курсу «Основы педагогики» : методические указания / Е. А. Башаркина. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2009. – 92 с.
2. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 363 с.
3. Педагогика профессионального образования : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. П. Белозерцев [и др.] ; под редакцией В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2004. – 368 с.
4. Педагогические основы самостоятельной работы студентов : пособие для преподавателей и студентов / О. Л. Жук [и др.] ; под общей редакцией О. Л. Жука. – Минск : РИВШ, 2005. – 112 с.

Тема 5. Технологизация и информатизация образовательного процесса в вузе

1. Подготовить информационно-аналитическую справку по теме «Технологизация образовательного процесса в учреждении высшего образования».

2. Подготовить мультимедийные презентации (на выбор): «Педагогические технологии: сущность, структура, классификация», «Педагогические технологии эффективного формирования профессиональных компетенций», «Информатизация образовательного процесса учреждения высшего образования».

Дополнительная литература для самостоятельной работы:

1. Башаркина, Е. А. Общая педагогика : методические рекомендации / Е. А. Башаркина. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2011. – 164 с.
2. Снопкова, Е. И. Педагогические системы и технологии : учебное пособие / Е. И. Снопкова. – 2-е издание, исправленное. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. – 416 с.
3. Теория и практика дистанционного обучения : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева ; под редакцией Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2004. – 416 с.

Тема 6. Инновации в высшем образовании и педагогической деятельности преподавателя вуза

1. Подготовить концептуальное сообщение (по выбору): «Инновация как новшество и нововведение», «Инновационные процессы в высшем образовании», «Инновационная педагогическая деятельность преподавателя».

2. Провести аналитический обзор периодической педагогической печати, выделить и охарактеризовать основные направления реализации инновационных проектов в образовательной практике.

Дополнительная литература для самостоятельной работы:

1. Научно-методические инновации в высшей школе / под общей редакцией профессора А. В. Макарова. – Минск : РИВШ, 2008. – 186 с.
2. Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов : учебно-методическое пособие / П. Д. Кухарчик [и др.]. – Минск : БГПУ, 2008. – 195 с.
3. Периодическая педагогическая печать: ж-лы «Высшая адукацыя», «Адукацыя і выхаванне», «Народная асвета» и др.
4. Университетоведение : учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений : (с приложением CD) / О. А. Яновский [и др.] ; под общей редакцией О. А. Яновского. – Минск : БГУ, 2011. – 344 с.

Тема 7. Сущность процесса воспитания в вузе

1. Изучить «Концепцию непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь», письменно охарактеризовать основные направления воспитания студентов.

2. Составить кластеры «Воспитательный процесс в учреждении высшего образования», «Самовоспитание студентов».

Дополнительная литература для самостоятельной работы:

1. Башаркина, Е. А. Общая педагогика: курс лекций : в 2 ч. – Ч. 1 : Введение в педагогическую деятельность. Педагогика современной школы / Е. А. Башаркина. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. – 224 с.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2007. – № 2. – С. 3–19.
3. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество / Ю. Г. Фокин. – Москва : Академия, 2002. – 224 с.
4. Шумская, Л. И. Диагностика воспитательного процесса в вузе : учебное пособие / Л. И. Шумская. – Минск : БГУ, 2010. – 343 с.

Тема 8. Психолого-педагогические основы вузовского менеджмента

1. Подготовить мультимедийные презентации (по выбору): «Педагогический менеджмент», «Внутривузовский менеджмент», «Системы управления качеством образования в учреждении высшего образования».

2. Изучить основные направления системы менеджмента качества в университете.

Дополнительная литература для самостоятельной работы:

1. Башаркина, Е. А. Общая педагогика: курс лекций : в 2 ч. – Ч. 1. : Введение в педагогическую деятельность. Педагогика современной школы / Е. А. Башаркина. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. – 224 с.
2. Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов : учебно-методическое пособие / П. Д. Кухарчик [и др.]. – Минск : БГПУ, 2008. – 195 с.
3. Университетоведение : учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений : (с приложением CD) / О. А. Яновский [и др.] ; под общей редакцией О. А. Яновского. – Минск : БГУ, 2011. – 344 с.
4. Управление качеством образования: теория и практика / под редакцией А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – Минск : Зорны верасень, 2008. – 560 с.

**Тематика практических занятий
для студентов II степени высшего образования (ЗФО)
по курсу «Педагогика высшей школы»**

**Тема 1. Система высшего образования в современных условиях.
Основные методы, формы и средства обучения в вузе**

Вопросы для изучения:

1. Функции, закономерности и принципы развития системы высшего образования.
2. Система профессиональной подготовки кадров в учреждении высшего образования.
3. Самообразование в системе непрерывного профессионального образования.
4. Понятие и сущность методов и приемов обучения в высшей школе, их классификации.
5. Лекционно-семинарская система обучения в высшей школе.
6. Понятие о средствах обучения, их классификации и характеристики.
7. Понятие учебно-методического комплекса как средства обучения, его составные компоненты.

Рекомендуемая литература по теме:

Основная:

1. *Андреев, А. А.* Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – Москва : ММИЭИФП, 2002. – 264 с.
2. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.
3. *Пионова, Р. С.* Педагогика высшей школы : учебное пособие для магистрантов вузов / Р. С. Пионова. – Минск : Университетское, 2002. – 256 с.
4. *Попков, В. А.* Теория и практика высшего образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва : МГУ, 2005. – 475 с.

Дополнительная:

1. *Башаркина, Е. А.* Общая педагогика : курс лекций : в 2 ч. Ч. 1 : Введение в педагогическую деятельность. Педагогика современной школы / Е. А. Башаркина. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2013. – 224 с.

2. Попков, В. А. Дидактика высшей школы : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва : Академия, 2001. – 136 с.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Национальный центр правовой информации РБ, 2011. – 400 с.
4. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : методология, цели и содержание, творчество / Ю. Г. Фокин. – Москва : Академия, 2002. – 224 с.

Тема 2. Технологизация и информатизация образовательного процесса в вузе. Воспитательная система в вузе

Вопросы для изучения:

1. Понятие о педагогической технологии.
2. Классификации современных педагогических технологий.
3. Информатизация образовательного процесса высшей школы.
4. Сущность и структура воспитательной системы высшей школы.
5. Воспитательно-развивающая среда учреждения высшего образования.
6. Методика воспитательной и идеологической работы в высшей школе.
7. Индивидуализация воспитательной работы со студентами.

Рекомендуемая литература по теме:

Основная:

1. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учебное пособие для студентов вузов / С. Д. Смирнов. – Москва : Академия, 2001. – 304 с.
2. Сорокопуд, Ю. В. Педагогика высшей школы / Ю. В. Сорокопуд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – 541 с.
3. Чернилевский, Д. В. Педагогика высшей школы / Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов. – Москва : Машиностроение, 2005. – 702 с.

Дополнительная:

4. Башаркина, Е. А. Общая педагогика : курс лекций : в 2 ч. Ч. 1 : Введение в педагогическую деятельность. Педагогика современной школы / Е. А. Башаркина. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2013. – 224 с.
5. Башаркина, Е. А. Общая педагогика : курс лекций : в 2 ч. – Ч. 2 : Педагогические технологии. История образования и педагогической мысли / Е. А. Башаркина. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2014. – 464 с.
6. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 15.07.2015 № 82).
7. Снопкова, Е. И. Педагогические системы и технологии : учебное пособие / Е. И. Снопкова. – Изд. 2-е, испр. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2013. – 416 с.

8. *Фокин, Ю. Г.* Преподавание и воспитание в высшей школе : методология, цели и содержание, творчество / Ю. Г. Фокин. – Москва : Академия, 2002. – 224 с.
9. *Этические беседы : учебно-методическое пособие* / Е. А. Башаркина [и др.] ; составители В. Т. Кабуш, А. В. Трацевская ; ГУО «Академия последиипломного образования». – Минск : АПО, 2012. – 304 с.

**Задания для самостоятельной работы
для студентов II ступени высшего образования (ЗФО)
по курсу «Педагогика высшей школы»**

Общие задания по темам учебного курса

1. Составить конспект по темам учебного курса.
2. Составить понятийный словарь: педагогика высшей школы, объект педагогики высшей школы, предмет педагогики высшей школы, дидактика высшей школы, лекция, семинарское занятие, практическое занятие и др.
3. Провести отбор материалов (результаты выполнения заданий по темам учебного курса, материалы периодической печати, тексты первоисточников и др.) для тематического портфолио.

Список основной литературы для самостоятельной работы:

1. Андреев, А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – Москва : ММИЭИФП, 2002. – 264 с.
2. Андреев, В. И. Основы педагогики высшей школы : учебное пособие / В. И. Андреев. – Минск : РИВШ БГУ, 2005. – 194 с.
3. Березовин, Н. А. Педагогика высшей школы: Теория. Хрестоматийные тексты. Творческие задания : учебно-методическое пособие для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов : в 3 ч. / Н. А. Березовин, О. Л. Жук, Н. А. Цырельчук. – Минск : МГВРК, 2009. – Ч. 1. – 458 с.
4. Березовин, Н. А. Педагогика высшей школы: Теория. Хрестоматийные тексты. Творческие задания : учебно-методическое пособие для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов : в 3 ч. / Н. А. Березовин, О. Л. Жук, Н. А. Цырельчук. – Минск : МГВРК, 2009. – Ч. 2. – 438 с.
5. Березовин, Н. А. Педагогика высшей школы: Теория. Хрестоматийные тексты. Творческие задания : учебно-методическое пособие для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов : в 3 ч. / Н. А. Березовин, О. Л. Жук, Н. А. Цырельчук. – Минск : МГВРК, 2009. – Ч. 3. – 470 с.
6. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 3-е изд., испр. – Москва : Академия, 2006. – 208 с. – (Высшее профессиональное образование).
7. Новиков, А. М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей / А. М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2010. – 208 с.
8. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / ответственный редактор М. В. Буланова-Топоркова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с. – (Высшее образование).

9. *Пионова, Р. С.* Педагогика высшей школы : учебное пособие для магистрантов вузов / Р. С. Пионова. – Минск : Университетское, 2002. – 256 с.
10. *Пионова, Р. С.* Педагогика высшей школы : учебное пособие для аспирантов педагогических специальностей учреждений, обеспечивающих получение высшего образования / Р. С. Пионова. – Минск : Вышэйшая школа, 2005. – 303 с.
11. *Попков, В. А.* Теория и практика высшего образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва : МГУ, 2005. – 475 с.
12. *Смирнов, С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учебное пособие для студентов вузов / С. Д. Смирнов. – Москва : Академия, 2001. – 304 с. – (Высшее образование).
13. *Сорокопуд, Ю. В.* Педагогика высшей школы / Ю. В. Сорокопуд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – 541 с.
14. *Успенский, В. Б.* Введение в психолого-педагогическую деятельность : учебное пособие для студентов вузов. – Москва : Владос, 2003. – 176 с. – (Учебное пособие для вузов).
15. *Чернилевский, Д. В.* Педагогика высшей школы / Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов. – Москва : Машиностроение, 2005. – 702 с.

Тема 1. Введение в курс «Педагогика высшей школы»

1. Провести аналитический обзор периодической педагогической печати по проблематике высшей школы: изучить содержательные характеристики педагогики высшей школы в системе педагогических наук.

2. Провести отбор 2-3 материалов периодической печати по вопросам «Объект, предмет педагогики высшей школы, ее задачи, функции и основные категории», «Методологические основы педагогики высшей школы», «Организация и логика научно-педагогического исследования в области высшего образования» и др. для тематического портфолио.

Дополнительная литература для самостоятельной работы:

1. *Жук, О. Л.* Психолого-педагогическая подготовка специалистов в системе многоуровневого университетского образования / О. Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2001. – № 12. – С. 37–41.
2. *Звоник, И. Я.* Основные направления развития высшего образования в России и Белоруссии (XVII – начало XX в.) : учебно-методическое пособие для студентов, изучающих курс «Педагогика» / И. Я. Звоник. – Минск : БГУ, 2003. – 29 с.
3. *Новиков, А. М.* Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков – Москва : Либроком, 2010. – 280 с.
4. Периодическая педагогическая печать: ж-лы «Вышэйшая адукацыя», «Адукацыя і выхаванне», «Народная асвета» и др.

Тема 2. Система высшего образования в современных условиях

1. Изучить Кодекс Республики Беларусь об образовании, составить конспект основных положений по нормативному документу.
2. Изучить периодическую педагогическую печать по вопросу «Модернизация высшего образования».
3. Составить информационно-аналитическую справку по вопросу (на выбор): «Функции, закономерности и принципы развития системы высшего образования», «Система профессиональной подготовки кадров в высшей школе», «Самообразование в системе непрерывного профессионального образования».

Дополнительная литература для самостоятельной работы:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Национальный центр правовой информации РБ, 2011. – 400 с.
2. Педагогика профессионального образования : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. П. Белозерцев [и др.] ; под редакцией В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2004. – 368 с.
3. Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов : учебно-методическое пособие / П. Д. Кухарчик [и др.]. – Минск : БГПУ, 2008. – 195 с.
4. Периодическая педагогическая печать: ж-лы «Высшая адукацыя», «Адукацыя і выхаванне», «Народная асвета» и др.

Тема 3. Педагогические основы процесса обучения в высшей школе

1. Составить структурно-логические схемы «Дидактика высшей школы», «Структура процесса обучения в высшей школе», «Образовательные стандарты в области высшего образования, их структура и функции».
2. Составить синквейны: «Специальность», «Специализация», «Квалификация», «Компетенция».

Дополнительная литература для самостоятельной работы:

1. Олекс, О. А. Теория и отечественный опыт стандартизации образования в Республике Беларусь (к проблеме разработки классификатора специальностей и квалификаций) / О. А. Олекс. – Минск : УП «Технопринт», 2002. – 346 с.
2. Педагогика профессионального образования : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. П. Белозерцев [и др.] ; под редакцией В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2004. – 368 с.
3. Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов : учебно-методическое пособие / П. Д. Кухарчик [и др.]. – Минск : БГПУ, 2008. – 195 с.
4. Попков, В. А. Дидактика высшей школы : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва : Академия, 2001. – 136 с.

Тема 4. Основные методы, формы и средства обучения в вузе

1. Составить план-конспект лекции (тема по выбору).
2. Составить технологическую карту практического занятия (тема по выбору).
3. Подготовиться к проведению фрагмента лекции или практического занятия в аудитории.

Дополнительная литература для самостоятельной работы:

1. Башаркина, Е. А. Общая педагогика: курс лекций : в 2 ч. – Ч. 1 : Введение в педагогическую деятельность. Педагогика современной школы / Е. А. Башаркина. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. – 224 с.
2. Попков, В. А. Теория и практика высшего образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва : МГУ, 2005. – 475 с.
3. Попков, В. А. Дидактика высшей школы : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва : Академия, 2001. – 136 с.
4. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество / Ю. Г. Фокин. – Москва : Академия, 2002. – 224 с.

Тема 5. Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов

1. Подготовить сообщения «Самостоятельная работа студентов», «Научно-исследовательская работа студентов».
2. Подготовить исследовательские проекты по темам (на выбор): «Самое образование как высший уровень самостоятельной работы студентов», «Формы организации научно-исследовательской работы студентов», «Система практической подготовки будущих специалистов в учреждении высшего образования».

Дополнительная литература для самостоятельной работы:

1. Башаркина, Е. А. Организация самостоятельной работы студентов по курсу «Основы педагогики» : методические указания / Е. А. Башаркина. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2009. – 92 с.
2. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 363 с.
3. Педагогика профессионального образования : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. П. Белозерцев [и др.] ; под редакцией В. А. Слатенина. – Москва : Академия, 2004. – 368 с.
4. Педагогические основы самостоятельной работы студентов : пособие для преподавателей и студентов / О. Л. Жук [и др.] ; под общей редакцией О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2005. – 112 с.

Тема 6. Технологизация и информатизация образовательного процесса в вузе

1. Подготовить информационно-аналитическую справку по теме «Технологизация образовательного процесса в учреждении высшего образования».
2. Подготовить мультимедийные презентации (на выбор): «Педагогические технологии: сущность, структура, классификация», «Педагогические технологии эффективного формирования профессиональных компетенций», «Информатизация образовательного процесса учреждения высшего образования».

Дополнительная литература для самостоятельной работы:

1. Башаркина, Е. А. Общая педагогика : методические рекомендации / Е. А. Башаркина. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2011. – 164 с.
2. Снопкова, Е. И. Педагогические системы и технологии : учебное пособие / Е. И. Снопкова. – 2-е издание, исправленное. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. – 416 с.
3. Теория и практика дистанционного обучения : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева ; под редакцией Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2004. – 416 с.

Тема 7. Инновации в высшем образовании и педагогической деятельности преподавателя вуза

1. Подготовить концептуальное сообщение (по выбору): «Инновация как новшество и нововведение», «Инновационные процессы в высшем образовании», «Инновационная педагогическая деятельность преподавателя».
2. Провести аналитический обзор периодической педагогической печати, выделить и охарактеризовать основные направления реализации инновационных проектов в образовательной практике.

Дополнительная литература для самостоятельной работы:

1. Научно-методические инновации в высшей школе / под общей редакцией профессора А. В. Макарова. – Минск : РИВШ, 2008. – 186 с.
2. Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов : учебно-методическое пособие / П. Д. Кухарчик [и др.]. – Минск : БГПУ, 2008. – 195 с.
3. Периодическая педагогическая печать: ж-лы «Вышэйшая адукацыя», «Адукацыя і выхаванне», «Народная асвета» и др.
4. Университетоведение : учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений : (с приложением CD) / О. А. Яновский [и др.] ; под общей редакцией О. А. Яновского. – Минск : БГУ, 2011. – 344 с.

Тема 8. Сущность процесса воспитания в вузе

1. Изучить «Концепцию непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь», письменно охарактеризовать основные направления воспитания студентов.

2. Составить кластеры «Воспитательный процесс в учреждении высшего образования», «Самовоспитание студентов».

Дополнительная литература для самостоятельной работы:

1. Башаркина, Е. А. Общая педагогика : курс лекций : в 2 ч. – Ч. 1 : Введение в педагогическую деятельность. Педагогика современной школы / Е. А. Башаркина. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. – 224 с.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2007. – № 2. – С. 3–19.
3. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество / Ю. Г. Фокин. – Москва : Академия, 2002. – 224 с.
4. Шумская, Л. И. Диагностика воспитательного процесса в вузе : учебное пособие / Л. И. Шумская. – Минск: БГУ, 2010. – 343 с.

Тема 9. Воспитательная система в вузе

1. Составить кластеры «Воспитательная система учреждения высшего образования», «Методика воспитательной и идеологической работы в учреждении высшего образования», «Индивидуализация воспитательной работы со студентами».

2. Изучить и письменно представить характеристику воспитательной системы УО «МГУ имени А. А. Кулешова».

Дополнительная литература для самостоятельной работы:

1. Антипова, Е. В. Педагогика и методика воспитательной работы : методическое обеспечение курса / Е. В. Антипова, З. В. Веракса. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2007. – 96 с.
2. Демидова, Н. И. Воспитательная среда вуза как фактор профессионально-личностного становления будущего специалиста / Н. И. Демидова // Вести института современных знаний. – 2009. – № 4. – С. 71–75.
3. Этические беседы : учебно-методическое пособие / Е. А. Башаркина [и др.] ; составители В. Т. Кабуш, А. В. Трацевская ; ГУО «Академия последиplomного образования». – Минск : АПО, 2012. – С. 278–288.

Тема 10. Психолого-педагогические основы вузовского менеджмента

1. Подготовить мультимедийные презентации (по выбору): «Педагогический менеджмент», «Внутривузовский менеджмент», «Системы управления качеством образования в учреждении высшего образования».

2. Изучить основные направления системы менеджмента качества в университете.

Дополнительная литература для самостоятельной работы:

1. Башаркина, Е. А. Общая педагогика: курс лекций : в 2 ч. – Ч. 1 : Введение в педагогическую деятельность. Педагогика современной школы / Е. А. Башаркина. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. – 224 с.
2. Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов : учебно-методическое пособие / П. Д. Кухарчик [и др.]. – Минск : БГПУ, 2008. – 195 с.
3. Университетоведение : учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений : (с приложением CD) / О. А. Яновский [и др.] : под общей редакцией О. А. Яновского. – Минск : БГУ, 2011. – 344 с.
4. Управление качеством образования : теория и практика / под редакцией А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – Минск : Зорны верасень, 2008. – 560 с.

Тема 11. Педагогический мониторинг

1. Составить информационно-аналитическую справку (по выбору): «Педагогическая диагностика», «Педагогический мониторинг в учреждении высшего образования».

2. Составить диагностическую программу (по выбору): «Оценка учебных достижений студентов», «Воспитанность личности студента», «Сформированность компетенций студентов».

Дополнительная литература для самостоятельной работы:

1. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 363 с.
2. Самодиагностика развития личности студента : учебное пособие / Ю. А. Лобейко [и др.]. – Москва : АГРУС, 2004. – 124 с.
3. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности : (для студентов, школьных психологов, учителей-предметников, классных руководителей). – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 408 с.

Тема 12. Педагогическая компетентность выпускника магистратуры

1. Повторить усвоенный учебный материал.
2. Обобщить и систематизировать основные понятия, учебную информацию.
3. Систематизировать результаты самостоятельно освоенных тем, творческих заданий, выполненных проектов.
4. Подготовиться к диагностике усвоения знаний и умений по дисциплине.

Дополнительная литература для самостоятельной работы:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Национальный центр правовой информации РБ, 2011. – 400 с.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы воспитания. – 2007. – № 2. – С. 3–19.
3. Попков, В. А. Теория и практика высшего образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва : МГУ, 2005. – 475 с.
4. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество / Ю. Г. Фокин. – Москва : Академия, 2002. – 224 с.

**Тема 13. Заключительная диагностика освоения курса
«Педагогика высшей школы»**

1. Подготовиться к защите результатов исследовательских проектов.
2. Представить на защите исследовательский проект.

Дополнительная литература для самостоятельной работы:

1. Сермяжко, Е. И. Педагогика в вопросах и ответах : учебное пособие для студентов педвузов / Е. И. Сермяжко. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 1999. – 124 с.
2. Скок, Г. Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность : учебное пособие для преподавателей / Г. Б. Скок ; ответственный редактор Ю. А. Кудрявцев. – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 102 с.
3. Сонин, В. А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности : (для студентов, школьных психологов, учителей-предметников, классных руководителей). – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 408 с.

ТЕМАТИКА КОНТРОЛЬНЫХ РАБОТ

1. Педагогика высшей школы в системе педагогических наук.
2. Этапы становления и развития педагогики высшей школы.
3. Объект и предмет педагогики высшей школы.
4. Цель, задачи педагогики высшей школы, источники развития.
5. Основные категории педагогики высшей школы.
6. Методология педагогики.
7. Методологические основы педагогики высшей школы.
8. Связь педагогики высшей школы с другими науками.
9. Система высшего образования в Республике Беларусь.
10. Высшее образование: функции, цели и задачи.
11. Самообразование в системе непрерывного профессионального образования.
12. Компетентностный подход в высшем образовании.
13. Модернизация высшего образования.
14. Развитие высшего образования.
15. Модернизация и развитие высшего образования в условиях Болонского процесса.
16. Цели и задачи дидактики высшей школы.
17. Сущность и структура процесса обучения в высшей школе.
18. Функции процесса обучения в высшей школе.
19. Законы и закономерности обучения в высшей школе.
20. Принципы и правила обучения в высшей школе.
21. Проектирование целей обучения студентов.
22. Содержание обучения студентов.
23. Методы обучения в высшей школе.
24. Средства обучения в высшей школе.
25. Формы процесса обучения в высшей школе.
26. Самостоятельная работа студентов: сущность и структура.
27. Виды самостоятельной работы студентов.
28. Научно-исследовательская деятельность студентов.
29. Педагогическая технология: сущностные характеристики, подходы к классификации.
30. Технология модульного обучения.
31. Технология проблемного обучения.

32. Интерактивные технологии.
33. Игровые технологии.
34. Технология развития критического мышления.
35. Технология педагогической рефлексии.
36. Технологии информатизации образовательного процесса.
37. Технологии компьютерной презентации.
38. Инновация как новшество и нововведение.
39. Инновационный процесс и инновационная деятельность в образовании.
40. Инновационный потенциал и готовность педагога к инновационной деятельности.
41. Технология изучения и обобщения передового педагогического опыта.
42. Воспитание как социально-педагогическое явление.
43. Сущность и специфика воспитания в высшей школе.
44. Закономерности и принципы воспитания в высшей школе.
45. Содержание воспитания студентов.
46. Методы и средства воспитания в учреждении высшего образования.
47. Формы воспитательной работы в учреждении высшего образования.
48. Самовоспитание студентов.
49. Сущность и структура воспитательной системы высшей школы.
50. Формирование студенческого коллектива.
51. Педагогические основы работы куратора в учебной группе.
52. Педагогический менеджмент в системе высшего образования.
53. Менеджмент качества высшего образования.
54. Управление в высшей школе.
55. Сущность и структура студенческого самоуправления.
56. Педагогический мониторинг в учреждении высшего образования.
57. Педагогическая диагностика: сущностные и процессуальные характеристики.
58. Диагностика воспитанности личности студента.
59. Педагогический контроль в высшей школе.
60. Оценка учебных достижений студентов.

**ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ ПО КУРСУ
«ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»
ДЛЯ СТУДЕНТОВ II СТУПЕНИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

1. Педагогика высшей школы в системе педагогических наук.
2. Цель, задачи педагогики высшей школы, источники развития.
3. Объект и предмет педагогики высшей школы,
4. Основные категории педагогики высшей школы.
5. Методология педагогики. Методологические основы педагогики высшей школы.
6. Связь педагогики высшей школы с другими науками.
7. Высшее образование: функции, цели и задачи. Компетентностный подход в высшем образовании.
8. Система высшего образования в Республике Беларусь.
9. Модернизация и развитие высшего образования в условиях Болонского процесса.
10. Дидактика высшей школы: цели, задачи, основные понятия.
11. Сущность, структура и функции процесса обучения в высшей школе.
12. Законы и закономерности, принципы и правила обучения в высшей школе.
13. Содержание обучения студентов.
14. Методы и средства обучения в высшей школе.
15. Формы процесса обучения в высшей школе.
16. Понятие о самостоятельной работе, ее уровнях. Виды самостоятельной работы студентов.
17. Научно-исследовательская деятельность студентов.
18. Педагогическая технология: сущностные характеристики, подходы к классификации, особенности применения в высшей школе.
19. Технология модульного обучения.
20. Технология проблемного обучения.
21. Интерактивные технологии.
22. Игровые технологии.
23. Технология развития критического мышления.
24. Технология педагогической рефлексии.
25. Технологии информатизации образовательного процесса.
26. Технологии компьютерной презентации.
27. Инновационный процесс и инновационная деятельность в высшей школе.
28. Сущность и содержание воспитания в высшей школе. Самовоспитание студентов.
29. Методы, средства и формы воспитания в высшей школе.
30. Сущность и структура воспитательной системы в высшей школе.
31. Формирование студенческого коллектива.
32. Педагогические основы работы куратора в учебной группе.
33. Педагогический менеджмент в высшей школе. Менеджмент качества образования.
34. Управление в высшей школе. Студенческое самоуправление.
35. Педагогический мониторинг в высшей школе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алтунина, В. В. Концепция образовательной деятельности вуза в условиях модернизации высшего профессионального образования : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / В. В. Алтунина. – Калининград, 2011. – 399 с.
2. Андреев, А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – Москва : ММИЭИФП, 2002. – 264 с.
3. Андреев, В. И. Основы педагогики высшей школы : учебное пособие / В. И. Андреев. – Минск : РИВШ БГУ, 2005. – 194 с.
4. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : методическое пособие. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 114 с.
5. Башаркина, Е. А. Организация самостоятельной работы студентов по курсу «Основы педагогики» : методические указания / Е. А. Башаркина. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2009. – 92 с.
6. Башаркина, Е. А. Общая педагогика: курс лекций : в 2 ч. – Ч. 1 : Введение в педагогическую деятельность. Педагогика современной школы / Е. А. Башаркина. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. – 224 с.
7. Башаркина, Е. А. Общая педагогика : курс лекций : в 2 ч. – Ч. 2 : Педагогические технологии. История образования и педагогической мысли / Е. А. Башаркина. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2014. – 464 с.
8. Богоявленская, А. Е. Педагогическое руководство самостоятельной работой и развитием познавательной самостоятельности студентов : учебное пособие / А. Е. Богоявленская. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2002. – 106 с.
9. Болонский процесс как путь модернизации системы высшего образования Беларуси / С. С. Ветохин [и др.] ; науч. ред. А. В. Лаврухин. – Минск : Медисонт, 2014. – 68 с.
10. Борисова, Н. В. Образовательные технологии, как объект педагогического выбора : учебное пособие / Н. В. Борисова. – Москва : ИЦПКПС, 2000. – 145 с.
11. Буйских, Т. М. Критическое мышление в преподавании общественных дисциплин : методическое пособие / Т. М. Буйских, Н. П. Задарожная – Бишкек : ОФЦИР, 2003. – 190 с.
12. Жук, О. Л. Психолого-педагогическая подготовка специалистов в системе многоуровневого университетского образования / О. Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2001. – № 12. – С. 37–41.
13. Жук, О. Л. Педагогическое образование в Республике Беларусь: состояние и направления развития / О. Л. Жук // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 1. – С. 37–40.
14. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 363 с.

15. *Загвязинский, В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 3-е изд., испр. – Москва : Академия, 2006. – 208 с. – (Высшее профессиональное образование).
16. *Загвязинский, В. И.* Теория обучения: Современная интерпретация : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
17. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
18. *Исаева, Т. Е.* Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т. Е. Исаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 55–60.
19. *Кабуш, В. Т.* Воспитать человека : пособие для педагогов учреждений общего среднего образования / В.Т. Кабуш [и др.]. – Минск : Зорны Верасок, 2015. – 160 с.
20. *Кашлев, С. С.* Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – Минск : Вышэйшая школа, 2002. – 96 с.
21. *Кашлев, С. С.* Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Минск : Белорусский верасень, 2005. – 196 с.
22. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Национальный центр правовой информации РБ, 2011. – 400 с.
23. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 15.07.2015 № 82). Режим доступа: http://sch3miory.vitebsk.by/vospitatelnaja_rabota/normativnaja_baza/konzeptzija.htm. Дата доступа: 15.12. 2015.
24. *Ларионов, С. А.* Педагогическая концепция развития образовательного процесса в гуманитарных вузах Российской Федерации : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08. / С. А. Ларионов. – Москва, 2012. – 594 с.
25. *Москалевич, Г. Н.* Модернизация высшего профессионального образования в условиях инновационного развития Республики Беларусь и международного сотрудничества / Г. Н. Москалевич // Регионы Евразии: стратегии и механизмы модернизации, инновационно-технологического развития и сотрудничества: труды Первой Международной научно-практической конференции / РАН ИНИОН. Отдел научного сотрудничества и международных связей; отв. ред. Ю. С. Пивоваров (РФ, г. Москва, 4–5 июня 2013 г.). – Москва : ИНИОН РАН, 2013. – Ч. 2. – 474 с. – С. 379–284.
26. Научно-методические инновации в высшей школе / под общей редакцией профессора А. В. Макарова. – Минск : РИВШ, 2008. – 186 с.
27. Научно-методические основы и практика организации учебного процесса в вузе : учебное пособие / И. А. Новаков [и др.] / ВолГГТУ. – Волгоград, 2003. – 316 с.
28. *Новиков, А. М.* Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : Либроком, 2010. – 280 с.
29. *Олекс, О. А.* Теория и отечественный опыт стандартизации образования в Республике Беларусь (к проблеме разработки классификатора специальностей и квалификаций) / О. А. Олекс. – Минск : УП «Технопринт», 2002. – 346 с.

30. Основы педагогики : учебное пособие / А. И. Жук, И. И. Казимирская, О. Л. Жук, Е. А. Коновальчик ; под общ. ред. А. И. Жука. – Минск : Аверсэв, 2003. – 349 с.
31. *Ортинский, В. Л.* Педагогика высшей школы : учебное пособие / В. Л. Ортинский. – Киев : ЦУЛ, 2009. – 470 с.
32. Педагогика высшей школы : конспект лекций. – Казань : Казан. гос. энерг. ун-т, 2010. – 86 с.
33. Педагогика высшей школы / под ред. З. Н. Курлянд. – Киев : Знання, 2005. – 399 с.
34. Педагогика профессионального образования : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. П. Белозерцев [и др.] ; под редакцией В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2004. – 368 с.
35. Педагогика современной школы : Основы педагогики. Дидактика : учеб.-метод. пособие / И.И. Цыркун [и др.] ; под общ. ред. И. И. Цыркуна. – Минск : БГПУ, 2012. – 516 с.
36. Педагогические основы самостоятельной работы студентов : пособие для преподавателей и студентов / О. Л. Жук [и др.] ; под общей редакцией О. Л. Жука. – Минск : РИВШ, 2005. – 112 с.
37. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / ответственный редактор М. В. В. Буланова-Топоркова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с. – (Высшее образование).
38. Педагогическое образование в Республике Беларусь: аналитические материалы : практ. пособие / П. Д. Кухарчик [и др.] ; под общ. ред. И. И. Цыркуна. – Минск : БГПУ, 2007. – 235 с.
39. Педагогика : учебник для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / под редакцией Л. П. Крившенко. – Москва : Проспект, 2007. – 432 с.
40. *Пионова, Р. С.* Педагогика высшей школы : учебное пособие для аспирантов педагогических специальностей учреждений, обеспечивающих получение высшего образования / Р. С. Пионова. – Минск : Вышэйшая школа, 2005. – 303 с.
41. *Попков, В. А.* Дидактика высшей школы : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва : Академия, 2001. – 136 с.
42. *Попков, В. А.* Теория и практика высшего образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва : МГУ, 2005. – 475 с.
43. Работа с текстом. Серия «Современные технологии университетского образования». Выпуск 1 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Минск : РИВШ, 2003. – 124 с.
44. *Рапацевич, Е. С.* Педагогика. Современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич ; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 720 с.
45. *Селевко, Г. К.* Альтернативные педагогические технологии / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ Школьных Технологий, 2005. – 224 с. – (Энциклопедия образовательных технологий).
46. *Талызина, Н. Ф.* Теоретические проблемы разработки модели специалиста / Н. Ф. Талызина // Современная высшая школа. – 1986. – № 2. – С. 75–84.
47. *Туркот, Т. И.* Педагогика высшей школы / Т. И. Туркот. – Киев : Издательский центр «Кондор». – 301 с.

48. Университетоведение : учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений : (с приложением СД) / О. А. Яновский и др. ; под общей редакцией О. Л. Яновского. – Минск : БГУ, 2011. – 344 с.
49. Управление качеством образования: теория и практика / под редакцией А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – Минск : Зорны верасень, 2008. – 560 с.
50. Фицула, М. М. Педагогика высшей школы : учебное пособие / М. М. Фицула. – Киев : Академиздат, 2006. – 356 с.
51. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : методология, цели и содержание, творчество / Ю. Г. Фокин. – Москва : Академия, 2002. – 224 с.
52. Цыркун, И. И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству / И. И. Цыркун, Е. И. Карпович. – Минск : БИТУ, 2006. – 311 с.
53. Шимов, В. Н. Перспективы развития высшей школы Беларуси : поиск ответов на новые вызовы / В. Н. Шимов, Л.М. Крюков // Белорусский экономический журнал. – 2015. – № 3. – С. 79-103.
54. Шумская, Л. И. Диагностика воспитательного процесса в вузе : учебное пособие / Л. И. Шумская. – Минск : БГУ, 2010. – 343 с.
55. Этические беседы : учебно-методическое пособие / Е. А. Башаркина [и др.] ; составители: В. Т. Кабуш, А. В. Трацевская ; ГУО «Академия последиplomного образования». – Минск : АПО, 2012. – С. 278–288.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Раздел I. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	4
Лекция 1. Введение в курс «Педагогика высшей школы»	4
Лекция 2. Система высшего образования в современных условиях	36
Раздел II. ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	74
Лекция 3. Педагогические основы процесса обучения в высшей школе	74
Лекция 4. Основные методы, формы и средства обучения в вузе	99
Лекция 5. Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов	134
Лекция 6. Технологизация и информатизация образовательного процесса в вузе	158
Лекция 7. Инновации в высшем образовании и педагогической деятельности преподавателя вуза	226
Раздел III. ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	245
Лекция 8. Сущность процесса воспитания в вузе	245
Лекция 9. Воспитательная система в вузе	277
Раздел IV. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	289
Лекция 10. Психолого-педагогические основы вузовского менеджмента	289
Лекция 11. Педагогический мониторинг	309
Тематика практических занятий для студентов II степени высшего образования (ДФО) по курсу «Педагогика высшей школы»	332
Задания для самостоятельной работы для студентов II степени высшего образования (ДФО) по курсу «Педагогика высшей школы»	341
Тематика практических занятий для студентов II степени высшего образования (ЗФО) по курсу «Педагогика высшей школы»	347
Задания для самостоятельной работы для студентов II степени высшего образования (ЗФО) по курсу «Педагогика высшей школы»	350
Тематика контрольных работ	358
Вопросы к зачету по курсу «Педагогика высшей школы» для студентов II степени высшего образования	360
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	361

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Учебное издание

Башаркина Елена Александровна

ПЕДАГОГИКА
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Курс лекций

Технический редактор *А. Л. Позняков*
Компьютерная верстка *А. Л. Позняков*
Корректор *И. И. Толкачева*

Подписано в печать 2016.

Формат 60х84/16. Гарнитура Times New Roman Cyr.
Усл.-печ. л. 20,5. Уч.-изд. л. 21,5. Тираж 200 экз. Заказ №

Учреждение образования «Могилевский государственный университет
имени А. А. Кулешова», 212022, Могилев, Космонавтов, 1
Свидетельство ГРИИРПИ № 1/131 от 03.01.2014 г.

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
МГУ имени А. А. Кулешова. 212022, Могилев, Космонавтов, 1