

МИНИСТЕРСТВО СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Брянский государственный аграрный университет»

Шустов А.Ф., Черненко И.И.

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В
ОБЛАСТИ АГРОХИМИИ**

Материалы к лекциям

для аспирантов, обучающихся по направлению подготовки
35.06.01 Сельское хозяйство, профиль Агрохимия

Брянская область
2016

УДК 37(07)
ББК 74.58
М 54

Шустов А.Ф. Методика преподавания и воспитания в высшей школе в области агрохимии: Материалы к лекциям: для аспирантов обучающихся по направлению подготовки 35.06.01 Сельское хозяйство Профиль подготовки Агрохимия / сост. А.Ф. Шустов, И.И. Черненкова. – Брянск: Издательство Брянский ГАУ, 2016. – 180 с.

Материалы к лекциям являются составляющей учебно-методического комплекса дисциплины «Методика преподавания и воспитания в высшей школе в области агрохимии», предназначены для аспирантов обучающихся по направлению подготовки 35.06.01 Сельское хозяйство, профиль подготовки Агрохимия и преподавателей Брянского ГАУ.

Рецензент: доктор сельскохозяйственных наук, профессор, проректор по научной работе Брянского государственного аграрного университета Ториков В.Е.

Рекомендовано решением методической комиссии экономического факультета Брянского ГАУ протокол № 6 от 27 апреля 2016 года.

© Брянский ГАУ, 2016
© Шустов А.Ф., 2016
© Черненкова И.И., 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
Тема 1. Преподаватель высшей школы.....	7
Тема 2: Кафедра – центр методической работы...	30
Тема 3. Частная методика и учебно-методический комплекс.....	50
Тема 4. Основы дидактики высшей школы.....	61
Тема 5: Методика работы над лекцией.....	101
Тема 6. Методика применения средств наглядности и ТСО в учебном процессе.....	122
Тема 7. Активное обучение: теория, практика применения в учебном процессе.....	140
Тема 8. Воспитательная работа в вузе.....	163
Тема 9. Совершенствование условий и процесса воспитания.....	174
Методические рекомендации аспирантам по освоению дисциплины.....	177
Литература	178

Введение

Дисциплина «Методика преподавания и воспитания в высшей школе в области агрохимии» является важной составной частью подготовки аспирантов. Данная дисциплина в системе гуманитарных наук изучает теоретические и прикладные аспекты педагогики высшего образования, способствует овладению знаниями способов разработки методического инструментария необходимого для преподавания в вузе, эффективности использования традиционных и инновационных методов и форм обучения. Аспиранты получают знания о различных сторонах деятельности преподавателя современного вуза, воспитательной работе, способствующей становлению личности студента как субъекта культуры.

Целью изучения дисциплины «Методика преподавания и воспитания в высшей школе в области агрохимии» является освоение аспирантами теоретических и практических знаний, приобретение умений и навыков в области методики преподавания и воспитания.

Задачи дисциплины:

1. познакомить студентов с теоретическими основами методики преподавания и воспитания в высшей школе, основными подходами в отечественной педагогике – деятельностным, личностно-ориентированным в контексте изучаемой дисциплины;
2. ознакомить студентов с принципами и методами преподавания и воспитания в высшей школе;
3. обеспечить знаниями и умениями по разработке учебно-методических материалов и использованию их в профессиональной деятельности;
4. обеспечить знаниями и умениями по разработке и проведению теоретических и практических занятий, различных форм контроля качества усвоения изученного студентами материала.

Дисциплина «Методика преподавания и воспитания в высшей школе в области агрохимии» включена в перечень

ФГОС ВО (уровень подготовки кадров высшей квалификации), в Блок 1 «Дисциплины» вариативной части (Б1.В.ДВ.1). Ее освоение приходится на 1 семестр.

Предшествующими курсами, на которых непосредственно базируется дисциплина являются: «Педагогика и психология высшей школы в области агрохимии», «История и философия науки».

Знания и навыки, полученные аспирантами при изучении данного курса, необходимы при подготовке и прохождении педагогической практики.

В результате изучения дисциплины «Методика преподавания и воспитания в высшей школе в области агрохимии» у аспирантов должны сформироваться компетенции, предусмотренные учебным планом направления подготовки 35.06.01 Сельское хозяйство, профиль Агрохимия.

В результате освоения тем и разделов дисциплины обучающийся должен:

Знать:

- направления развития и концепции высшего образования в России и в мире;
- нормативно-правовые основы преподавательской деятельности в системе высшего образования;
- основные образовательные программы и методологические подходы в области преподаваемых биологических наук;
- содержание процесса целеполагания профессионального и личностного развития;
- особенности и способы реализации процесса профессионального и личностного развития при решении профессиональных задач, исходя из этапов карьерного роста и требований рынка труда.

Уметь:

- оценивать особенности контингента обучающихся;
- применять оптимальные образовательные технологии в соответствии с задачами преподавания;

- осуществлять личностный выбор в различных профессиональных и морально-ценностных ситуациях;
- оценивать последствия принятого решения и нести за него ответственность перед собой и обществом.

Владеть:

- системным пониманием предмета преподавания и лекторским мастерством;
- навыками проектирования учебного процесса по основным образовательным программам высшего образования;
- навыком анализа результатов обучения;
- способностью формулировать цели личностного и профессионального развития и условия их достижения, исходя из тенденций развития этапов профессионального роста, индивидуально-личностных особенностей.

Тема 1. Преподаватель высшей школы

1. Функции преподавателя и его роли. Знания, умения, способности и личностные качества преподавателя.
2. Педагогическая культура преподавателя высшей школы.
3. Творчество в педагогической деятельности.

1. Функции и роли преподавателя высшей школы. Знания, умения, способности и личностные качества преподавателя

Огромная социальная значимость педагогического труда изначально определяла высокие требования к личности учителя, преподавателя, воспитателя. Не случайно еще с глубокой древности общество доверяло воспитание молодого поколения наиболее мудрым, опытным и высоконравственным людям. Так, воспитателем Александра Македонского был гениальный Аристотель. Основатель педагогики Ян Амос Коменский был не только епископом, но и учителем в школе. Образцом высокой нравственности и гуманизма был ученый - педагог и школьный учитель В.А. Сухомлинский. Таких примеров можно привести очень много. Педагогическая деятельность в высших учебных заведениях отмечается еще большей социальной ответственностью, ведь их усилия направляются на подготовку элиты нации, специалистов высшей квалификации, от уровня знаний и умений которых зависит качество социально-экономического, политического, культурного развития государства, формирование национального сознания и духовности ее граждан.

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

Профессионализм преподавателя вуза в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формировать пе-

дагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения.

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

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

Организаторские способности – способности организовывать аудиторию, свою собственную работу. Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать ее. Данные способности служат не только организации собственно процесса обучения студентов, но и самоорганизации деятельности преподавателя в вузе.

Коммуникативные способности – способности к общению с обучаемыми, умение найти правильный подход к обучаемым, установить с ними контакт. Страхов И.В. отмечает, что основное при этом, умение находить наиболее эффективные способы воздействия на обучаемого. Одним из проявлений педагогического такта является чувство меры в отношении применения любого педагогического воздействия (поощрения, наказания). Отсутствие педагогического такта часто приводит к тяжелыми последствиям. Компетентность в общении определяет легкость установления контактов преподавателя со студентами, другими преподавателями. Общение не сводится только к передаче знаний, но и выполняет функцию эмоционального заражения, возбуждения интереса. Общение играет ключевую роль в воспитании студентов. Чтобы руководить процессом развития и формирования студентов вузов необходимо правильно определять особенности свойств личности каждого из них.

Гностический компонент – это система знаний и умений преподавателя, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на эффективность. Сюда относится умение строить и проверять гипотезы, быть чувствительным к

противоречиям, критически оценивать полученные результаты. Система знаний включает мировоззренческий, общекультурный уровни и уровень специальных знаний.

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

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

Педагогическое мастерство – уровень совершенного владения педагогической деятельностью.

Дидактические способности - способности преподавателя передавать студентам учебный материал, делать его доступным для них, преподносить им проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у аудитории активную самостоятельную мысль. Преподаватель с дидактическими способностями умеет в случае необходимости делать трудное легким, сложное - простым, непонятное - ясным и понятным. Профессиональное мастерство, как мы его понимаем сегодня, включает способность не просто доходчиво преподносить знания, популярно и понятно излагать материал, но и способность организовать самостоятельную работу обучающихся, самостоятельное получение знаний, умно и тонко дирижировать познавательной активностью обучающихся, направлять ее в нужную сторону

Академические способности - способности к соответствующей области науки. Способный преподаватель знает предмет не только в объеме, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему интерес.

Перцептивные способности - способности проникать во внутренний мир обучающегося, как личности, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности

обучаемого и его временных психологических состояний. Способный преподаватель по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения внутреннего состояния обучаемого.

Речевые способности - способность четко и ясно выражать мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики, это одна из важнейших способностей профессии преподавателя, так как передача информации от преподавателя к обучаемому носит в основном невербальный характер. Изложение материала должно строиться так, чтобы максимально активизировать мысль и внимание аудитории. Соответственно, преподавателю необходимо избегать длинных фраз, сложных словесных конструкций, трудных терминов и формулировок. Наряду с этим надо учитывать, что излишне лаконичная, краткая речь часто бывает мало понятой учащимися. Чтобы оживить речь очень хорошо подойдет шутка, легкая доброжелательная ирония. Речь преподавателя - это живая, эмоциональная, образная речь, в которой отсутствуют грамматические, стилистические, фонетические ошибки. Однообразная, тягучая, монотонная речь вызывает скуку и не воспринимается. Темп речи во много зависит от индивидуально-психологических особенностей преподавателя. Торопливый темп, однако, мешает усвоению и быстро утомляет. Это касается и громкости речи. Во всем должна быть мера.

Педагогическое воображение - это способность предвидения последствий своих действий, это умение прогнозировать развитие тех или иных событий. Эта способность тесно связана с оптимизмом, верой в обучаемого, в его способности и ум.

Способности к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для деятельности преподавателя.

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

о личных качествах многих и разных людей.

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

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

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

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

Преподаватель должен обладать целым рядом положительных качеств, таких как устремленность, справедливость, настойчивость, трудолюбие. Особое значение имеет такое качество как выдержка, умение владеть собой, своим настроением, темпераментом. Конечно, в данном случае большое значение имеет тип нервной системы и произвольно изменить его нельзя. Но в каком-то смысле им можно управлять, стараться сдерживать отрицательные проявления своего темперамента. Преподаватель может быть представителем любого темперамента, самое главное - использовать положительные стороны своего типа.

Помимо такого важного образования как темперамент особое значение на успешность работы преподавателя имеет временные психические состояния (настроение), обусловленные различными причинами.

Одним из основных профессионально значимых качеств педагога является его «личностная направленность». Согласно Н.В. Кузьминой, личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов, достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности. Выбор

главных стратегий деятельности обуславливает, по Н.В. Кузьминой три типа направленности: 1) истинно-педагогическая, 2) формально-педагогическая и 3) ложно-педагогическая. Только первый тип направленности обеспечивает достижение высоких результатов в педагогической деятельности.

Истинно педагогическая направленность состоит в устойчивости мотивации, направленность на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на реструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог.

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности (характерно более чем для 85% студентов педагогического вуза). В педагогическую направленность как высший ее уровень включается призвание, которое соотносится в своем развитии с потребностью в избранной деятельности.

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

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

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

отношения к урокам.

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

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

2. Педагогическая культура преподавателя высшей школы

Педагогическая культура играет важную роль в деятельности преподавателя высшей школы. Педагогическую культуру можно рассматривать как динамическую систему педагогических ценностей, способов деятельности и профессионального поведения преподавателя, это тот уровень образованности, с помощью которого передают профессиональные знания.

Компоненты педагогической культуры можно представить схематично.

Из схемы видно, что в первую группу компонентов педагогической культуры входит гуманистическая педагогическая позиция по отношению к обучающимся. Педагогическая позиция – это некоторый моральный выбор, который делает преподаватель. Для педагогической позиции характерны две стороны: мировоззренческая (выражается в осознании общественной значимости профессии, ориентации на гуманистические принципы) и поведенческая (выражается в способности педагога принимать решения, нести за них ответственность и создавать условия для самореализации личности студента).



Вторую группу компонентов составляют психолого-педагогическая компетентность и развитое педагогическое мышление. Педагогическое мышление включает в себя критическое мышление (подразумевает необходимость анализировать свое взаимодействие с обучаемым); творческую созидательную направленность мышления; проблемно-вариативное мышление.

К третьей группе мы отнесли образованность в сфере преподаваемого предмета и научно-исследовательскую деятельность.

Четвертая группа компонентов включает культуру профессионального поведения, способы саморазвития, умение саморегуляции собственной деятельности, общения. Саморегуляция, в данном случае, это поведение в соответствии с педагогическими требованиями, активность в направлении удовлетворения потребностей и интересов студентов. Любая саморегуляция реализуется через: нормативный компонент (совокупность знаний, понятий и требований к личности педагога); регулятивный компонент (чувства, отношения, убеждения, которые реализует педагог в своем поведении) и деятельностно-поведенческий компонент (подразумевает реализацию

волевых процессов в направлении контроля и коррекции своего поведения).

Пятая группа предполагает аксиологический компонент педагогической культуры, то есть усвоение и принятие преподавателем ценностей педагогического труда.

В шестой группе располагается технологический компонент педагогической культуры, который включает способы и приемы взаимодействия участников образовательного процесса в культуре общения, использование педагогической техники информационных и образовательных технологий и т.д.

К седьмой группе относится эвристический компонент, содержащий способность собственного педагогического целеполагания, планирования, анализа и оценки своей деятельности, творческую природу педагогической деятельности.

Безусловно приведенный перечень компонентов педагогической культуры преподавателя высшей школы не является исчерпывающим. Но, на наш взгляд, он, в целом, отражает содержание понятия педагогической культуры на современном этапе.

Необходимый уровень профессионально-педагогической деятельности начинающего педагога обеспечивают педагогические ценности, которые не только позволяют удовлетворить потребности молодого преподавателя, но и служат ориентирами его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей.

Ценностные ориентации молодого преподавателя находят свое обобщенное выражение в мотивационно-ценностном отношении к педагогической деятельности. Это отношение характеризуется единством объективного и субъективного, в котором объективное положение начинающего педагога является основой его избирательной направленности на педагогические ценности, стимулирующие саморазвитие молодого педагога и выступающие фактором его профессиональной активности. От того, как начинающий преподаватель конкретизирует педагогические ценности, и какое место отводит им в своей профессиональной деятельности зависит его профессиональное поведение.

Существенным фактором формирования ценностей мо-

лодого педагога является *педагогическая этика*, которая характеризует личностное измерение морали и институциональность этической нормативности образования.

Приведем общеизвестные, но очень важные для каждого педагога этические правила на основе принципа «Не навреди»:

1. Не унижайте своих студентов, а чаще отмечайте их достоинства и успехи.

2. Не конфликтуйте со студентами, а приобщайте их к сотрудничеству.

3. Не жалуйтесь на студентов, а ищите выход из любой самой сложной ситуации.

4. Не относитесь предвзято-негативно к своим студентам.

5. Не разглашайте секретов ваших студентов, если они их вам доверяют.

6. Не перегружайте студентов непосильными для них задачами и заданиями.

7. Не исключайте того, что в некоторых ситуациях студенты оказываются умнее вас.

8. Не спешите ставить студенту двойку, не заинтересовав, не проявив усилий научит его.

9. Не ищите для всех раз и навсегда установленных требований, а действуйте с учетом ситуации, то есть творчески.

10. Не обольщайтесь, каких бы педагогических успехов вы не достигли. Помните, что у вас всегда есть резервы для творческого саморазвития.

Следует заметить, что многие вопросы духовно-нравственного воспитания требуют не изобретения новых приемов, методов, а разумного использования и системного применения старых, общепринятых, таких, например, как вышеперечисленные принципы.

Итак, самое первое, самое обязательное нравственное требование к педагогу - он должен любить своих учеников. Причем любить всех, и хороших, и плохих. Преподаватель вуза, не любящий студентов, профессионально непригоден. Для таких преподавателей каждая лекция, каждое занятие подобно пытке, а для студентов пытка - общение с ними. И если начинающий преподаватель понял, что не любит студентов, ему необходимо срочно искать себе другую работу.

Здесь возникают две проблемы.

Первая - как и зачем любить плохих студентов? Не лучше ли сразу произвести в своей душе разделение: хороших любить, а плохих - нет. Но так не получится. Если данный студент негодяй или глупец, нужно добиваться его отчисления. Если же нет, приходится все время общаться с этим человеком, а плодотворным общение делает, по моему мнению, только симпатия к нему. Заповедь Христа о любви к ближнему, к каждому без исключения, для педагога совершенно обязательна.

Вторая проблема - а как быть, если студентов не любит крупный ученый, гордость кафедры? Тем более, что в таких случаях чаще всего находятся некоторые (обычно самые сильные) студенты, попадающие под обаяние мэтра и становящиеся его учениками. Так, И. Ньютон не очень любил преподавательскую работу, но Э. Галлей был его учеником. Здесь необходимо различать два понятия (конечно, термины условны): преподаватель и учитель. Различие состоит в том, что преподаватель работает со студентами по профессиональному долгу, т.е. со всеми, с кем ему выпадет работать. Учителя ученик выбирает сам, и главную роль при этом играют научные и личностные качества учителя. А ученик может возбудить к себе любовь и в том человеке, который способен любить лишь немногих. Поэтому крупный ученый может оказывать большое влияние на деятельность кафедры, поднимая ее научный уровень и работая с избранными. Нельзя только допускать его к работе с "массовым" студентом.

Необходимо все время помнить, что каждый студент - это личность со своими индивидуальными особенностями. Конечно, очень трудно учитывать личностные особенности студентов, если в группе 30 человек, а на потоке - 200, но необходимо к этому стремиться.

Очень важная и совершенно обязательная вещь - презумпция природного ума студента. Недопустимо, когда преподаватель заранее уверен, что студент глупее его. Дальнейшая работа покажет, кто умен, а кто - не очень. Но, только считая своих учеников умными, можно раскрыть возможности тех, кому мешают сделать это особенности психологии

или неудачный опыт учения.

В общении со студентами преподаватель может занимать три позиции.

Позиция "сверху" - педагог вещает, студенты воспринимают; позиция "на равных" - педагог вместе со студентом или студентами решают какую-то проблему; наконец, позиция "снизу" - педагог по сути дела учится у студента, осмысливая и воспринимая то, что он говорит. И наиболее плодотворной учебная работа становится тогда, когда все три позиции чередуются. Самое сложное здесь - чувство меры в работе педагога, качество вообще исключительно важное и при этом очень трудное. Ему приходится учиться всю жизнь.

Когда преподаватель может переходить в позиции "на равных" и "снизу"? Всякий раз, когда студент начинает проявлять самостоятельность мышления. Однако здесь есть и обратная сторона. Чем самостоятельнее мыслит студент, тем чаще он ошибается. Встает еще один вопрос, тоже относящийся к сфере преподавательской этики: как реагировать на ошибки, возникающие в процессе самостоятельной умственной работы студента? Представляется, что первая реакция должна быть одобрительной. Важнее всего то, что студент сам пришел к какому-то выводу. Что же касается ошибочности вывода, то, как известно, на ошибках учатся. Поэтому лучше всего сначала порадоваться самостоятельности умозаключения, а потом уже указать на ошибки. Конечно, радость может выражаться по-разному, здесь тоже крайне важно соблюдать чувство меры.

Самая большая радость педагога - когда студент находит правильное решение, идя своим путем, преподавателю до того неизвестным. Таким образом, желательно почаще обращать внимание студентов на возможность и плодотворность решения одной и той же задачи несколькими разными способами. Во всяком случае, это касается тех задач, которые для нас наиболее важны.

К крайнему проявлению рассматриваемой проблемы следует отнести совершенно особую ситуацию, когда обнаруживается, что кто-то из учащихся превосходит своего преподавателя. С одной стороны, казалось бы, это прекрасно, ведь

цель педагога можно сформулировать так: стать глупее своих учеников. В этом по существу и заключается настоящий прогресс науки. С другой стороны, очень тяжело чувствовать, как тебя обгоняют.

Классический пример подобной ситуации содержится в рассказе о беседе А.Ф. Иоффе с великим французским физиком П. Ланжевенем. Как-то Ланжевен пожаловался, что у него не хватает ума, чтобы понять диссертацию собственного аспиранта Л. де Бройля - то ли это бред сумасшедшего, то ли гениальный переворот в науке. Но как бы то ни было, де Бройль проявил такую глубину рассуждений, что ему необходимо присудить докторскую степень. Можно не сомневаться, что Ланжевену нелегко далось это признание, однако он пошел на него. И оказалось, что его ученик действительно положил начало гениальному перевороту в физике. Разумеется, творческий уровень Ланжевена и де Бройля доступен лишь ничтожному числу избранных. Но несомненно на ином, скромном уровне нечто подобное переживал почти любой, достаточно долго проработавший педагог. И большое счастье, если ученик, далеко опередивший учителя, признается: вот тому-то я научился у вас. Тогда учитель радуется не только за него, но и за себя.

Крайняя степень пренебрежения уровнем знаний и понимания студентов наблюдается у тех лекторов и заведующих кафедрами, которые вообще не задумываются о том, чтобы даваемый ими материал был по-настоящему усвоен. Они рассчитывают прежде всего на то, что их лекции будут "вызубрены", и требуют на экзамене почти дословного воспроизведения сказанного на лекции или написанного в учебнике, не заботясь о том, чтобы студенты достигали понимания и осмысливания новых знаний, и не принимая во внимание главный критерий обучения - привить способность решать задачи, основанные на данном материале, но выходящие за узкие рамки стандартного набора задач.

Еще проблема этического характера: какое отношение к работе преподавателя имеют два излюбленных термина нынешнего политического жаргона - "имидж" и "харизма"? Насколько нужно преподавателю заботиться о своем имидже?

Говоря всерьез, очень важно, какой образ преподавателя запечатлется в душах студентов. Но есть существенное отличие от образа политика, который общается со своими избирателями лишь очень краткое время. Поэтому для него разные способы "пускания пыли в глаза" могут сыграть решающую роль. Преподаватель же общается со своей аудиторией гораздо дольше и теснее, и обмануть ее лицемерием, ханжеством, демагогией ему, как правило, не удастся. Самое разумное и самое действенное - быть максимально естественным. Если у преподавателя есть недостатки, о которых не должны знать студенты, то единственное верное средство скрыть их - преодолеть их в себе, иначе скорее всего студенты "раскусят" неискренность. Разумеется, речь здесь идет не о физических пороках. Но вот в эмоциональной и нравственной сферах естественность является сильным средством, действующим в пользу преподавателя.

Фактор естественности проявляется даже в таком, казалось бы, мало связанном с этикой вопросе: как одеваться преподавателю? Здесь очень важно его самочувствие. Если он тяготеет к изяществу туалета и моде, то может уделять этому пристальное внимание. Если нет, можно следовать мнению А.А. Любищева: "По-моему, для ученого целесообразно держаться самого низкого уровня приличной одежды". Напротив, как модник, мучающийся от того, что недостаточно стильно одет, так, и человек, равнодушный к этому, чувствующий себя неловко и стесненно в чем-то модном, многое теряют в возможностях общения со студентами.

Часто естественность поведения преподавателя сглаживает в глазах студентов небольшие отклонения от принятых норм поведения. Что касается харизмы, скорее всего сильнее всего на нее работает сочетание трех элементов: компетентности в науке, любви и уважения к студентам и естественности поведения.

И еще один, совсем иной вопрос - о роли юмора в учении. По этому поводу замечательно сказал детский писатель Дж. Родари: "Величайшее заблуждение в отношении учебного процесса заключается в мнении, что этот процесс должен проходить угрюмо".

Шутка на занятиях выполняет как минимум три функции. Первая, наиболее хорошо известная - релаксационная. Студенты устали или излишне напряжены, преподаватель пошутил, они посмеялись и им стало легче. Вторая функция юмора определяется необходимостью развития у студентов важнейшего качества - увлеченности своим делом. Нравственный долг преподавателя, наряду с прочим, состоит в том, чтобы передать учащимся свое равнодушное отношение к науке, и один из признаков этого равнодушия - способность находить в своей профессиональной сфере смешное. преподаватель нравственный требование

В этическом аспекте самая главная функция шутки - лично-коммуникативная. Юмор можно рассматривать как один из важнейших путей выработки представления о личности преподавателя и один из способов установления межличностных контактов. При этом очень существенно соблюдение одного правила: ирония преподавателя должна быть направлена в первую очередь на самого себя. Только если он способен посмеяться над собой, он обретает право пошутить и в адрес студентов.

Педагогическая деятельность предусматривает наличие, по крайней мере, двух своих сторон: объективная - это набор методов и приемов работы, которые преподаватель традиционно использует, и личностный - это то, как он в зависимости от своих личностных качеств и способностей, эти методы и приемы использует. Чаще всего мастером своего дела является преподаватель, владеющий педагогическим мастерством, обладающий своим индивидуальным стилем, при этом объективная сторона его работы может ничего принципиально нового не содержать.

Можно следующим образом охарактеризовать индивидуальный стиль работы преподавателя:

С точки зрения содержательных характеристик. В данный раздел входят: преимущественная ориентация преподавателя либо на процесс обучения, либо на процесс и результаты обучения, а может лишь на результаты обучения. Адекватность - неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса. Оперативность - консервативность в использовании

средств и способов педагогической деятельности. Рефлексивность - интуитивность.

Следующий параметр - динамические характеристики: Гибкость - традиционность. Импульсивность - осторожность. Устойчивость - неустойчивость по отношению к изменяющейся ситуации. Стабильно положительно-эмоциональное отношение к учащимся - неустойчивое эмоциональное отношение. Наличие личностной тревожности - отсутствие личностной тревожности. В неблагоприятной ситуации направленность рефлексии на себя - направленность на обстоятельства - направленность на других.

И, наконец, результативные характеристики, а именно: Однородность - неоднородность уровня знаний учащихся, стабильность - неустойчивость у учащихся навыков учения, высокий - средний - низкий уровень интереса к изучаемому предмету.

Существуют различные виды *стилей деятельности преподавателя*, наиболее характерными являются следующие четыре стиля:

Эмоционально-импровизационный. Такой преподаватель преимущественно ориентируется на сам процесс обучения, но недостаточно верно планирует свою работу по отношению к конечным результатам; он отбирает наиболее интересный материал, а важный, но неинтересный оставляет на самостоятельное обучение. Ориентируясь в основном на сильных студентов, старается, чтобы его работа была творческой. Данный преподаватель обычно часто меняет виды работы, практикует коллективные обсуждения. Однако при всем этом его минусами являются низкая методичность, недостаточное закрепление и повторение учебного материала, практической отсутствие контроля за знаниями учащихся.

Эмоционально-методический. В этом случае преподаватель адекватно планирует материал, не упуская его закрепления и запоминания, он включает в свою деятельность повторение и контроль знаний учащихся. Обычно такой преподаватель ориентируется как на результат, так и на процесс обучения. Однако, можно сказать, что такой преподаватель более рационален, рефлексивен, но менее интуитивен.

Рассуждающе - импровизированный. Для такого преподавателя характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование. Сам преподаватель меньше говорит, особенно во время опроса, дает возможность студенту детально оформить ответ.

Рассуждающе-методический. Такой преподаватель обычно консервативен в средствах и способах своей педагогической деятельности. У него имеется стандартный набор методов обучения, которыми он пользуется. Он осторожен в действиях, рефлексивен.

Выделяются *уровни результативной деятельности преподавателя.*

По результатам каждый преподаватель может быть отнесен к одному из следующих уровней, при этом включает в себя все предыдущие:

- репродуктивный уровень - преподаватель может и умеет рассказать другим то, что знает сам.
- адаптивный уровень - преподаватель умеет приспособить свое сообщение к особенностям обучаемых и их индивидуальным способностям.
- локально-моделирующий уровень - преподаватель владеет стратегиями обучения по отдельным разделам курса, умеет формулировать педагогическую цель, предвидеть исковый результат и создавать систему и последовательность включения студентов в познавательную деятельность.
- системно-моделирующий уровень - преподаватель владеет стратегиями формирования нужной системы знаний по своему предмету в целом.
- системно-моделирующий уровень - преподаватель владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности студентов, удовлетворения их потребностей в самовоспитании, самообразовании и саморазвитии.

Создание атмосферы психологической поддержки.

С точки зрения Карла Роджерса, главной задачей преподавателя является облегчение и одновременно стимулирование (фасилитация) процесса учения для обучаемого, т.е. уме-

ние создавать соответствующую атмосферу, интеллектуальную и эмоциональную обстановку, атмосферу психологической поддержки.

Роджерс считает, что преподаватель сможет создать в аудитории нужную атмосферу, если он будет руководствоваться следующими принципами.

1. С самого начала и на всем протяжении учебного процесса преподаватель должен демонстрировать полное доверие к обучаемым.

2. Он должен помогать обучаемым в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым обучаемыми в отдельности.

3. Он должен всегда исходить из того, что у обучаемых есть внутренняя мотивация к обучению.

4. Он должен выступать для обучаемого как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной проблемы.

5. Важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого ученика.

6. Он должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его.

7. Он должен быть активным участником группового взаимодействия.

8. Он должен открыто выражать в группе свои чувства.

9. Он должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого учащегося.

10. Наконец, он должен хорошо знать себя.

Таким образом, требования к личности педагога высшей школы очень обширны, а профессиональная деятельность - многогранна и многофункциональна. Владение совокупностью комплекса способностей помогает достичь преподавателю вуза высокого уровня мастерства и оказывать эффективное влияние на формирование личности студента.

3. Творчество в педагогической деятельности

Профессиональная деятельность преподавателя по своему характеру давно и однозначно отнесена в научных исследованиях к творческим видам деятельности и рассматривается как весьма нелегкий труд. Преподавательская деятельность неразрывно связана с творчеством. Практически при проведении каждого занятия приходится что-то изменять и в содержании учебного материала, и в методике обучения. Каждое занятие каждый раз получается новым.

Педагог становится мастером своего дела, профессионалом по мере того, как он осваивает и развивает педагогическую деятельность, овладевает педагогическим капиталом, признавая педагогические ценности. Творческую личность характеризуют такие черты, как готовность к риску, независимость суждений, импульсивность, познавательная «дотошность», критичность суждений, самобытность, смелость воображения и мысли. Данные качества раскрывают особенности действительно свободной, самостоятельной и активной личности.

Под понятием «творческая личность» понимается такой тип личности, для которого характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, которая проявляется в органичном единстве с высоким уровнем творческих способностей.

Особое значение приобретают личностный подход к анализу культуры и выявлению особенностей формирования личности. Личностный подход предполагает, что его может осуществлять лишь педагог, осознающий личность самого себя. Только в этом случае он может увидеть личность в воспитаннике, понять его и строить свое взаимодействие с ним как диалог, как обмен интеллектуальными, эмоциональными и социальными ценностями, благодаря чему оказывает помощь личности воспитанника и развивает себя как личность. Важнейшей предпосылкой творческой деятельности является способность выделять свое «Я – профессиональное» из окружающей педагогической деятельности, рефлексировать свои действия, слова и мысли.

Саморегуляция как волевое проявление личности раскрывает природу и механизм таких профессиональных черт

личности преподавателя, как инициативность, самостоятельность, ответственность.

Все другие виды творческой деятельности уступают творчеству педагогическому по своей сложности и ответственности именно в силу того, что в процессе педагогической деятельности происходит «творение» и «сотворение» личности.

Преподаватель высшей школы в силу особенностей профессиональной деятельности сочетает научное и педагогическое творчество. Безусловно, характер научной деятельности, логика и алгоритм решения задач детерминируют алгоритм решения задач педагогических.

Во-первых, педагогическое творчество более «регламентировано» во времени. Этапы творческого процесса – возникновение педагогического замысла, разработка, реализация замысла и другие факторы связаны во времени, требуют оперативного перехода от одного этапа к другому.

Во-вторых, отсроченность результатов творческих поисков педагога, так как результаты деятельности преподавателя воплощаются в знаниях, навыках, умениях, деятельности и поведении будущих специалистов и оцениваются лишь частично и относительно.

Структура творческого потенциала педагога рассматривается как совокупность:

1) собственно-потенциальной составляющей (индивидуальные психические процессы, способности);

2) мотивационной составляющей (убеждения, социально-психологическая установка на развертывание сущностных сил индивида-потребностей, ценностных ориентаций, мотивов);

3) когнитивной составляющей (приобретенный в результате образования опыт творческой деятельности, включение в процесс социализации знаний, умений, отношений, способностей деятельности и самоактуализации).

Следовательно, творческий потенциал педагога включает не только природные ресурсы и резервы личности, но и те образования, которые формируются у индивида в результате социализации и непрерывного образования.

Творческая индивидуальность педагога может прояв-

латься в меньшей или большей степени и, следовательно, отражать разные этапы ее становления. В числе таких этапов могут быть следующие:

I этап характеризуется устойчиво проявляющимся интересом, ясно выраженной направленностью личности на профессионально-педагогическую деятельность, погружение в ее среду. И хотя деятельность педагога на этом уровне носит еще воспроизводящий характер, данный этап ценен уже тем, что педагог накапливает определенный объем знаний, являющийся базой на пути дальнейшего совершенствования собственной деятельности, самого себя.

II этап характеризуется развитием подражательной активности и связан с повышением уровня освоения деятельности, интенсивным творческим овладением профессиональными методами, средствами, приемами этой деятельности, на основе чего становится возможным выбор варианта осуществления деятельности, адаптация накопленных знаний применительно к особенностям объекта педагогического труда, достаточно эффективное сочетание известных методов и средств педагогического воздействия. Поэтому характер деятельности педагога на этом этапе может быть назван как творческое подражание.

III этап происходит обогащение деятельности педагога посредством постепенного снижения общего числа подражательных действий, и, одновременно, увеличением инициативных действий и действий согласования (согласующих подражательные и инициативные, возникающие на их основе). Деятельность педагога на данном этапе характеризуется свободным владением комплексом продуктивных педагогических технологий, разработкой и внедрением в практику новых технологических элементов, что приближает деятельность педагога к деятельности идеала. Иначе говоря, этот этап может быть охарактеризован как этап первых значительных творческих достижений личности.

IV этап характеризуется переходом от подражания к самостоятельному творчеству. Деятельность педагога сопровождается освобождением от идентификации с личностью педагога-образца, резким снижением числа подражательных

действий, возрастанием числа творческих и характеризуется высокой, устойчивой творческой продуктивностью, связанной с разработкой собственных программ и методов педагогического воздействия, открытием и реализацией новых идей, что свидетельствует об обретении педагогом самостоятельного творческого «Я».

V этап характеризуется повышенной профессионально-творческой активностью личности, наличием индивидуального творческого стиля деятельности, посредством которого реализуется потребность в формировании и расширении акме – пространства, способствующего созданию творческих коллективов и воспитанию творчески мыслящих и творчески действующих поколений, способных решать нестандартные задачи своего бытия.

Сама творческая индивидуальность как качество личности без профессионального опыта и мастерства не имеет опоры и средств реализации, может угаснуть под влиянием неудовлетворенности собою: происходит снижение самооценки, разрушение целостности педагогического «Я» и педагогической «Я-концепции», проявляются попытки искать другие области самореализации.

Итак, чтобы индивидуальность могла быть предъявлена, она, во-первых, должна быть в той или иной форме осознана самой личностью; во-вторых, необходимы определенные средства, позволяющие выразить собственную индивидуальность; в-третьих, необходимы определенные условия, в которых такое проявление индивидуальности возможно.

Ю.Г. Фокин приводит расширенный перечень потенциальных продуктов творчества в сфере образования. Каждый из них может воплощаться в разных произведениях преподавателя, как в устных (лекциях), так и в печатных (учебники, учебные пособия) или в конструкции наглядных пособий.

1. План каждого занятия и его реализация. Опыт показывает, что даже повторяющиеся занятия по одной и той же теме приходится варьировать с учетом особенностей учебных групп, результатов предыдущего занятия и многих других особенностей учебного процесса. Формализовано учитывать эти особенности пока не удается, поэтому каждый план заня-

тия и его реализация – продукт творчества (иногда сознательного, иногда интуитивного).

2. Методическая находка. Новый методический прием (новое выполнение известной дидактически необходимой операции).

3. Методическое усовершенствование. Применение известных средств обучения с разработкой новых дидактических материалов для них (например, новая наглядная организация учебного материала, разработка опорного сигнала для репродуктивного обучения на конкретном занятии), преобразование научной информации в учебную, соответствующую уровню и цели образования, или генерализация учебной информации (освобождение от частных, «свертывание» признаков).

4. Методическое обобщение. Разработка частной методики (методики преподавания конкретной учебной дисциплины), в которой обобщается опыт многих преподавателей кафедры.

5. Методическое изобретение. Разработка новых методических приемов и средств.

6. Дидактическое обобщение (например, классификация методов обучения по источникам информации).

7. Дидактическое изобретение. Разработка новых способов и средств обучения.

8. Дидактическое открытие. Разработка новых методов обучения.

9. Теоретическое обобщение. Включение в известную теорию новых объектов. Подведение под известную теорию новых процессов.

10. Педагогическое открытие. Разработка новой системы обучения и воспитания для каждого уровня образования.

Вопросы для самоконтроля и обсуждения на семинарских занятиях

1. Проблемы подготовки преподавателей в негуманитарных вузах.

2. Функции преподавателя и его роли.

3. Знания, умения, способности и личностные качества преподавателя.

4. Стили педагогического общения.

5. Культура речи и слагаемые ораторского искусства преподавателя.

6. Творчество в педагогической деятельности.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пос. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 500 с.

2. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология: Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2003. – 480 с.

3. Педагогика высшей школы. Учебно-методическое пособие / Сост. Н.И. Мешков, Н.Е. Садовникова. - Саранск: , 2010. – 80с.

4. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. Под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 512 с.

Тема 2. Кафедра – центр методической работы

1. Методическая работа: основные формы и задачи. Роль и задачи кафедры в методическом обеспечении учебного процесса.

2. Подготовка и проведение заседания кафедры.

3. Работа с начинающими преподавателями.

4. Научная организация педагогического труда.

1. Методическая работа: основные формы и задачи

Методическая работа является составной частью учебного процесса и одним из основных видов деятельности руководства вуза, профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения, и направлена на создание условий для повышения качества учебного процесса.

Главными *задачами* методической работы являются:

- совершенствование методик обучения и воспитания студентов;

- повышение эффективности и качества проведения всех видов учебных занятий, практики;

- повышение педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава и уровня методической подготовки обучаемых;

- совершенствование организации, обеспечения и проведения учебно-воспитательного процесса.

Методическая работа в вузе организуется и проводится в соответствии с планами работы Ученого и Методического советов, планом работы по контролю качества учебной и учебно-методической работы высшего учебного заведения, планами – заданиями кафедр и планируется на учебный год. В этих документах определяются цели и задачи методической работы на учебный год, а также основные мероприятия, сроки их выполнения и ответственные исполнители.

Основными *формами и видами методической работы* являются:

- учебно-методические (методические) совещания, научно-методические конференции и семинары;

- заседания Методического совета вуза, обсуждение вопросов методик обучения на заседании Ученого совета, заседания кафедр и методических секций кафедр с рассмотрением вопросов методики обучения и воспитания;

- методические занятия (инструктивно-методические, показательные, открытые и пробные, а также лекции, доклады, сообщения по вопросам обучения и воспитания, педагогике и психологии);

- разработка и обновление учебно-методических материалов, материально-техническое обеспечение учебного процесса;

- проведение педагогических экспериментов и внедрение их результатов в учебно-воспитательный процесс, изучение и реализация в образовательном процессе требований руководящих документов, передового педагогического опыта методической работы;

- проведение контроля учебных занятий.

Заседания Методического совета проводятся в целях совершенствования учебного процесса, повышения уровня его методического обеспечения, расширения связи обучения с

практикой, совершенствования педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава. Совет уточняет и конкретизирует основные направления и содержание учебно-методической работы в вузе и организационные меры по ее совершенствованию, вырабатывает рекомендации по переработке учебных планов, программ, анализирует методическое обеспечение преподавания отдельных дисциплин и практику проведения различных видов учебных занятий, организует изучение, обобщение и распространение передового опыта методической работы кафедр.

На заседаниях совета обсуждаются:

- результаты научных исследований по проблемам содержания и методики обучения всех видов учебной практики и разрабатываются рекомендации по их совершенствованию;
- другие вопросы учебно-методической работы.

Научно-методические конференции (семинары) проводятся в вузе, на факультетах и кафедрах. На них рассматриваются:

- результаты научных исследований по проблемам профессионального образования, научных основ обучения и воспитания студентов;
- пути дальнейшего совершенствования подготовки специалистов;
- вопросы научной организации труда профессорско-преподавательского состава;
- вопросы внедрения новых методов и средств обучения;
- методики преподавания и обобщения положительного опыта педагогической деятельности и повышения эффективности учебного процесса.

Инструктивно-методические занятия проходят по наиболее важным и сложным темам учебной программы с целью выработки последовательности и глубины проработки учебных вопросов, определения оптимальных затрат учебного времени на их рассмотрение, отработки методики организации и проведения занятий, освоения и применения наиболее эффективных методических приемов, установления единства понимания; проводятся деканами факультетов и заведующими кафедрами, профессорами, доцентами, старшими преподавателями.

ми, председателями методических секций.

Показательные занятия проводятся заведующими кафедрами или методистами с целью показать образцовую организацию и методику их проведения, эффективные методы и приемы использования лабораторного оборудования, электронно-вычислительной техники, технических средств обучения, наглядных пособий и других элементов учебно-материальной базы; организуются в соответствии с расписанием учебных занятий.

Открытые занятия проходят в соответствии с расписанием учебных занятий в целях обмена опытом, оказания помощи преподавателям в организации занятий и методике их проведения, а также для контроля учебных занятий. Непосредственно после занятия преподаватели высказывают свое мнение о достижении поставленных учебных целей и вносят предложения по улучшению методики обучения. На открытом занятии присутствуют, как правило, свободные от плановых занятий преподаватели кафедры или методической секции. На него могут быть приглашены преподаватели родственных или смежных кафедр.

Пробные занятия организуются по решению заведующего кафедрой с целью определения подготовленности преподавателя к самостоятельной работе со студентами, рассмотрения вопросов организации и методики проведения занятий по новым темам и вопросам; проводятся перед профессорско-преподавательским составом, а затем обсуждаются на заседании кафедры или методической секции. Взаимное посещение занятий является важнейшим инструментом подготовки, совершенствования и обмена опытом по методике преподавания учебных курсов и дисциплин, проводимых профессорско-преподавательским составом своей, родственных и смежных кафедр. При этом преподаватели, перенимая положительный опыт друг у друга, имеют возможность избегать ошибок своих коллег.

Педагогические эксперименты проводятся с целью проверки на практике результатов научных исследований в области профессионального образования и педагогической науки. Решение о проведении эксперимента принимает ректор вуза

по рекомендации Ученого или Методического советов. Руководителем эксперимента, как правило, назначается лицо, организовавшее его проведение. Общее руководство проведением эксперимента осуществляет Департамент программ высшего образования (учебный отдел). Результаты проведения педагогического эксперимента учитываются, обобщаются и анализируются его участниками и должностными лицами, наблюдавшими за ним. Выводы по результатам эксперимента докладываются руководителем на Ученом или Методическом советах вуза. При положительном решении результаты эксперимента оформляются приказом ректора вуза и внедряются в учебно-воспитательный процесс.

Контроль учебных занятий осуществляется ректором Университета и его заместителями, деканами факультетов, заведующими кафедрами и их заместителями, председателями методических секций кафедр, а также лицами, которых назначил ректор Университета. Главная цель контроля учебных занятий состоит в определении соответствия существующим требованиям их содержания, организационного и методического уровня, в выявлении и устранении недостатков, обобщении и распространении положительного опыта организации учебно-воспитательного процесса.

Методическая работа – это стройная система мероприятий, правил и принципов, применяемых кафедрами и преподавателями в процессе обучения и воспитания студентов. Практика показывает, что от того, в каком направлении станет развиваться методика преподавания, какие формы и методы в ней будут преобладать, во многом зависит качество подготовки будущих специалистов.

2. Роль и задачи кафедры в методическом обеспечении учебного процесса

Кафедра является основным структурным учебно-научным подразделением высшего учебного заведения, обеспечивающим проведение учебного процесса, воспитательной, методической, научно-исследовательской и других видов деятельности, осуществляющим учебную, воспитательную, методическую и научную работу. Кафедра организуется при

наличии не менее пяти научно-педагогических (педагогических) работников. На кафедре возлагается: организация и осуществление учебного процесса, воспитательной, методической, научно-исследовательской работы по профилю кафедры на отвечающем современным требованиям уровне (проведение на высоком научном уровне учебной и методической работы по одной или нескольким родственным дисциплинам, проведение воспитательной работы со студентами, выполнение научных исследований по профилю кафедры); подготовка научно-педагогических кадров и повышение их квалификации. Профессорско-преподавательский и лаборантский состав обеспечивается учебными аудиториями, классами, лабораториями, кабинетами для проведения учебного и научного процесса.

Основные функции кафедры:

- организует и проводит по формам получения образования (очной, очно-заочной, заочной) все виды учебных занятий и учебной работы;
- в соответствии с государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования и нормативными актами вуза разрабатывает учебные планы по направлениям (специальностям), графики учебного процесса, рабочие программы по дисциплинам, закрепленным за кафедрой.

Выпускающая кафедра

- разрабатывает программы всех видов практик, программы итоговой аттестации выпускников; осуществляет комплексное методическое обеспечение учебных дисциплин, закрепленных за кафедрой, всех видов практик, дипломного проектирования и итоговой аттестации (выпускающая кафедра). Комплексное методическое обеспечение по дисциплине включает в себя пакет методических разработок по видам занятий и индивидуальных заданий, предусмотренных рабочей программой по дисциплине, для всех форм получения образования, подготовку учебников, учебных пособий, а также других пособий, предусматривающих использование наиболее целесообразных форм и методов преподавания, рациональное

сочетание методических приемов, эффективное использование современной учебной техники и лабораторного оборудования; обеспечивает высокий профессиональный уровень и непрерывное совершенствование качества преподавания при проведении лекционных (ведущая форма обучения), семинарских, практических и других видов занятий как эффективных форм закрепления знаний, привития необходимых умений и навыков, развития творческих способностей обучаемых, их способности к труду в современных условиях.

- рационально и целесообразно организует самостоятельную работу студентов;

- осуществляет итоговую государственную аттестацию выпускников по закрепленным за кафедрой направлениям (специальностям) по всем формам получения образования;

- организует и руководит научно-исследовательской работой обучаемых, учебной практикой, курсовыми работами, способствуя приближению их проведения к реальным условиям творческой и исследовательской деятельности;

- проводит экзамены и зачеты, анализирует их итоги;

- осуществляет подготовку и повышение квалификации научно-педагогических кадров, привлекает к педагогической деятельности ведущих ученых и специалистов-практиков («Избранные лекции», мастер-классы, «Открытые лекции»).

Устанавливает творческие связи с кафедрами других вузов, изучает, обобщает и распространяет опыт работы лучших преподавателей, оказывает помощь начинающим преподавателям в овладении педагогическим мастерством;

- принимает участие в воспитании студентов, пропагандируя общечеловеческие ценности: формирование гражданской позиции, способности в личности к труду и сохранению и приумножению нравственных, культурных, ценностей общества;

- организует научную деятельность по профилю кафедры: фундаментальные, поисковые, методические, педагогические и прикладные научные исследования, являющиеся неотъемлемой составной частью процесса обучения и подготовки специалистов;

- участвует в научно-исследовательской деятельности высшего учебного заведения по теоретическим, научным, социально-экономическим, научно-методическим направлениям и педагогическим проблемам высшего профессионального образования.

Осуществляет подготовку научных кадров по линии соискательства, аспирантуры, докторантуры;

- проводит экспертизу законченных научных работ (диссертационных работ, научных статей, монографий, учебников, учебных пособий), дает заключение и рекомендации о публикации, внедрении и использовании их на практике и в учебном процессе;

- организует и проводит профориентационную работу по профилю кафедры среди учащихся, участвует в организации набора и приема студентов по специальности, в проведении занятий на подготовительных курсах всех форм обучения.

Практически в деятельности кафедры нет ни одного вопроса, ни одной проблемы, не связанной с методической работой, с методикой обучения. Вот почему совершенно справедливо утверждение, что кафедра является центром методической работы.

На заседаниях кафедры обсуждаются вопросы совершенствования структуры и содержания учебных дисциплин, методики проведения и материально-технического обеспечения учебных занятий, подготовки научно-педагогических кадров и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава кафедры, выполнения научных работ и педагогических экспериментов, использования и совершенствования учебно-методической базы и др. На кафедре могут создаваться методические секции, заседания которых проводятся в целях совершенствования методики преподавания конкретных учебных дисциплин. На них обсуждаются структура и содержание рабочих программ по отдельным дисциплинам, частные методики проведения определенных видов учебных занятий и задания студентам, рукописи учебно-методических пособий, мероприятия по повышению качества обучения и воспитания студентов, результаты контроля

усвоения ими знаний, умений и навыков по изучаемым дисциплинам и др. Обсуждаемые на заседании вопросы и принимаемые решения фиксируются в дневнике методической секции. Методическая работа должна обеспечить соответствие содержания, формы преподавания и направленности каждой дисциплины не только формальным требованиям учебного плана, но прежде всего профилю подготовки студентов данной специальности. Поэтому основная задача методической работы кафедры – это совершенствование преподавания учебных дисциплин и проведение мероприятий по повышению педагогического мастерства. Результаты методической работы находят отражение в учебно-методических комплексах, которые представляют собой комплект учебно-методических и дидактических материалов (тексты лекций, наглядные пособия и т. д.), разработанных преподавателями кафедры и составляющих фонд методического обеспечения учебного процесса. По методической работе на кафедре можно сделать вывод о профессиональных качествах ее преподавателей. Подтверждением этого должно служить и выполнение планов научных исследований по совершенствованию учебного процесса, подготовке учебных пособий, методических разработок для преподавателей, методических указаний для студентов и т.п. Улучшение методической работы и совершенствование педагогического мастерства преподавателей – взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы, так как направлены на формирование главной фигуры учебно-воспитательного процесса – преподавателя.

Учебно-методическая работа на кафедре заключается в следующем:

- разработке и обсуждении методических материалов к занятиям (планы их проведения, методические разработки наиболее сложных из них);
- обсуждению рукописей учебников, учебных пособий, методических руководств и проектов наглядных пособий;
- подготовке и обсуждении профессиональных образовательных программ, учебно-тематических планов, других документов планирования учебного процесса;
- контроле качества учебных занятий, проводимых

преподавателями кафедры;

- планировании и проведении опытными преподавателями различных видов открытых занятий с целью передачи методического опыта (особенно важно проведение таких занятий заведующим кафедрой);

- подготовке молодых преподавателей и контроле за их профессиональным ростом со стороны наиболее опытных коллег;

- проведении заседаний методических комиссий по учебно-методическим вопросам;

- регулярном обсуждении на заседаниях кафедры и методических семинарах вопросов проведения наиболее сложных видов занятий;

- проведении инструктивно-методических и тренинговых занятий с преподавателями с целью отработки методических приемов для организации групповых упражнений и игр;

- разработке и обсуждении методики организации самостоятельных занятий студентов, обобщении опыта этой работы;

- самостоятельной работы профессорско-преподавательского состава по совершенствованию методик обучения студентов;

- активном участии профессорско-преподавательского состава кафедры в методических конференциях, совещаниях, семинарах, заседаниях советов, обсуждении фундаментальных научных изданий, монографий и журнальных статей и т.п.

Данный перечень направлений методической работы далеко не полный, поскольку она является оперативной частью учебной деятельности кафедры, связанной с внедрением в учебный процесс передового методического опыта.

Кафедра – это коллектив единомышленников, но чтобы единство взглядов сохранялось, необходима полная гласность и коллегиальность рассмотрения (решения) методических вопросов на заседаниях кафедры, методических сборах, научных семинарах и совещаниях. Преподавателей на кафедре может быть много. В этом случае, для того чтобы конкретизировать

учебную и методическую работу с учетом специфики специальностей, имеющих на факультетах, на кафедре могут создаваться секции.

Секция – первичное звено организации учебно-методической работы. В основе формирования и работы секций лежит принцип единства профессиональной, научной и учебно-методической подготовки членов секций, то есть преподавателей, ведущих совместную учебную работу по определенной дисциплине. В секцию могут включаться и преподаватели смежных кафедр, входящие в состав временных межкафедральных педагогических коллективов. Подбор состава методических секций по признаку соответствия профилю учебной дисциплины позволяет создать полноценный коллектив методистов единомышленников. Возглавляют секции ведущие преподаватели кафедры (как правило, из числа доцентов, старших преподавателей), читающие основные дисциплины.

На заседаниях методической секции обсуждаются:

- содержание и методика проведения наиболее сложных видов учебных занятий;
- содержание методических разработок для проведения занятий по учебной дисциплине;
- вопросы методики применения наглядных учебных пособий, технических средств обучения и контроля знаний студентов;
- дополнения, вносимые в частные методики;
- тематические планы проведения занятий;
- проекты учебных программ; методы активизации обучения для данной дисциплины;
- вопросы организации самостоятельной работы студентов; итоги контроля занятий по данной дисциплине;
- другие вопросы совершенствования учебного процесса по данной учебной дисциплине.

По каждому из обсуждаемых вопросов принимаются рекомендации, которые могут фиксироваться в соответствующих дневниках. В них указываются: дата проведения заседания, фамилии присутствующих, темы, рассмотренные на заседании, фамилии выступавших, внесенные ими предложе-

ния. Работа методических секций находится под контролем заведующего кафедрой, а руководители секций регулярно отчитываются на заседаниях кафедр.

3. Подготовка и проведение заседания кафедры

Чаще всего на заседаниях кафедры рассматриваются организационные вопросы и итоги учебы студентов. Заведующий кафедрой недооценивают роль заседаний кафедр, упуская из виду, что они дисциплинируют преподавателей, развивают их педагогические, методические и научные возможности. Участие в обсуждении результатов, например, научных исследований или положительного опыта коллег, расширяет научный потенциал профессорско-преподавательского состава, не позволяет членам кафедры замыкаться в рамках личной познавательной деятельности. Поэтому на рассмотрение и обсуждение заседаний кафедры следует выносить актуальные вопросы, относящиеся к сфере ее деятельности:

- профессиональные образовательные программы;
- учебно-тематические планы;
- индивидуальные планы работы преподавателей;
- рукописи учебников и учебных пособий;
- тексты лекций, методические разработки, планы проведения занятий;
- научные сообщения преподавателей;
- экзаменационные билеты;
- результаты открытых занятий, контрольных и взаимных посещений занятий;
- отчеты преподавателей о выполнении индивидуальных планов работы, результатах практик и научных командировок;
- состояние научной и методической работы на кафедре и меры по ее совершенствованию;
- использование в учебном процессе положений и требований, вытекающих из законодательных и подзаконных нормативных актов;
- состояние работы по повышению педагогического мастерства и научного потенциала преподавателей (отчеты преподавателей);
- самостоятельная подготовка студентов к занятиям.

Каждое направление ее деятельности кафедры должно находиться в поле зрения коллектива вуза. К участию в заседаниях кафедры желательно привлекать руководителей вуза, а также студентов и преподавателей других кафедр. Для обсуждения методики проведения занятий по взаимосвязанным учебным дисциплинам, рассмотрения комплексных проблем научных исследований и так далее целесообразно проводить совместные заседания смежных кафедр. Руководить таким заседанием может один из заведующих кафедр, как правило, это инициатор его проведения. В отдельных случаях заседания кафедр могут проходить под руководством ректората. Подготовка заседания кафедры заключается в следующем: на каждый последующий месяц надо разрабатывать план проведения заседаний: установить время, четко сформулировать повестку дня, определить выступающих (доклад, научное сообщение, информация и т.д.), назначить ответственного за подготовку заседания; заблаговременно готовить докладчиков по запланированным вопросам, получив от них согласие на выступление (беседу, обсуждение, рекомендации и пр.), в случае необходимости оказать помощь выступающим. Если предстоит обсуждение методической разработки, текста лекций, рукописи учебного пособия, программ и прочее, то следует поручить их рецензирование преподавателям кафедры или практическим работникам, хорошо знакомым с проблемой. Кроме устного выступления рецензента, к тексту должна прилагаться письменная рецензия. Для того чтобы коллектив кафедры активно участвовал в обсуждении повестки заседания, все заранее должны быть готовы аргументировано поддержать автора или вступить в дискуссию, высказать свое видение проблемы. Заседание кафедры следует проводить не менее одного раза в месяц. Желательно в календарном графике мероприятий вуза установить единые для всех кафедр факультета день и время их проведения. Это позволит руководителям вуза, деканам факультетов принимать в них участие и обеспечивать контроль за их проведением.

4. Работа с начинающими преподавателями

Профессиональный рост начинающих преподавателей (к ним обычно относят педагогов со стажем 3–5 лет) в значительной мере связан с их участием в мероприятиях кафедр. Как показывает практика становление начинающих педагогов проходит успешнее и быстрее при осуществлении системы дополнительных мер. Работа с начинающими преподавателями организуется по-разному, в зависимости от их количества на кафедре.

Можно выделить два основных направления профессиональной учебы начинающих педагогов:

- повышение их теоретических знаний
- овладение ими вузовской педагогикой, научно обоснованными методами преподавания.

С учетом этого начинающие педагоги при помощи коллегива кафедры составляют личные планы, в которых намечают конкретные мероприятия по овладению курсом, освоению учебной и методической литературы, подготовке текстов лекций, научному росту. Эти планы утверждает заведующий кафедрой. В теоретической учебе начинающих преподавателей первостепенное значение имеет самостоятельная работа по глубокому овладению содержанием учебной дисциплины. В первое время особенно важно, чтобы преподаватель хорошо усвоил те первоисточники, учебники и учебные пособия, изучение которых предусматривается учебными программами данной дисциплины. Большую роль в овладении содержанием дисциплины играет разработка и написание текстов лекций, которые особенно тщательно обсуждаются на кафедре или методической секции. Нередко заранее выделяются рецензенты, которые дают обстоятельный анализ содержания в письменной форме. Создание собственного полного фонда лекций – важный показатель профессионального роста начинающего педагога. Повышению теоретического уровня начинающих преподавателей способствуют методические семинары, научные сообщения на кафедре, участие в научных конференциях, подготовка к сдаче кандидатского минимума. Научные сообщения, которые поручаются молодому педагогу сделать на кафедре, обычно посвящаются тем проблемам, над

которыми он работает согласно своему индивидуальному плану. Подготовка таких сообщений способствует накоплению материала для лекционного курса, семинарских занятий, а также для выполнения научных исследований, написания диссертации. Наиболее интересные и содержательные сообщения кафедра рекомендует вынести на внутривузовские научно-теоретические конференции, для выступлений с ними перед студентами. В подготовке преподавателей вузов непременно предусматривается глубокое изучение педагогики высшей школы, психологии и методики преподавания наук. Для этого используются различные формы повышения квалификации педагогических кадров. В вузах создаются внештатные школы педагогического мастерства, где по специально разработанным программам организуются занятия с начинающими преподавателями, в основном по проблемам общей методики вузовского преподавания. Поскольку в этих школах занимаются начинающие преподаватели со всех кафедр вуза, то там нет возможности в процессе занятий рассматривать вопросы частных методик дисциплин, которые готовятся преподавать молодые педагоги. Данная сторона подготовки выполняется конкретными учебно-методическими мероприятиями кафедр, предметных секций. Для этого создаются постоянно действующие методические семинары, организуются выступления лучших методистов, проводится обмен опытом, обсуждение статей из периодической печати, научно-методических сборников и т.д. При этом ставится цель – помочь начинающим педагогам овладеть различными видами преподавательского искусства. В становлении начинающего педагога велика роль заведующего кафедрой. Именно он непосредственно направляет, помогает планировать, контролирует учебу молодых педагогов. Наиболее опытные заведующие кафедрой регулярно беседуют с молодыми педагогами об основных требованиях к преподаванию дисциплин, изучаемых на кафедре, лучшем опыте, традициях коллектива кафедры, основных путях совершенствования методического мастерства, ходе самостоятельной учебы. Заведующий разъясняет начинающим преподавателям выработанные кафедрой рекомендации, знакомит с важнейшими документами. На ка-

фах составляются списки методической литературы, которую рекомендуется изучить молодым педагогам самостоятельно. Больших усилий от начинающего преподавателя требует овладение методикой чтения лекции. Это один из наиболее сложных и важных элементов методики преподавания. На многих кафедрах сложилась хорошая традиция: начинающий преподаватель в течение первого года работы обязан посетить полный курс лекций по своей дисциплине, читаемый наиболее опытными и квалифицированными преподавателями. Практика показывает также, что начинающим преподавателям целесообразно посещать отдельные лекции на одну и ту же тему, прочитанные различными педагогами. Причем очень важно, чтобы заведующий кафедрой, его заместитель или руководитель методической секции объясняли молодым педагогам, что наиболее ценное в опыте старших товарищей заслуживает особого внимания, интересовались, какие выводы делают начинающие педагоги из прослушанных лекций. Главным содержанием учебной работы начинающего преподавателя на первых порах являются семинарские и практические занятия. В овладении методикой проведения семинара (практического занятия) большую роль играют групповые беседы и обсуждения основных элементов семинарского занятия: вступительного слова, постановки доклада, организации дискуссии по отдельным вопросам, подведения итогов, оценки ответов и семинара в целом и т.п. Поскольку преподаватель выполняет не только учебные, но и воспитательные функции, начинающему педагогу необходимо совершенствовать свои организаторские качества, умение вести внеаудиторную воспитательную работу со студентами. Большую помощь в этом окажет знакомство начинающих педагогов с организацией, формами, методами и особенностями внеучебной воспитательной работы.

5. Научная организация педагогического труда

Под научной организацией труда преподавателя высшей школы имеется в виду использование его времени, знаний и способностей, дающее наибольший эффект в обучении и воспитании студентов и позволяющее ему постоянно совершенствоваться как педагогу и ученому. Это общее определение

нуждается, однако, в конкретизации. Для того чтобы преподаватель мог успешно выполнять свои обязанности, он должен глубоко знать свою науку, постоянно следить за ее развитием, хорошо владеть методикой преподавания, постоянно совершенствовать способы обучения и воспитания, обладать значительной общей культурой и высокими моральными качествами. Только при этом деятельность преподавателя может быть высокоэффективной и приводить к максимальному результату. Научная организация труда преподавателя зависит от ряда факторов, прежде всего от личной организованности и целеустремленности, характера и стиля работы кафедры, материальных условий и управленческих решений учебного заведения. Рассмотрим эти факторы применительно к преподавателю вуза. Нередко при обсуждении вопросов, связанных с работой преподавателя, раздаются жалобы на недостаток времени, перегрузку учебными занятиями, а также многочисленными заседаниями и совещаниями. В связи с этим встает вопрос о том, можно ли при имеющихся и независимых лично от преподавателя условиях существенно улучшить культуру его работы, повысить эффективность его учебной, воспитательной и научно-исследовательской работы? Ответ может быть только положительный.

Решающим фактором научной организации труда является рациональное использование бюджета времени, которым располагает преподаватель. В социологии принята трехчленная схема деления суточного времени:

8 часов – работа, 8 – часов свободное время и 8 часов – сон.

В настоящее время эта схема детализирована и уточнена. Так, под свободным временем теперь понимают не все нерабочее время, а только ту часть его, которая идет на духовное и физическое совершенствование человеческой личности и не включает в себя, например, домашние работы, передвижение к месту работы и обратно и т.д. Эта методика может быть применена и к анализу времени преподавателя, разумеется, с учетом специфики его работы в высшем учебном заведении. В частности, рабочее время преподавателя обычно не нормировано, протекает в учебном заведении, библиотеке, музее, дома. Оно складывается:

– из собственно учебного времени, когда преподаватель непосредственно занят в учебном процессе (лекции, семинарские, классно-групповые занятия, консультации, зачеты, и пр.);

– из времени, затраченного на личную подготовку к проведению занятий (подготовка лекций, семинарских занятий, консультаций и т.д.);

– из времени, которое расходуется на повышение своего теоретического уровня и практически связано с различными формами теоретической учебы и научно-исследовательской работы.

Что касается так называемого свободного времени, то у преподавателя оно весьма деформировано и неопределенно. Очень часто на выполнение обязательных заданий и личных творческих планов преподавателю не хватает рабочего времени, и он продолжает трудиться за счет своего свободного времени. Чаще всего это происходит от перегрузки преподавателя или от его недостаточной квалификации. Ясно, что это ведет к отрицательным последствиям.

Иногда бывает так: преподаватель, увлекшись какой-то идеей, включившись в творческий процесс, значительную часть своего свободного времени использует для познания новых явлений. Занятия любимым делом в свободное время естественно. Оно не истощает и не обедняет, а, наоборот, обогащает и вдохновляет человека, придает ему новые силы. Рациональное использование рабочего, учетного времени зависит не только от объективных материальных условий, совершенной организации учебного процесса, но и от самого преподавателя, от его целеустремленности, организованности, умения спланировать рабочий день и точно выполнять задуманное. В высших учебных заведениях немало преподавателей, которые умеют использовать каждую минуту свободного времени для лучшей подготовки к занятиям и проведения плодотворной научно-исследовательской и литературной работы. Успех таких преподавателей как ученых и педагогов очевиден. Конечно, без желания самого преподавателя, даже самые благоприятные условия останутся неиспользованными возможностями. К условиям, зависящим от преподавателя и существенно влияющим на успех его работы, следует отнести

планомерность, организованность и целеустремленность. Но именно эти элементарно необходимые требования обычно не соблюдаются в повседневной практике преподавателя.

В вузах сложилась практика, согласно которой годовой объем работы каждого преподавателя определяется в его индивидуальном плане. Учебное время планируется в расписании, часть учебно-методической работы регламентируется планами-заданиями работы кафедр, вуза. Что же касается той части рабочего времени, которая составляет самостоятельную работу преподавателя по подготовке к лекциям, семинарам, выполнению плана НИР, разработке учебной документации и тому подобное, то она, как правило, никем не планируется. Ее должен учитывать сам преподаватель, исходя из отправных данных, имеющихся в его годовом плане и расписании занятий. Но этого в большинстве случаев не делается. Между тем самостоятельная работа преподавателя по продолжительности занимает времени в 2–3 раза больше, чем планируется в вышеназванных документах. Вряд ли можно серьезно говорить о научной организации труда, если у преподавателя нет тщательно продуманной работы на определенный отрезок времени – на день, неделю, месяц. Это не способствует рациональному использованию его рабочего времени.

Предлагая преподавателю иметь текущий план, график выполнения работ, расчет времени, мы, конечно, учитываем, что в процессе его выполнения могут быть и будут отступления от ранее намеченного замысла. Преподаватель может получить задания, которые он не учитывал в своем плане, что определенным образом изменяет месячный план. Однако это вовсе не исключает необходимости и пользы текущего планирования своего рабочего времени. Чтобы такое планирование было реальным, надо предусматривать резерв времени. Систематическое запаздывание с выполнением заданий по НИР, ситуация «аврала» при подготовке к учебным занятиям, работа в выходной день следующей недели, – все это не редкие исключения в «системе» работы многих преподавателей. И происходят они в большинстве случаев от недостатка организованности и планомерности.

Преподаватели общественных и общенаучных дисциплин

плин в свободное от учебных занятий время обычно работают дома, в библиотеке, музее, архиве и пр. В принципе это рационально. Но если, например, запланирована двухчасовая лекция, консультация, собрание или совещание, то на это у преподавателя уходит практически половина рабочего дня или даже весь день. Нередко поэтому приходится слышать: приехал на два часа, а потерял полдня. Почему это происходит? От неорганизованности самого преподавателя. Если бы преподаватель заранее продумал, что ему нужно сделать в свободное после лекции время, и был последователен в достижении поставленной цели, тогда его рабочие часы определял бы не «господин-случай», а план. Думается, что составление личных текущих планов и строгое их выполнение является важным элементом научной организации труда преподавателя.

Большое значение в повышении эффективности труда преподавателя имеет техника личной работы. В дни подготовки к занятиям, в особенности при выполнении заданий по НИР, преподавателю требуются различные материалы: научные положения, выводы ученых, фактические цифровые данные, результаты конкретных социологических исследований и т.д. Все эти материалы постоянно накапливаются у преподавателя. Задача их использования будет значительно облегчена, если накапливаемые материалы и статистические данные будут правильно систематизированы и классифицированы и на их поиск не потребуется много времени.

Опытные преподаватели и исследователи имеют в личном пользовании картотеки, тематические папки, каталоги, базы данных и постоянно их пополняют. В своем большинстве преподаватели до сих пор пользуются малопродуктивными канцелярскими принадлежностями: карандашом, авторучкой, калькулятором и пр. Мало кто имеет личный компьютер, единицы владеют стенографией. Редки случаи использования средств для снятия копий с документов, оформления выписок, схем и т.д. Для плодотворной преподавательской работы в высшем учебном заведении требуется знание зарубежной литературы, ее состояния. А это зависит от знания иностранных языков. Культурное развитие современного общества достигло такого уровня, формы связей между

странами стали настолько разнообразными, что теперь уже человеку, имеющему ученую степень и звание, просто неудобно не знать хотя бы один из иностранных языков.

Большую роль в повышении производительности научного труда преподавателя играет разумно организованный отдых: ведь умственный труд требует громадной затраты психической энергии, без восполнения которой невозможна его высокая продуктивность. Поэтому организация отдыха должна входить в качестве обязательного элемента в научную организацию умственного труда.

Таким образом, на кафедре необходимо наладить стройную плановую систему, в рамках которой каждый преподаватель будет вовлекаться в активную научно-исследовательскую работу, последовательно пополнять свои знания. Итак, организационно-методическая работа кафедр включает систему планомерно осуществляемых мероприятий с преподавателями, направленную на совершенствование содержания и методики учебных занятий, научной организации педагогического труда, на быструю адаптацию начинающих преподавателей.

Тема 3. Частная методика и учебно-методический комплекс

1. Содержание, структура и разработка частных методик
2. Учебно-методический комплекс: содержание, рекомендации по разработке.

1. Содержание, структура и разработка частных методик

Частная методика как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения в рамках одной дисциплины/предмета. Это качественно иной уровень обобщения и распространения опыта работы кафедр и отдельных преподавателей, который характеризуется комплексностью, систематичностью. Частная методика должна: опираться на научное обоснование процесса достижения образовательных целей; быть целостной, взаимосвязанной, логичной; в макси-

мальной степени быть связана с учебным процессом.

В ее структуру входят:

- концептуальная основа;
- содержательная часть (цели обучения, содержание учебного материала);
- процессуальная часть (организация учебного процесса, деятельность преподавателя по управлению процессом усвоения материала, методы и формы работы педагога, диагностика учебного процесса).

Разрабатывая систему обучения по конкретной дисциплине, частная методика призвана ответить на ряд практических вопросов: Какие цели (намеченные результаты) нужно и можно ставить перед обучением? Чему учить? (какими должны быть отбор материала и структура учебной дисциплины); Как преподавателю обучать, обеспечивая оптимальные результаты в образовании, воспитании и развитии студентов? Как учитывать результаты обучения и использовать полученные сведения для его совершенствования? Одной из главных задач, которые решаются разработчиками частной методики является определение научного содержания обучения. В современных условиях профессорско-преподавательский состав должен вовремя пересматривать научное содержание учебных дисциплин в целях приведения его в соответствие с достижениями науки и практики. Для этого разработчики вузовских частных методик должны не только отбирать и трансформировать научный материал в интересах формирования учебной дисциплины, но и выполнять научно-исследовательскую работу, одной из главных целей которой является обновление курса.

Таким образом, вузовская частная (предметная) методика – это педагогическая наука о закономерностях и особенностях преподавания конкретной дисциплины. Разработка и распространение частных методик, охватывающих преподавание конкретных учебных дисциплин, в целом способны оказать существенное влияние на всю систему подготовки специалистов. Особенно серьезным подспорьем они должны стать для начинающих преподавателей, не имеющих достаточного опыта подготовки и проведения учебных занятий. Конечно, ни общие работы по методике, ни даже, частные методики,

«поурочные» пособия не дадут готовых рекомендаций на все случаи, возникающие в практической работе преподавателя. Частная методика представляет собой не более чем сценарий, методические рекомендации которого не носят директивного характера.

При разработке частной методики всегда предполагается, что обучение и воспитание – это единый процесс. Основными диалектически едиными задачами любой частной методики являются: отбор научного материала, его трансформация и разработка в интересах создания учебной дисциплины, входящих в систему предметов, обеспечивающих подготовку специалиста данного профиля; определение научно обоснованного сочетания форм и методов обучения предмету, разработка дидактической системы обучения. Важнейшей составной частью этого понятия становится методика преподавания, которая, в свою очередь, складывается из методик проведения преподавателем отдельных, но взаимосвязанных между собой видов занятий; формирование учебно-методического комплекса средств обучения, отражающих требуемый объем и уровень научного содержания и позволяющих строить и оптимизировать как отдельные формы и методы обучения, так и дидактическую систему обучения предмету в целом; результаты обучения. Если в процессе исследования решаются только вторая и третья задачи, то можно сказать, что разрабатывается методика обучения в узком смысле этого слова. Однако, говоря об этом, следует подчеркнуть, что суть разработки составляет работа над научным содержанием предмета.

Структура частной методики вузовской дисциплины

Частная методика, как правило, состоит из: введения, основной части (методические рекомендации по изучению дисциплины), приложений.

В **введении** целесообразно включать: общую характеристику задач дисциплины, ее особенностей; характеристику основных особенностей методики преподавания дисциплины, целей, задач частной методики, ее структуры; рекомендации по использованию частной методики в практической деятельности преподавателя; краткие сведения об авторах. Структура методических рекомендаций по изучению дисциплины опре-

деляется логикой учебной дисциплины и включает конкретные рекомендации по преподаванию разделов, предусмотренных программой данной дисциплины. В начале раздела приводится тематический план ее изучения, реализуемый в образовательном учреждении. Во введении к каждой теме: формулируются ее образовательно-воспитательные задачи; раскрывается взаимосвязь темы с ранее изученным учебным материалом (по данному курсу и по смежным дисциплинам), а также определяется ее значение для последующего обучения; обосновывается рекомендуемый объем времени для ее изучения, выбор видов занятий и их последовательность. По каждому занятию (лекции, семинарскому и практическому занятиям, лабораторной работе, деловой игре и т.п.) дается сценарий его проведения. Основное содержание учебного материала, рассматриваемого на занятиях, не раскрывается. Целесообразно изложить дополнительный материал иллюстративного, проблемного и другого характера, рассчитанный на дальнейшую конкретизацию основного содержания программы, увязку его с профилем обучения (специализацией) студентов, активизацию мыслительной деятельности студентов и отсутствующий в основных учебниках и учебных пособиях, в том числе различные научные точки зрения, статистические и другие материалы, характеризующие состояние проблемы, примеры из практической деятельности. Дополнительный материал может приводиться с известным «излишком», так чтобы у преподавателя при подготовке к конкретному занятию оставалась возможность и необходимость отбора минимума, определяемого временными рамками занятия. Могут приводиться различные варианты организации занятия или его отдельных этапов.

Большой интерес представляют рекомендации по осуществлению педагогического руководства мотивационной сферой студентов, особенно описание таких путей мотивации обучения, как связь теоретического материала с их будущей профессиональной деятельностью, создание и поддержание познавательного интереса обучаемых. Особое внимание необходимо уделить рекомендациям, направленным на активизацию познавательной деятельности студентов при проведении лекций и групповых занятий, технике

управления мыслительной активностью на всех этапах занятия. Это важно при описании занятий (фрагментов занятий), на которых студенты выполняют внешне пассивную роль, например, занятий (фрагментов занятий) с использованием телевидения, видео, кинофильмов, прослушиванием докладов, рефератов и т.д. Структура занятия, методика его проведения во многом зависят от замысла преподавателя. Поэтому формулировки пособия должны носить характер рекомендаций, обобщения опыта работы конкретной кафедры. Необходимо не ограничиваться общими положениями, а излагать рекомендации конкретно, руководствуясь убеждением, что детализация методического сценария занятия несколько не мешает преподавателю искать самостоятельные пути и решения. Ссылки на научную и методическую литературу, которая позволяет глубоко познакомиться с той или иной проблемой, затронутой в пособии, целесообразно приводить в подстрочных примечаниях. Методические рекомендации по конкретному занятию должны содержать формулировку цели и задач занятия (целевую установку).

Необходимо учитывать, что важнейшим условием оптимальной организации обучения является комплексное планирование целей, задач обучения, в том числе дидактических (образовательных), воспитательных, развития познавательных способностей студентов. Оно осуществляется с учетом особенностей аудитории. Поэтому конкретные формулировки целей, задач будут полезны прежде всего для начинающих преподавателей. Для более опытных преподавателей особый интерес представляют подходы, технология их планирования.

При определении дидактических целей и задач следует избегать широко распространенной ошибки: подмены их планом изучения учебного материала. Дидактические цели и задачи занятия должны определять, какие конечные выводы, умения, навыки планируются сформировать у студентов на основе изучаемого материала, какой результат предполагается достигнуть в процессе целенаправленной совместной деятельности преподавателя и студентов. При формулировании воспитательных целей и задач следует избегать декларативности, ориентироваться на воспитание у студентов общегражд-

данских и профессионально значимых качеств. При планировании методического обеспечения этой группы целей и задач следует помнить, что они наиболее сложны для выполнения. Реальное их осуществление, как правило, невозможно без эмоционального контакта студентов и преподавателя. Учитывая, что общеобразовательная школа в настоящее время далеко не в полном объеме решает стоящие перед ней задачи, трудно переоценить значение третьей составляющей комплексного планирования целей занятия: задач развития познавательных способностей и умений студентов. Всестороннее и глубокое продумывание целей и задач занятия позволяет качественно решить одну из самых сложных проблем подготовки к предстоящему занятию: отбор содержания и методов обучения. Глубоко продуманные и конкретно сформулированные цели и задачи занятия являются тем основным критерием, который позволяет не бессистемно, а осознанно и целенаправленно отбирать для каждого занятия оптимальный для данных условий минимум содержания («узловой» учебный материал) и комплекс методов и приемов обучения, обеспечивающих достижение максимальных результатов обучения с минимальной затратой сил и средств.

Преподавание учебной дисциплины и ее изучение студентами немыслимо без наличия определенного комплекса средств обучения. Учебно-методический комплекс средств обучения включает кроме учебника (основного источника учебной информации) и многие другие элементы. Создание таких, например, средств как аудиовизуальные материалы (диапозитивы, диафильмы, видеоматериалы и т.п.) требует от разработчика кроме хорошей психолого-педагогической подготовки и знания дидактических возможностей этих средств еще и знания теории и особенностей их построения. Необходимо учитывать, что комплекс средств обучения не означает их простую совокупность. Иногда введение в число существующих одного-двух новых средств приводит не только к необходимости переработки сложившегося ранее комплекта, но и к существенным изменениям в методике преподавания учебного материала и его изучения студентами. Сложная взаимосвязь, существующая между элементами учебно-

методического комплекса, не позволяет однозначно решать задачу по его созданию и совершенствованию.

Таким образом, перед разработчиками может быть поставлена цель: создание учебно-методического комплекса, лишь приближенного к оптимальному. Для достижения этой цели решается ряд задач: предварительно изучаются дидактические возможности средств обучения, которые применяются или могут быть применены в ближайшем будущем в учебном процессе высшей школы, и намечаются средства обучения, представляющие интерес для данной дисциплины; оценивается возможность каждого из средств и рассматриваются варианты распределения учебного материала по этим средствам; тщательно анализируются средства обучения, применяемые в практике обучения дисциплине. Цель такого анализа: выяснить уровень научного содержания, заключенного в средствах обучения, составляющих основу лекционного курса и обеспечивающих самостоятельное изучение его студентами, и определить дидактическую обоснованность каждого из используемых средств обучения в целом.

Методические рекомендации по повторению, закреплению, контролю знаний, умений и навыков студентов, полученных на предыдущих занятиях (если этот элемент необходим в структуре данного занятия, при описании семинарских занятий он является основным), как правило, содержат: перечень вопросов (основных и дополнительных), которые преподаватель ставит перед студентами при проверке знаний, с кратким объяснением логики и последовательности их постановки; содержание (условия) задач (ситуационных и др.), практических заданий и тому подобное, необходимых для проверки уровня сформированности умений, навыков применения теоретических знаний в практической деятельности; описание методов, приемов контроля знаний, умений и навыков студентов, при этом особый интерес представляет мотивация отбора методов, приемов, их увязка с целями и задачами занятия.

При описании методики организации опроса студентов важно показать: как, наряду с контрольными и закрепляющими функциями, реализуются функции обучающие, то есть

осуществляется дальнейшее наращивание знаний студентов; как используются активные формы обучения: дискуссии, индивидуальные (групповые) творческие задания для самостоятельной работы студентов (доклады, рефераты, НИРС); как осуществляется дифференциация контроля знаний, умений в зависимости от уровня подготовленности студентов; как применяются новые технологии контроля знаний, умений (рейтинговая система и т.д.) При использовании индивидуальных форм контроля знаний (например, развернутый устный ответ) особый интерес представляет техника управления мыслительной активностью остальной части учебной группы.

Значительный интерес так же представляет рассмотрение путей повышения плотности контроля знаний, умений, навыков студентов, получения «срезов», показывающих уровень усвоения материала данной темы не только отдельными учащимися, но и всей учебной группой, в том числе использования в этих целях компьютерных технологий. Методические рекомендации по изучению, закреплению, контролю усвоения нового материала (если этот элемент необходим в структуре данного занятия: при описании лекций он является основным), как правило, должны содержать: план изучения нового материала с обоснованием избранной последовательности; методы и приемы реализации межпредметных и внутрипредметных связей, актуализации (повторения) опорных знаний, умений, навыков, необходимых для усвоения нового материала; методы и приемы организации учебно-познавательной деятельности студентов, используемые при рассмотрении каждого пункта плана изучения нового материала (в том числе, использование схем, таблиц и других средств наглядности, ТСО, специальной, компьютерной техники и т.п.); особенности разбора наиболее сложных и важных вопросов; обоснование целесообразности выбранных методов и приемов обучения, в том числе, в зависимости от планируемого уровня усвоения изучаемого материала; определение понятий, выводы и другие формулировки, предназначенные для обязательной записи студентов; дополнительный материал; методы и приемы контроля усвоения и закрепления, обобщения и систематизации нового материала в ходе и (или) в конце его изучения.

Не принижая роли работы по формированию знаний в процессе обучения, важно показать, как реализуется подход в решении учебно-познавательных задач, предполагающий получение студентами не «чистых» знаний, а умений и навыков осуществления определенных видов деятельности. В этом случае полученные знания выступают как необходимый элемент профессиональной деятельности студента.

В свете вышесказанного особое значение приобретает формирование у студентов умений и навыков самостоятельной работы с текстом первоисточника, нормативно-правового документа, применения правовых норм к конкретным ситуациям и т.п. При описании методики изучения и закрепления нового материала особый интерес представляет технология управления познавательной активностью всей аудитории, в том числе приемы, позволяющие поддерживать устойчивое, активное внимание студентов, приемы проблемного обучения, организации самостоятельной поисковой деятельности обучаемых и т.д. Формулировки, подлежащие записи студентами должны отличаться лаконичностью, ясностью изложения мысли, не быть перегружены специальной научной терминологией. Определение понятий, приводимые в научной литературе, энциклопедиях и словарях, часто бывают громоздкие, насыщенные специальной терминологией, не знакомой студентам, поэтому они трудны для усвоения и запоминания. Целесообразно адаптировать их, приводя в соответствие с уровнем подготовленности студентов. В целях предупреждения бездумного заучивания и облегчения запоминания важно выделять в определениях понятий ключевые, опорные слова/слово, раскрывающие существо данного понятия.

При изучении темы по схеме: самостоятельная работа студентов – групповые занятия (в том числе практически) – итоговая лекция, следует: мотивировать выбранный путь, показав его преимущества по сравнению с традиционным; раскрыть особенности организации деятельности студентов на каждом из вышеуказанных этапов; показать качественно иную роль преподавателя при данной системе обучения. Учитывая нетрадиционность системы, детализация в этом случае весьма полезна. Методические рекомендации по постановке задания

к следующему занятию, по организации самостоятельной работы студентов предусматривают: установку на восприятие следующей лекции, логическую связь между изучаемым материалом и материалом, который предстоит изучать; установку на подготовку к следующему семинарскому, практическому занятию, лабораторной работе и тому подобное по данной теме, рекомендации по наиболее рациональным путям выполнения заданий для самостоятельной работы студентов, обоснование ее оптимального объема; творческие задания для самостоятельной работы студентов; рекомендации по подготовке к контрольной работе и др.

Практические занятия, лабораторные работы, учебные и контрольные экспертизы, занятия, проводимые в форме деловой игры, учения и тому подобное описываются по форме соответствующих методических разработок. Для этих видов занятий характерно преобладание самостоятельной деятельности студентов. При этом важно показать роль, место преподавателя (преподавателей) при подготовке и проведении данных занятий, методические приемы, позволяющие осуществлять организующую, контролирующую и направляющую роль преподавателя на всех этапах занятия и при этом не снижающие степени самостоятельной работы. При описании занятий, проводимых на базе практических организаций, важно раскрыть содержание подготовительного этапа, место студентов при проведении занятия, вопросы, связанные с обеспечением безопасных условий работы студентов. Описание контрольных работ должны включать не только методические рекомендации по организации их проведения, но и контрольные задания для студентов, раскрывать путь повышения объективности результатов контроля.

В приложениях целесообразно включить материалы, дополняющие комплексное методическое обеспечение преподавания данной дисциплины: Структурно-логическую схему межпредметных связей изучаемой дисциплины со смежными. Это может быть и простейшая таблица, служащая алгоритмом для составления учебным отделом графика последовательности прохождения дисциплин, а затем и расписания учебных занятий; Принципиальную схему обработки профессионально

значимых умений и навыков, формируемых в рамках изучения данной учебной дисциплины. Перечень умений и навыков определяется государственным образовательным стандартом. Схема должна отражать принципиальные этапы отработки умений, доведения их до уровня навыков: вводный – ознакомление с образцом и обработка действий по элементам; тренировочный – отработка действий по образцу в типичных условиях; отработка действий в нетипичных условиях; отработка действий в условиях, приближенных к реальной практической деятельности; контрольный – промежуточный контроль (контроль уровня сформированности умения на первых двух этапах) и итоговый контроль. Эти этапы должны быть привязаны к конкретным темам дисциплины, на материалах которых планируется их отработка.

Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов, в том числе перечень тем и рекомендации по написанию докладов, рефератов, курсовых работ (проектов), тематика НИР и др. Перечни вопросов для проведения рубежного контроля, зачета (промежуточного или итогового), подготовка экзаменационных билетов. План работы предметного кружка/клуба. Перечень актуальной учебно-методической литературы по дисциплине, изданной в данном образовательном учреждении и др.

В заключение следует отметить, что в результате исследований сложнейшего процесса человеческой деятельности, каким является обучение, в педагогических коллективах могут быть получены различные рекомендации, которые должны иметь серьезные теоретические предпосылки и должны быть проверены практикой обучения. Научная обоснованность рекомендаций конкурирующих школ и налаженный обмен идеями между ними – необходимые условия непрерывного совершенствования процесса обучения. Итак, сформулируем следующие особенности разработки вузовской частной методики: частную методику вузовской учебной дисциплины необходимо разрабатывать в тесной связи с другими дисциплинами, направленными на формирование будущего специалиста; в целях решения главной задачи частных методик следует объединять разработчиков научного содержания дисциплины

плин в научно-исследовательский/творческий коллектив, руководимый лицом, непосредственно ответственным за подготовку студентов данной специальности. Итогом работы такого коллектива может быть отчет по НИР «Разработка научного содержания программ учебной дисциплины и учебного плана по специальности». По-видимому, целесообразна следующая структура отчета: основной отчет и приложения (частные отчеты), подводящие итог деятельности каждой из кафедр (одного или нескольких вузов), которые участвуют в разработке. В результате разработки частных методик необходимо определить, какая из возможных логических схем построения дисциплины, отражающая ее научное содержание, должна быть принята. Прежде, чем окончательно выбрать один из этих вариантов, необходимо найти оптимальное сочетание форм и методов обучения для каждой из них (разработать и сравнить между собой ряд дидактических систем обучения). Основу всей работы по оптимизации методов и форм обучения составляет разработка учебно-методических комплексов. Весь комплекс работ, направленных на создание частных методик обучения по вузовским предметам, необходимо обеспечить путем организации в вузе ряда систем: научной информации, психолого-педагогической подготовки профессорско-преподавательского состава и системы оперативного изготовления дидактических материалов (средств обучения). Разработка частных методик – одна из важнейших научно-исследовательских и методических работ в вузе.

Тема 4. Основы дидактики высшей школы

1. Общее понятие о дидактике и дидактической системе. Актуальные проблемы современной дидактики высшей школы.
2. Сущность, структура и движущие силы процесса обучения.
3. Законы и закономерности обучения в высшей школе.
4. Цели профессионального образования.
5. Принципы обучения как основной ориентир в пре-

подавательской деятельности.

6. Содержание высшего профессионального образования.
7. Методы обучения.
8. Средства обучения в высшей школе.
9. Дидактические обучающие комплексы.
10. Методы активизации и интенсификации обучения в высшей школе.
11. Виды обучения в высшей школе.

1. Общее понятие о дидактике и дидактической системе. Актуальные проблемы современной дидактики высшей школы

По своему происхождению термин "дидактика" восходит к греческому языку, в котором "didaktikos" означает обучающий, а "didasko" - изучающий. Впервые ввел его в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571-1635), в курсе лекций под названием "Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия" ("Kurzer Bericht von der Didactica, oder Lehrkunst Wolfgangi Ratichii"). В том же значении употребил это понятие и великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592-1670), опубликовав в 1657 г. в Амстердаме свой знаменитый труд "Великая дидактика, представляющая универсальное искусство обучения всех всему".

В современном понимании дидактика представляет собой важнейшую отрасль научного знания, которая изучает и исследует проблемы образования и обучения. Дидактика - теоретическая и одновременно нормативно-прикладная наука. Дидактические исследования своим объектом делают реальные процессы обучения, дают знания о закономерных связях между различными его сторонами, раскрывают сущностные характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения. В этом заключается научно-теоретическая функция дидактики.

Полученное теоретическое знание позволяет решать многие проблемы, связанные с обучением, а именно: приводить в соответствие с изменяющимися целями содержание образования, устанавливать принципы обучения, определять оптимальные возможности обучающих методов и средств,

конструировать новые образовательные технологии, и др. Все это черты нормативно-прикладной (конструктивной) функции дидактики.

Рассмотрим *базовые понятия дидактики*.

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

Обучение как процесс характеризуется совместной деятельностью преподавателя и обучаемых, имеющей своей целью развитие последних, формирование у них знаний, умений, навыков, т.е. общую ориентировочную основу конкретной деятельности.

Знания – это отражение человеком объективной действительности в форме фактов, представлений, понятий и законов науки. Они представляют собой коллективный опыт человечества, результат познания объективной действительности.

Умение – это готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков.

Навыки – это компоненты практической деятельности, проявляющиеся при выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства путем многократного упражнения.

Преподаватель осуществляет деятельность, обозначаемую термином "преподавание", обучаемый включен в деятельность учения, в которой удовлетворяются его познавательные потребности. Процесс учения в значительной мере порождается мотивацией.

Образование — процесс и результат усвоения знаний и развития умственных способностей. Образование обращено к интеллекту и дает человеку возможность сформировать систему знаний о мире.

В связи с этим важно содержание образования: какие знания должны входить в него; чем руководствоваться при их отборе; как сделать механизм трансляции знаний более эффективным.

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

Дидактика высшей школы призвана поставить на научную основу решение следующих **проблем**:

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

2. Сущность, структура и движущие силы обучения

Педагогический процесс — совместная деятельность педагога и обучаемых, в ходе которой педагог нацеливает, информирует, организует, стимулирует деятельность обучающихся, корректирует и оценивает ее, а обучаемый овладевает содержанием, видами деятельности, отраженными в программах обучения. Очевиден двусторонний характер обучения, всегда содержащего взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы – преподавание и учение. Но поскольку все виды деятельности всегда предметны, т.е. направлены на усвоение определенного содержания, нетрудно выделить и третий элемент учебного процесса – содержание изучаемого.

Исходя из этого, можно определить, что *процесс обучения в своей сущности есть целенаправленный, социально обусловленный и педагогически организованный процесс развития («создания») личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, отражающими состав духовной и материальной культуры человечества.*

Основными субъектами педагогического процесса в высшей школе являются **преподаватель и студенты**.

Структура педагогического процесса как в средней, так и в высшей школе остаётся неизменной:

Цель - Принципы - Содержание - Методы - Сред-

ства - Формы

Цели обучения - начальный компонент педагогического процесса. В нем преподаватель и студент уясняют конечный результат своей совместной деятельности.

Принципы обучения - служат для установления путей реализации поставленных целей обучения.

Содержание обучения - часть опыта предыдущих поколений людей, которую необходимо передать студентам для достижения поставленных целей обучения посредством выбранных путей реализации этих целей.

Методы обучения - логическая цепь взаимосвязанных действий преподавателя и студента, посредством которых передается и воспринимается содержание, которое перерабатывается и воспроизводится.

Средства обучения - материализованные предметные способы обработки содержания обучения в совокупности с методами обучения.

Формы организации обучения - обеспечивают логическую завершенность процесса обучения.

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

Репродуктивный вариант построения учебного процесса

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

Продуктивный вариант построения учебного процесса

Ориентировочный этап

1. Восприятие или самостоятельное формулирование условия задачи.

2. Анализ условия задачи.

3. Воспроизведение (или восполнение) необходимых для решения знаний.

4. Прогнозирование процесса и результатов формулирование гипотезы.

5. Составление плана (проекта, программы) решения.

Исполнительский этап

6. Попытки решения задачи на основе известных способов

7. Переструктурирование плана решения, нахождение нового способа решения.

Контрольно-систематизирующий этап

8. Решение задачи новыми способами.

9. Проверка решения.

10. Введение полученного знания (способа) в имеющуюся у студента систему.

11. Выход на новые проблемы.

Добывание, применение знаний здесь носит поисковый, творческий характер. Стимулируется самоанализ, саморегуляция, инициатива.

Исходя из этого можно определить логические звенья учебного процесса.

Учебный процесс в этом контексте представляется как цепь учебных ситуаций, познавательным ядром которых являются учебно-познавательные задачи, а содержанием – совместная деятельность педагога и обучаемых по решению задачи с привлечением разнообразных средств познания и способов обучения. Разумеется, задача понимается не в узком методическом, а в широком психолого-педагогическом смысле – как цель, заданная в конкретной ситуации, или как требование, выражающее необходимость преобразования ситуации для получения искомых результатов.

Любая познавательная задача противоречива по своей природе. Она синтезирует достигнутое и нацеливает на овладение еще не познанным, на формирование новых подходов и приемов. Решение и преодоление этого противоречия (между

достигнутым и непознанным) вызывает интерес, рождает стремление к деятельности, к активности и является движущей силой учебного процесса. Решается, исчерпывается задача – осуществляется переход к новой задаче, создаются новые условия и отношения, возникает новая учебная ситуация.

Модель принципиального движения и взаимодействия основных структурных компонентов учебного процесса в высшей школе ведет к осознанию логики учебного процесса, его движущих сил. В реальном учебном процессе они «очеловечиваются», пополняются личностным содержанием, действуют через сознание, волю, эмоции, индивидуальности педагогов и студентов.

Итак, движущие силы обучения – это противоречия. Основные противоречия в процессе обучения:

- 1) противоречия между постоянно возрастающими потребностями общества и процесса обучения;
- 2) между достигнутым уровнем знаний и теми требованиями, которые предъявляются;
- 3) между фронтальным изложением материала и его индивидуальным усвоением;
- 4) между пониманием учебного материала учителем и пониманием его учеником;
- 5) между теоретическими знаниями и умением использования их на практике.

3. Законы и закономерности обучения в высшей школе. Преподаватель, занимаясь вопросами проектирования учебно-воспитательного процесса, непременно ставит перед собой задачу познания процесса обучения. Результатом этого познания является установление законов и закономерностей процесса обучения.

Педагогический закон - внутренняя, существенная, устойчивая связь педагогических явлений, обуславливающая их необходимое, закономерное развитие.

Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения раскрывает объективный процесс определяющего влияния общественных отношений, социального строя на формирование всех элементов воспитания и обуче-

ния. Речь идет о том, чтобы, используя данный закон, полно и оптимально перевести социальный заказ на уровень педагогических средств и методов.

Закон воспитывающего и развивающего обучения. Раскрывает соотношение овладения знаниями, способами деятельности и всестороннего развития личности.

Закон обусловленности обучения и воспитания характером деятельности студентов раскрывает соотношения между педагогическим руководством и развитием собственной активности обучающихся, между способами организации обучения и его результатами.

Закон целостности и единства педагогического процесса раскрывает соотношение части и целого в педагогическом процессе, необходимость гармонического единства рационального, эмоционального, сообщающего и поискового, содержательного, операционного и мотивационного компонентов и т.д.

Закон единства и взаимосвязи теории и практики в обучении.

Одной из задач дидактики является установление закономерностей обучения и, тем самым, делать процесс обучения для него более осознанным, управляемым, эффективным.

Дидактические закономерности устанавливают связи между преподавателем, студентами и изучаемым материалом. Знание этих закономерностей позволяет преподавателю построить процесс обучения оптимально в разных педагогических ситуациях.

Закономерности обучения - это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения (это выражение действия законов в конкретных условиях).

Внешние закономерности процесса обучения характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий:

- социально-экономической,
- политической ситуации,
- уровня культуры,
- потребностей общества в 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.

Рассмотрим эти закономерности:

Обучающая деятельность преподавателя преимущественно носит воспитывающий характер. Воспитательное воздействие может быть положительным или отрицательным, иметь большую или меньшую силу, зависит от условий, в которых протекает обучение.

Зависимость между взаимодействием преподавателя и студента и результатами обучения. Обучение не может состояться, если нет взаимообусловленной деятельности участников процесса обучения, отсутствует их единство. Частное проявление этой закономерности - между активностью студента и результатами учения: чем интенсивнее, сознательнее учебно-познавательная деятельность студента, тем выше качество обучения.

Прочность усвоения учебного материала зависит от систематического прямого и отсроченного повторения изученного, от включения его в ранее пройденный и новый материал. Развитие умственных умений и навыков студентов зависит от применения поисковых методов, проблемного обучения и других активизирующих интеллектуальную деятельность приемов и средств.

Следующей педагогической закономерностью является моделирование (воссоздание) в учебном процессе условий будущей профессиональной деятельности специалистов.

Формирование понятий в сознании студентов состоит лишь в случае организации познавательной деятельности по выделению существенных признаков, явлений, объектов, технологических операций по сопоставлению, разграничению понятий, установлению их содержания, объема и пр.

Все закономерности педагогического процесса взаимосвязаны между собой, проявляются через массу случайностей, что существенно его усложняет. Вместе с тем, выступая в виде устойчивых тенденций, эти закономерности четко опреде-

ляют направления работы преподавателей и студентов.

Указанные закономерности служат базой для выработки системы стратегических идей, которые составляют ядро современной педагогической концепции обучения:

направленность обучения и воспитания на формирование личности, индивидуальности, обладающей духовным богатством, общечеловеческими ценностями, моралью, всесторонне и гармонически развитой, способной к подготовительной и продуктивной деятельности;

единство организации учебно-познавательной, поисковой, творческой деятельности студента как условия формирования личности;

органическое единство обучения и воспитания, требующее рассматривать обучение как специфический способ воспитания и придавать ему развивающий и воспитывающий характер;

оптимизация содержания, методов, средств; установка на отбор методов, приносящих максимальный эффект при относительно небольших затратах времени и труда.

Реализация рассмотренных законов и закономерностей в образовательной деятельности вуза позволяет рассматривать педагогический процесс как целостное явление, обеспечивающее качественную подготовку будущих специалистов к профессиональной деятельности.

Обобщённо 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.

4. Цели профессионального образования. Цели профессионального образования выполняют системообразующую функцию в педагогической деятельности. Именно от выбора целей в наибольшей степени зависит выбор содержания, методов и средств обучения и воспитания.

Виды педагогических целей многообразны. Можно выделить нормативные государственные цели образования, общественные цели, инициативные цели самих преподавателей.

Нормативные государственные цели - это наиболее общие цели, определяющиеся в правительственных документах, в государственных стандартах образования. Параллельно существуют общественные цели — цели различных слоев общества, отражающие их потребности, интересы и запросы по профессиональной подготовке. Например, к особым целям относятся цели работодателя. Эти запросы учитывают педагоги, создавая различные типы специализаций, разные концепции обучения. Инициативные цели — это непосредственные цели, разрабатываемые самими педагогами-практиками и их

студентами с учетом типа учебного заведения, профиля специализации и учебного предмета, с учетом уровня развития студентов, подготовленности педагогов.

Для более полного и дифференцированного описания целей, а также для обеспечения диагностичности они с самого начала должны формулироваться на языке тех задач, для решения которых необходимы подлежащие усвоению знания, умения, убеждения, эстетические чувства и т.д. Такой операциональный способ задания целей требует владения специальной методологией, которая находится сейчас в стадии разработки. Совокупность финальных целей - перечень задач, которые должен уметь решать специалист по завершении обучения, получили название модели (профили) специалиста [96].

Сама по себе модель специалиста не является психолого-педагогическим конструктом. В основе ее содержания лежит, как правило, квалификационная характеристика, в которой фиксируется система требований к работнику, занимающему данный рабочий пост в системе общественного производства. В ней, в частности, описывается назначение данного рабочего поста, основной характер деятельности работника, перечисляется, что он должен знать, уметь, какими личными качествами обладать. Модель специалиста становится инструментом решения психолого-педагогических задач, когда на ее основе строится модель подготовки будущего специалиста, в которой осуществляется проекция требований к специалисту на требования к организации учебного процесса, к содержанию учебных планов, программ, к методам обучения и т.д.

Согласно Н.Ф. Талызиной, первым шагом перехода от модели специалиста к модели его подготовки служит выделение и полное описание типовых задач, которые он должен будет решать в своей будущей профессиональной деятельности. Типовые задачи выстраиваются в иерархию, которая одновременно является иерархией целей высшего образования.

1. Верхнюю ступень в этой иерархии занимают 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. Второй уровень образуют задачи, специфичные для данной страны. В нашей стране сейчас особенно актуальны 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.). Другой по важности слой задач связан с проблемами международных отношений (учет национальных традиций и обычаев, чуткое отношение к национальным чувствам, адекватное реагирование на любые проявления национализма и шовинизма). Наконец, современный специалист должен уметь решать производственные, управленческие и экономические задачи в условиях демократии, гласности, открытости и религиозной терпимости. Эти новые условия часто меняют сам характер задач по сравнению с тем, как они могли ставиться и решаться в тоталитарном обществе.

3. Третий уровень - собственно профессиональные задачи; он является самым большим по объему и разнообразию решаемых задач. В самом общем виде эти задачи 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 задач третьего уровня требует для своего описания специфических профессиональных знаний.

На основе анализа всех типов задач и исключения повторяющихся элементов строят модель деятельности специалиста. Но если готовить студентов, ориентируясь на эту модель, то ко времени окончания ими вуза модель в значительной степени устареет. Возникает необходимость в очень сложной работе по выявлению тенденций в изменении характера задач и построении прогностической модели деятельности специалиста. Это может потребовать специальных исследований с участием высококвалифицированных специалистов.

Но только на основе прогностической модели можно смело приступать к разработке модели подготовки специалиста. Последняя в окончательном виде включает в себя учебный план (в нем указаны перечень предметов, объем часов, формы отчетности, тип занятий и др.) и развернутые программы отдельных предметов.

5. Принципы обучения как основной ориентир в преподавательской деятельности. Мостом, соединяющим теоретические представления с педагогической практикой, служат принципы обучения.

Понятие “принцип” происходит от латинского “*prīncipiūm*” – начало, основа. По своему происхождению принципы обучения (дидактические принципы) являются теоретическим обобщением педагогической практики, возникают из опыта практической деятельности и, следовательно, носят объективный характер.

Принципы обучения всегда отражают зависимости между объективными закономерностями учебного процесса и целями, которые стоят в обучении. Иными словами, это методическое выражение познанных законов и закономерностей, знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм педагогической практики.

В современной дидактике принципы обучения рассматриваются как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей учебного процесса.

Принцип — это система исходных теоретических положений, руководящих идей и основных требований к проектированию целостного образовательного процесса, вытекающих из установленных психолого-педагогической наукой закономерностей и изучаемых в целях, содержания, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и деятельности студентов.

Выделяют следующие *общедидактические принципы обучения*:

Научность и доступность, посильная трудность.

Сознательность и творческая активность студентов при руководящей роли преподавателя.

Наглядность и развитие теоретического мышления.

Системность и систематичность обучения.

Переход от обучения к самообразованию.

Связь обучения с жизнью и практикой профессиональной деятельности.

Прочность результатов обучения и развитие познавательных способностей учащихся.

Положительный эмоциональный фон обучения.

Коллективный характер обучения и учет индивидуальных способностей студентов.

Гуманизация и гуманитаризация обучения.

Компьютеризация обучения.

Интегративность обучения, учет межпредметных связей.

Инновативность обучения

Каждый ученый в области дидактики высшей школы считает нужным изложить свою систему принципов обучения. При этом одни из них переносят принципы общей, или школьной, дидактики в вузовские условия, несколько уточняя и расширяя формулировки.

Так, С.И. Зиновьев, автор одной из первых монографий, посвященных учебному процессу в высшей школе, принци-

пами дидактики высшей школы считал: научность; связь теории с практикой, практического опыта с наукой; системность и последовательность в подготовке специалистов; сознательность, активность и самостоятельность студентов в учебе; соединение индивидуального поиска знаний с учебной работой в коллективе; сочетание абстрактности мышления с наглядностью в преподавании; доступность научных знаний; прочность усвоения знаний.

Однако при выделении системы принципов обучения в высшей школе необходимо учитывать особенности учебного процесса этой группы учебных заведений (например: в высшей школе изучаются не основы наук, а сама наука в развитии; сближение самостоятельной работы студентов и научно-исследовательской работы преподавателей; наблюдается единство научного и учебного начала в деятельности преподавателя высшей школы в отличие от учителя средней школы; идеи профессионализации в преподавании почти всех наук выражены гораздо ярче, сильнее, чем в средней школе).

Исходя из этих особенностей формулировались и защищались принципы обучения, отражающие специфические особенности учебного процесса в высшей школе: обеспечение единства в научной и учебной деятельности студентов (И.И. Кобыляцкий); профессиональная направленность (А.В. Барбанщиков); профессиональная мобильность (Ю.В. Киселев, В.А. Лисицын и др.); проблемность (Т.В. Кудрявцев); эмоциональность и мажорность всего процесса обучения (Р.А. Низамов, Ф.И. Науменко).

В последнее время высказываются идеи о выделении группы принципов обучения в высшей школе, которые бы синтезировали 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.

6. Содержание высшего профессионального образования. Содержание образования - специально отобранная и признанная обществом (государством) система элементов объективного опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной сфере.

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

Общие требования к содержанию образования выработаны Е.П. Белозерцевым [9], которые представляют собой своего рода императив отбора содержания высшего профессионального образования:

Содержание образования – один из факторов экономического и социального прогресса, оно должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развитие общества; укрепление и совершенствование правового государства.

Содержание образования призвано обеспечивать: соответствующий мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающихся картины мира, адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения), интеграции личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

Профессиональное образование любого уровня направлено на получение молодыми людьми профессии и соответствующей квалификации.

Содержание образования должно содействовать взаи-

мопониманию и сотрудничеству между людьми, между народами независимо от их расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и суждений.

Содержание профессионального образования — система знаний, умений и навыков, обеспечивающих подготовку к профессиональной деятельности. Оно включает:

сумму понятий, положений, алгоритмов и современных теорий, объясняющих явления, которые происходят в природе, обществе, культуре и технике;

сумму знаний о предметах, орудиях труда и механизмах, применяемых в процессе труда;

обучение способам деятельности, гарантирующим формирование профессиональных умений и навыков.

Содержание подготовки любого специалиста является основной частью педагогической системы. Содержание обучения выполняет разнообразные функции:

- информативную;
- методологическую;
- обучающую;
- развивающую;
- воспитательную.

Принципы формирования содержания образования — основные положения, которыми руководствуются при разработке содержания образования и содержания обучения. Наряду с общедидактическими (принципы научности, развивающего характера обучения, связи теории с практикой, систематичности и последовательности, доступности) выделяют специфические принципы, связанные с профессиональным образованием:

соответствия содержания образования и обучения целям подготовки специалиста;

деятельностного подхода к определению содержания обучения;

опережающего (прогностического) характера формирования содержания;

учета закономерностей профессионального становления и развития личности.

Содержание профессиональной подготовки специалистов отражено в следующих программных документах:

- Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования;
- образовательном стандарте национально-регионального (вузовского) компонента;
- учебных планах по конкретным специальностям;
- учебных программах отдельных дисциплин.

Стандарт (от лат. standart — норма, образец) — в широком смысле образец, эталон, модель, принимаемые за исходные при сопоставлении с ними других подобных объектов. Необходимость в стандартах профессионального образования связана с потребностью упорядочения базовых требований к содержанию и качеству профессионального обучения в различных типах учебных заведений. Наличие стандарта профессионального образования позволяет:

установить базовый уровень квалификации, ниже которого не может быть аттестации, и установить базовый уровень подготовки специалиста на различных ступенях обучения;

повысить качество профессионального обучения за счет расширения профиля, универсализации содержания образования, применяемых педагогических технологий, средств и методов обучения;

обеспечить конвертируемость профессионального образования внутри государства и за его пределами;

упорядочить права обучающихся и повысить ответственность учебных заведений различного типа в профессиональной подготовке и профессиональном образовании;

установить место каждого уровня профессионального образования в системе непрерывного образования.

Стандарт профессионального образования может быть: международный, государственный и региональный.

Государственный образовательный стандарт призван обеспечить сохранение единства образовательного пространства, возможность непрерывного образования, академическую

мобильность, рациональные траты финансовых и материальных ресурсов. Стандарты должны соответствовать запросам личности, отечества и государства, возможностям их реализации и иметь инструментально-технологическую организацию, опирающуюся на достаточно строго определенные эталоны.

7. Методы обучения. Одна из важнейших проблем дидактики - проблема методов обучения - остается актуальной как в теоретическом, так и непосредственно в практическом плане. В зависимости от ее решения находятся сам учебный процесс, деятельность преподавателя и студентов, а следовательно, и результат обучения в высшей школе в целом.

Термин "метод" происходит от греческого слова "methodos", что означает путь, способ продвижения к истине. Этимология этого слова сказывается и на его трактовке как научной категории. Так, например, в философском энциклопедическом словаре под методом в самом общем значении понимается "способ достижения определенной цели, совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности"

Метод обучения - способ представления (подачи) информации студенту в ходе его познавательной деятельности. Это те действия, которые взаимосвязывают педагога и студента, то есть бинарные, двойственные по своей сути.

В педагогической литературе нет единого мнения относительно роли и определения понятия "метод обучения".

Так, И.Ф. Харламов дает следующее определение сущности этого понятия: «Под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом».

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

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин (1965) предложили выделить пять методов обучения, причем в каждом из последую-

щих степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает.

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

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

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

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

5. *Исследовательский метод.* После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоя-

тельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования.

Распространенная классификация методов построена на основе выделения источников передачи содержания. Это словесные, практические и наглядные методы:

Словесные: Рассказ, беседа, инструктаж и др.

Практические методы: Упражнение, тренировка, самоуправление и др.

Наглядные методы: Иллюстрирование, показ, предъявление материала.

Существует алгоритм «оптимального выбора метода обучения» (Ю.К. Бабанский).

Он состоит из семи шагов:

1. Решение о том, будет ли материал изучаться самостоятельно или под руководством педагога; если студент может без излишних усилий и затрат времени достаточно глубоко изучить материал самостоятельно, помощь педагога окажется излишней. В противном случае в той или иной форме она необходима.

2. Определение соотношения репродуктивных и продуктивных методов. Если есть условия, предпочтение должно отдаваться продуктивным методам.

3. Определение соотношения индуктивной и дедуктивной логики, аналитического и синтетического путей познания. Если эмпирическая база для дедукции и анализа подготовлена, дедуктивные и синтетические методы вполне по силам для взрослого человека. Они, бесспорно, предпочтительнее как более строгие, экономные, близкие к научному изложению.

4. Меры и способы сочетания словесных, наглядных, практических методов.

5. Решение о необходимости введения методов стимулирования деятельности студентов.

6. Определение «точек», интервалов, методов контроля и самоконтроля.

7. Продумывание запасных вариантов на случай отклонения реального процесса обучения от запланированного.

8. Средства обучения в высшей школе. Дидактические средства — это материальные объекты, предназначенные для организации и осуществления педагогического процесса.

В современной педагогической науке не существует строгой классификации средств обучения. Исходя из этого рассмотрим подходы, которые предлагаются некоторыми учеными для решения этой проблемы.

Польский педагог-исследователь В. Оконь предлагает классифицировать средства обучения в зависимости от нарастания возможности заменять с их помощью действия преподавателя или автоматизировать действия обучающихся. Соответственно он выделяет две группы средств — простые и сложные.

К простым средствам относятся, во-первых, словесные — учебники и другие тексты; во-вторых, простые визуальные средства — реальные предметы, модели, картины и пр.

К сложным средствам обучения, по его мнению, можно отнести механические визуальные приборы — диаскоп, микроскоп, кодоскоп и пр.; аудиальные средства — проигрыватель, магнитофон, радио; аудиовизуальные средства — кинопроектор, телевизор, видеоманитон; средства автоматизирующие процесс обучения — лингвистические кабинеты, компьютеры, информационные системы, телекоммуникационные сети.

П.И. Пидкасистый, понимая средства обучения как материальные или идеальные объекты, которые используются педагогом и обучающимися для усвоения знаний, выделяет их в две большие группы: средства — источники информации и средства — инструменты освоения учебного материала. В этом случае к средствам обучения относятся все объекты и процессы (материальные и материализованные), которые служат источниками учебной информации и инструментами (собственно средствами) для усвоения содержания этой информации обучающимися. Исходя из этого, все средства обучения разделяются им на материальные и идеальные.

К материальным средствам относятся учебники, учебные пособия, дидактические материалы, книги-первоисточники, педагогические тесты, модели, средства

наглядности, технические средства и лабораторное оборудование. В качестве идеальных средств обучения принимаются общепринятые знаковые системы, такие как язык (устная речь), письмо (письменная речь), система условных обозначений различных дисциплин (нотная грамота, математический аппарат и др.), достижения культуры или произведения искусства (живопись, музыка, литература и т.п.), педагогические программные продукты, организующая и координирующая деятельность преподавателя, уровень его квалификации и внутренней культуры, методы и формы организации учебной деятельности, вся система обучения, существующая в данном образовательном учреждении, система общевузовских требований. При этом акцентируется, что обучение становится эффективным только в том случае, когда материальные и идеальные средства используются вместе, дополняя и поддерживая друг друга. Но необходимо обратить внимание на тот факт, что между идеальными и материальными средствами обучения не существует четкой границы. Мысль или образ часто могут быть переведены в материальную форму.

В связи с широким применением в вузах компьютерных средств обучения известный интерес представляют подходы к их классификации. В качестве классификационного признака, позволяющего разбить названные средства на определенные группы, предлагается использовать дидактические задачи, под которые они разрабатываются. В соответствии с предложенным классификационным признаком автором выделяются четыре группы компьютерных средств обучения.

К первой группе относятся средства, разработанные для создания ориентировочной основы деятельности обучающихся: компьютерные (электронные) и компьютеризированные учебники (КУ) и учебные пособия (КУП); средства, основанные на представлении обучающимся в процессе чтения лекций и проведения семинарских занятий учебной информации в виде графических статических и динамических моделей изучаемых объектов и явлений, иллюстрации ее схемами, графиками и таблицами, воспроизводимыми на дисплее или с помощью компьютерных проекционных установок на специальном экране, а также другие средства, позволяющие сфор-

мировать у обучающихся общие представления об их дальнейшей профессиональной деятельности.

Во вторую группу выделяются средства, ориентированные на приобретение обучающимися знаний в определенной предметной области: автоматизированные и экспертные обучающие системы (АОС и ЭОС), автоматизированные системы контроля знаний (АСКЗ), компьютерные задачки (КЗ), компьютерные лабораторные практикумы (КЛП) и компьютерные обучающие программы (КОП). Названные средства служат для автоматизированного обучения студентов, комплексной оценки знаний и управления познавательной деятельностью.

В третью группу включаются компьютерные средства, используемые для формирования у обучающихся в процессе учения необходимых профессиональных навыков и умений. К ним относятся системы автоматизированного проектирования (САПР), обеспечивающие формирование необходимых профессиональных навыков и умений в процессе выполнения заданий по курсовому и дипломному проектированию, а также проектированию технических объектов; автоматизированные системы научных исследований (АСНИ), разрабатываемые и используемые в образовательном процессе для получения навыков решения задач исследовательского характера; компьютерные функциональные и комплексные тренажеры (КФТ и ККТ), позволяющие сформировать у будущих специалистов качества, определяемые их профессиональной деятельностью; компьютерные деловые и ситуационные игры (КДИ и КСИ), имитирующие те или иные практические ситуации; автоматизированные моделирующие системы (АМС).

К четвертой группе относятся средства, применение которых возможно для решения нескольких дидактических задач одновременно. Это автоматизированные библиотечные системы (АБС), автоматизированные справочные системы (АСС), информационно-поисковые системы (ИПС), информационно-расчетные системы (ИРС), банки данных (БД) и базы знаний (БЗ), универсальные системы управления базами данных (СУБД), обеспечивающие возможность работы с готовыми профессиональными и учебными базами данных; электронные таблицы (ЭТ), математические пакеты (МП) и сред-

ства мультимедиа (СММ), позволяющие решать значительную часть прикладных учебных задач.

Следует оговориться, что деление компьютерных средств обучения на указанные выше группы является в известной мере условным, поскольку каждое из них может быть переориентировано на решение других, в том числе частных дидактических задач. В последнее время особую актуальность приобретают дидактические обучающие комплексы.

9. Дидактические обучающие комплексы. Для комплексного методического обеспечения учебного процесса необходима оптимальная система учебно-методической документации и средств обучения, включающих учебные планы, программы, нормативы оснащения учебных кабинетов и лабораторий, учебники и пособия, пособия по методике преподавания, частные методики, справочники, сборники задач, наглядные пособия, тренажеры, технологическая документация и др.

В настоящее время в проблеме активизации познавательной деятельности студентов возникли новые аспекты - это дидактическое единство усвоения системы знаний и развитие творческой познавательной деятельности. Речь идет о создании дидактических средств обучения, которые должны разрабатываться по каждой теме дисциплины, по каждому занятию.

Дидактические обучающие комплексы - совокупность средств обучения, используемых на различных этапах учебно-познавательного процесса и обеспечивающих единство педагогического воздействия.

Создание дидактических обучающих комплексов не исключает необходимости применения в ходе теоретической профессиональной подготовки других средств обучения.

Цели разработки системы дидактических обучающих комплексов:

- Совершенствование педагогического мастерства;
- Оптимизация подготовки и проведения занятий;
- Обеспечение преемственности положительного опыта;
- Интенсификация учебно-воспитательного процесса;
- Развитие познавательной активности студентов систе-

мой дифференцированных заданий с учетом их индивидуальных способностей;

Отказ от описательного, сугубо информационного изложения знаний;

Обеспечение дидактического единства усвоения системы знаний и развитие творческой познавательной деятельности студентов.

Принципиальными особенностями дидактического комплекса являются:

Во-первых, дидактический комплекс рассматривается как целостная система программных средств, интегрированных с целью сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления учебной и другого рода информации как курсантам и слушателям, так и преподавателю в соответствии с применяемой им технологией обучения.

Во-вторых, все элементы комплекса взаимосвязаны между собой, имеют единую информационную основу и разрабатываются не только в соответствии с замыслом реализуемой с их помощью технологией обучения, но и в целях единой концепции профессиональной подготовки будущих офицеров в данном учебном заведении.

В-третьих, изначально при проектировании дидактических комплексов предусматривается возможность его использования как в локальных и распределенных компьютерных сетях вуза, так и при дистанционной форме обучения. Таким образом решается вопрос о его поддержке имеющимися в учебном заведении информационными и телекоммуникационными средствами, а также средствами связи.

В-четвертых, проектирование и конструирование дидактических комплексов осуществляется в соответствии с требованиями иерархии и модульности и в программном и в технологическом смысле.

Таким образом, дидактический комплекс рассматривается как дидактическая система, позволяющая педагогу через информационную составляющую ИТОУП реализовать целостную технологию обучения. Этим решается задача гарантированного достижения целей профессиональной подготовки обучающихся. Каждый элемент дидактического комплекса

является не просто носителем соответствующей информации, но и выполняет специфические функции, определенные замыслом педагога, реализуемые в проекте технологии обучения. Следовательно, дидактический комплекс можно рассматривать как целостную дидактическую систему, представляющую собой постоянно развивающуюся базу знаний в определенной предметной области.

Классификация дидактических обучающих комплексов:

1. Формирующие практическую структуру профессиональной деятельности (тренажеры, стенды, макеты, полигоны и т.п.).

2. Формирующие образные компоненты деятельности (кино- и видеофильмы, диапозитивы, диафильмы, кодограммы, слайды и т.п.)

3. Формирующие понятийно-логические компоненты структуры деятельности (учебно-технологические и инструкционные карты, учебники, справочники, программированные материалы).

Примерное содержание дидактического комплекса информационного обеспечения учебной дисциплины:

рабочая программа дисциплины (гипертекстовый вариант);

компьютеризированный учебник, включающий в себя текстовый вариант курса лекций дисциплине, электронный конспект лекций и электронный альбом схем и наглядных пособий;

информационно-справочная система, состоящая из электронных словарей;

электронный практикум по дисциплине (гипертекстовый вариант).

Требования, предъявляемые к дидактическим обучающим комплексам:

1. Входящие в состав дидактических обучающих комплексов средства обучения должны способствовать лучшему усвоению как теоретических знаний, необходимых для высокопроизводительного труда, так и практических навыков производственной деятельности;

2. Создаваемый дидактический обучающий комплекс должен обеспечить возможность моделирования технико-организационных условий выполнения различных операций и

работ, характерных для данной специальности;

3. Конструктивные особенности создаваемых средств обучения (макеты, модели, приспособления, инструменты и т.п.) должны обеспечить возможность отработки типовых операций, элементов производственного процесса, создавать условия, обеспечивающие возможность отработки в лаборатории, мастерских приемов выполнения типовых операций с применением прогрессивных конструкций инструментов, оснастки и оборудования;

4. Номенклатура средств, входящих в дидактический обучающий комплекс, должна обеспечивать формирование разных по характеру профессиональных навыков: технико-организационных, умственных, сенсорно-двигательных. Должна обеспечиваться возможность формирования рациональных методов труда. Можно порекомендовать преподавателю форму регистрации по каждому занятию или теме планируемых, разрабатываемых и разработанных средств обучения. Этот документ значительно облегчает творческую деятельность преподавателя.

5. Разрабатываемые системы дидактических комплексов должны иметь серьезное научно-педагогическое обоснование и отвечать принципу необходимости и достаточности: преподавателю делать только то, что требуется для подготовки и проведения занятий. Полностью исключить дублирование программного материала, предусмотреть технику исполнения, оформления, удобные формы работы и хранения информации, исключить потери времени.

Этапы создания системы дидактических обучающих комплексов.

1. Анализ учебной программы дисциплины.
2. Отбор содержания обучения.
3. Составление паспорта кабинета.
4. Разработка перспективно-тематических планов учебных занятий.
5. Создание банка идей (накопительные папки преподавателя по каждой теме или занятию).
6. Подготовка системы дидактических материалов.
7. Изучение педагогической, методической, специаль-

ной литературы по интересующей проблематике.

8. Создание системы индивидуальных методических папок студентов.

Эффективность дидактических обучающих комплексов заключается в том, что:

1. Даются указания, организующие действия студентов;

2. Процесс познания основан на системе последовательно чередующихся, целенаправленных умственных и материальных действий;

3. Знания не передаются в готовом виде, организуется активная мыслительная деятельность, развивается творческая активность и самостоятельность студентов;

4. Повышается доступность обучения;

5. Повышается темп изложения программного материала;

6. Утомляемость студентов снижается, наблюдается повышенный интерес к занятию;

7. Переключение сэкономленного времени на творческую деятельность, увеличение доли времени на самостоятельную работу;

8. Создаются предпосылки создания (на начальном этапе работы преподавателя) и дальнейшего совершенствования учебно-материальной базы кабинета;

9. Обеспечивается возможность целенаправленного педагогического воздействия на характер формируемых знаний, умений и навыков, на их ускоренное формирование, на выполнение разнохарактерных заданий, освоение рациональных форм организации учебного труда. Труд студентов становится более качественным и производительным, резко сокращаются сроки профессиональной адаптации выпускников в новых условиях самостоятельной трудовой жизни;

10. Приближается теория к практике;

11. Изменяется структура учебного занятия, соотношение между рассказом, беседой, объяснением и демонстрацией (показом) преподавателя;

12. Изменяется характер деятельности студента на всем протяжении занятия. Происходит постоянный переход от словесного и текстового объяснения к модели - к динамическому плакату - к электрифицированному стенду - к учебному кино -

или видеофильму - к действующему приспособлению, инструменту, станку - к проверке знаний студентов с применением простых контролирующих устройств, компьютерной техники.

Таким образом, дидактические обучающие комплексы позволяют существенно повысить качество обучения и организовать учебный процесс в соответствии с современными требованиями.

10. Методы активизации и интенсификации обучения в высшей школе.

Интенсификация обучения – это передача большего объема учебной информации обучаемых при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний.

Для успешной интенсификации учебного процесса следует разрабатывать и внедрять научно-обоснованные методы руководства познавательным процессом, мобилизующие творческий потенциал личности.

Повышение темпов обучения может быть достигнуто путем совершенствования:

- содержания учебного материала;
- методов обучения.

Под *активизацией учебной деятельности* понимается целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование таких форм, содержания, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности, творческой активности студента в усвоении знаний, формировании умений, навыков их практическом применении, а также в формировании способностей прогнозировать производственную ситуацию и принимать самостоятельные решения.

В современных условиях стратегическим направлением интенсификации и активизации обучения должно стать создание дидактических и психологических условий для осмысленности обучения, включения в этот процесс студентов не только на уровне интеллектуальной, но и социальной и лич-

ностной активности.

Главная задача современного образования видится в овладении специалистами методологией творческого преобразования мира. Процесс творчества включает в себя прежде всего открытие нового: новых объектов, новых знаний, новых проблем, новых методов их решения. В связи с этим проблемное обучение как творческий процесс представляется в виде решения нестандартных научно – исследовательских задач нестандартными методами. Если тренировочные задачи предлагаются учащимся для закрепления знаний и отработки навыков, то проблемные задачи – это всегда поиск нового способа решения.

11. Виды обучения в высшей школе

Проблемное обучение – обучение, при котором учащимся знания не сообщаются в готовом виде. Знания приобретаются только в процессе разрешения проблемных ситуаций (В. Оконь, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев).

Проблемное обучение – стимул к творческой деятельности, при котором происходит активизация всех сфер психики ребенка, в том числе умственной и эмоциональной.

Проблемная ситуация – начальный момент мыслительного процесса обучающихся, осознанное затруднение, пути преодоления которого необходимо самостоятельно найти.

Проблемное задание (познавательная, поисковая задача) – задание, способ выполнения и результат которого студенту неизвестны, но уровень их подготовки позволяет самостоятельно найти способ его выполнения и получить ответ.

Развивающее обучение – это ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию.

В российской педагогике сложился ряд концепций развивающего обучения, трактующих этот вопрос по-разному. Теория развивающего обучения берет свое начало в работах Л.Г. Песталотци, А.Д. Дистерверга, К.Д. Ушинского и других зарубежных и отечественных психологов. Научное обоснование этой теории впервые дано в трудах Л.С. Выготского. Свое дальнейшее развитие она получила в экспериментальных работах Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Н.А.

Менчинской и др.

Сущность развивающего обучения:

решающая роль в развитии ребенка принадлежит обучению, происходящему в «зоне ближайшего развития личности» (Л.С. Выготский);

педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных личности, развивая целостную совокупность личностных качеств: знания, умения, навыки; способы умственных действий; самоуправляющиеся механизмы личности, эмоционально-нравственную и деятельностно-практическую сферы;

учащийся является полноценным субъектом деятельности и своего развития.

Основными методическими подходами в теории содержательного обобщения и формирования учебной деятельности Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова являются следующие:

отрицание концентрического построения учебных программ;

непризнание универсальности использования конкретной наглядности в начальной школе;

свобода выбора и вариативность домашних заданий, имеющих творческий характер;

особенностями учебного занятия в данной системе являются коллективная мыслительная деятельность, диалог, дискуссия, деловое общение студентов;

допустимым является только проблемное изложение знаний, когда преподаватель идет не с готовым знанием, а с вопросом;

на первом этапе обучения основным методом является метод учебных задач, на втором – проблемное обучение; учебная задача в этой концепции похожа на проблемную ситуацию;

качество и объем работы оцениваются с точки зрения субъективных возможностей студентов;

оценка отражает персональное развитие ученика, совершенство его учебной деятельности.

Интерактивное обучение – это тип обучения, который основан на психологии человеческих взаимоотношений и вза-

имодельствий. Коммуникативное пространство учебного занятия заключается в создании между преподавателем и студентами взаимопонимания на основе гуманистических ценностей и толерантности. Совокупность всех характеристик, с помощью которых выстраивается это коммуникативное пространство, называется *образовательным дискурсом*. Суть интерактивного обучения в диалоговом взаимодействии преподавателей и студентов. Диалог образует и поддерживает совместную учебную деятельность, в которой и происходит развитие всех участвующих в этой деятельности субъектов.

Анализ конкретных ситуаций (case-study) – один из наиболее эффективных и распространенных методов организации активной познавательной деятельности обучающихся. Метод анализа конкретных ситуаций развивает способность к анализу нерафинированных жизненных и производственных задач. Сталкиваясь с конкретной ситуацией, обучаемый должен определить: есть ли в ней проблема, в чем она состоит, определить свое отношение к ситуации.

Разыгрывание ролей – игровой метод активного обучения, характеризующийся следующими основными признаками:

наличие задачи и проблемы распределение ролей между участниками их решения. Например, с помощью метода разыгрывания ролей может быть имитировано производственное совещание;

взаимодействие участников игрового занятия, обычно посредством проведения дискуссии. Каждый из участников может в процессе обсуждения соглашаться или не соглашаться с мнением других участников;

ввод педагогом в процессе занятия корректирующих условий. Так, учитель может прервать обсуждение и сообщить некоторые новые сведения, которые нужно учесть при решении поставленной задачи, направить обсуждение в другое русло, и т.д.;

оценка результатов обсуждения и подведение итогов учителем;

метод разыгрывания ролей наиболее эффективен при решении таких отдельных, достаточно сложных управленческих и экономических задач, оптимальное решение которых не может

быть достигнуто формализованными методами. Решение подобной задачи является результатом компромисса между несколькими участниками, интересы которых не идентичны;

разыгрывание ролей требует для разработки и внедрения значительно меньших затрат времени и средств, чем деловые игры. При этом оно является весьма эффективным методом решения определенных организационных, плановых и других задач;

ориентировочно метод разыгрывания ролей требует для проведения от 30 до 35 минут;

игровое производственное проектирование – активный метод обучения, характеризующийся следующими отличительными признаками:

наличие исследовательской, методической проблемы или задачи, которую сообщает обучаемым преподаватель;

разделение участников на небольшие соревнующиеся группы (группу может представлять один учащийся) и разработка ими вариантов решения поставленной проблемы (задачи);

проведение заключительного заседания научно-технического совета (или другого сходного с ним органа), на котором с применением метода разыгрывания ролей группы публично защищают разработанные варианты решений (с их предварительным рецензированием).

Дистанционное обучение. Под дистанционным образованием (ДО) понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь).

ДО позволит дать равные возможности при обучении школьников, студентов, гражданских и военных специалистов, за счет более активного использования научного и образовательного потенциала ведущих университетов, академий и т.д. ДО позволяет получить основное или дополнительное образование одновременно с основной деятельностью человека.

К числу глобальных систем ДО можно отнести созданные в мировом сообществе «Глобальный лекционный зал»,

«Университет мира», однако Россия еще не интегрирована в эти системы. Региональные системы ДО предназначены для решения образовательных задач в рамках отдельно взятого региона России с учетом его особенностей. Они должны органично входить в СДО федерального уровня, поэтому, при их создании принципиальное значение приобретает соблюдение требований государственного образовательного стандарта.

Локальные системы ДО действуют на уровне отдельной профессиональной области или в рамках одного города или университета.

При проведении ДО информационные технологии должны обеспечить доставку учебного материала, интерактивное взаимодействие преподавателей и обучаемых в процессе обучения, предоставление студентам возможностей самостоятельной работы по усвоению изучаемого материала, а также оценку знаний и навыков, полученных ими в процессе обучения.

В мировой практике ДО для достижения этих целей применяются следующие информационные технологии:

- предоставление учебников и другого печатного материала;
- пересылка изучаемых материалов по компьютерным телекоммуникациям;
- дискуссии и семинары, проводимые через компьютерные телекоммуникации;
- видео пленки;
- трансляция учебных программ по национальной и региональным телевидению и радиостанции;
- кабельное телевидение;
- голосовая почта;
- двусторонние видеоконференции;
- односторонняя видеотрансляция с обратной связью по телефону.

Учебный процесс с СДО обладает следующими основными свойствами:

Гибкость – студенты в основном не посещают регулярные занятия в виде лекции и семинаров, а работают в удобное для себя время.

Модульность – в основу программ ДО положен модульный принцип – каждый отдельный курс программ создает це-

лостное представление об определенной предметной области. Это позволяет из набора независимых курсов – модулей формировать учебную программу, отвечающую индивидуальным или групповым потребностям. Учебный курс представляется как совокупность учебных модулей, прохождение которых возможно в различном порядке. Входная оценка знаний обучаемого определяет траекторию обучения.

Экономическая эффективность – ДО обходится на 50% дешевле традиционных форм обучения. Затраты на подготовку специалистов таким образом составляют 60% от затрат на подготовку специалистов по традиционной форме.

Информационные технологии обучения. Информационные технологии обучения определяют как совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности.

Все знания, передаваемые обучающимся с помощью компьютера делятся на артикулируемые и неартикулируемые (явные и неявные).

Артикулируемая часть знаний – это знания, которые легко структурируются и могут быть переданы обучающемуся с помощью порций информации (текстовой, графической, видео). Сюда целесообразно отнести:

- компьютерные учебники;
- учебные базы данных;
- тестовые и контролирующие программы.

Неартикулируемая часть знаний представляет собой компонент знания, основанный на опыте, интуиции. Эта та часть знаний, которая охватывает умения, навыки, которые не могут быть переданы учащемуся непосредственно, а добываются им в ходе самостоятельной познавательной деятельности при решении практических задач. Компьютерные информационные технологии этого класса не содержат и не проверяют знания в виде порций информации. К компьютерным информационным технологиям этого класса относятся:

- пакеты прикладных программ;
- компьютерные тренажеры;
- лабораторные практикумы;
- программы деловых игр.

Технология программированного обучения предполагает получение обучающимся порций информации в определенной последовательности и обеспечивает контроль за усвоением в точках учебного курса, определяемых преподавателем.

Основные виды программно–методических комплексов:

1. Программно-методическое обеспечение поддержки лекционного курса. В качестве фрагментов применяемых в процессе лекции могут быть использованы текстовые материалы, статические и динамические изображения, аудио и видео фрагменты.

2. Тестовые и контролирующие ПМК – Основным назначением является реализация функций контроля усвоения знаний на различных этапах обучения (от текущего контроля до итоговой оценки готовности обучаемых).

3. Электронные учебники. Электронный учебник как и хороший учебник должен включать не только теоретические разделы, но и практические примеры, задачи, методические рекомендации по изучению дисциплины.

Эвристические технологии обучения. Эвристика (греч. «обнаруживаю, отыскиваю, открываю») – наука, изучающая закономерности построения новых действий в новой ситуации, т.е. организацию продуктивных процессов мышления, на основе которых осуществляется интенсификация процесса генерирования идей (гипотез) и последовательное повышение их правдоподобности (вероятности, достоверности).

С самого зарождения эвристики наряду с анализом процессов эвристической деятельности исследовались и возможности целенаправленного обучения этой деятельности, т.е. эвристика соприкасалась с педагогикой. Постепенно ярко обозначилось одно из направлений в развитии эвристики – педагогическая эвристика, которая помогает ответить на вопрос: как обучать эвристической деятельности? Она рассматривает принципиальные вопросы организации мыслительной деятельности в процессе обучения, т.е. в процессе освоения тех учебных предметов, которые составляют систему профессиональных знаний.

Необходимо создать научно обоснованные системы поиска решения задач в различных предметных областях (мате-

матике, физике, химии и др.). Эти системы служат хорошей основой для развития профессиональных творческих навыков студентов соответствующих специальностей. Одновременно существует проблема создания и развития эвристических систем и методов для различных профессиональных направлений.

Таксономия учебных задач

Основным предметом учебной эвристики является учебная задача.

Учебная задача – определенно сформулированная информационная система, в которой есть информационная несогласованность между ее частями, что вызывает потребность в ее преобразовании и согласовании.

Форма – способ существования задачи, однако она характеризуется относительностью, так как возможна трансформация одной формы в другую. Этот факт особенно существенен в эвристическом поиске, так как в решаемую задачу приходится вносить изменения, свойственные ее внутренней организации.

Структура – совокупность достаточно элементарных объектов с конкретно описанной связью между ними, которая представляет однозначную организацию совокупности. Как видно, структура служит для фиксации совокупности различных объектов и структурных связей между ними в задаче.

Структура задачи позволяет регулировать ее сложность, которая частично определяется количеством структурных элементов и видами связей между ними. Это позволяет педагогу регулировать степень сложности задачи, исходя из интеллектуальных возможностей студента. Можно выделить еще одну потенциальную возможность данного компонента – на базе различного комбинирования элементов, сочетания их с ранее известными, переструктурирования задачи можно создать широкий массив задач, учитывающий практически все структурные ситуации. Все это позволит организовать эвристический поиск на любом по сложности учебном материале.

Если в заданной форме определены структурные элементы, связи между ними, установлены данные и неизвестные элементы структурных объектов, то эта информационная си-

стема определяет содержание задачи.

Содержание – ведущий компонент задачи, на основе которого начинается процесс решения. Оно обладает определенной подвижностью и относительной независимостью от формы и структуры. Особое значение в содержании задачи имеют данные. Данные могут быть чрезмерными, т.е. содержать лишнюю информацию, могут быть противоречивыми. Учебные задачи, как правило, содержат необходимое и достаточное количество данных для нахождения неизвестных при данной структурной связи.

Вопросы для самоконтроля

1. Сущность, структура и движущие силы обучения.
2. Принципы обучения.
3. Методы активизации и интенсификации обучения в высшей школе.
4. Проблемное обучение в вузе.
5. Развивающее обучение в вузе.
6. Эвристические технологии обучения.
7. Технологии дистанционного образования.

Литература

1. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / под ред. М.В. Булановой-Топорковой, – Ростов н/Дону, 2002.
2. Пионов Р.С. Педагогика высшей школы. – М., 2002.
3. Пилигина Г.В. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие, – Кемерово, 2004.

Тема 5. Методика работы над лекцией

1. Роль лекции в учебном процессе вуза
2. Методика подготовки лекции
3. Методика чтения лекции

1. Роль лекции в учебном процессе вуза

Лекция (от лат. *lectio*) – систематическое, последовательное, монологическое изложение преподавателем (лектором) учебного материала, как правило, теоретического характера. Как одна из организационных форм обучения и один из методов обучения лекция традиционна для высшей школы, где на ее основе формируются учебные дисциплины по многим предметам учебного плана. Лекция входит органичной частью в систему учебных занятий и должна быть содержательно увязана с их комплексом, с логикой прохождения учебной дисциплины, с учебным предметным курсом, а также с образовательными и воспитательными возможностями других форм обучения. Лекционное преподавание закладывает основы научных знаний, подводит теоретическую базу под изучаемую науку, знакомит студентов с методологией исследования, служит отправным пунктом и указывает направления их работы по всем остальным формам и методам учебных занятий. Лекции, как правило, читаются руководством вуза (факультета), кафедр, их заместителями, профессорами, доцентами и старшими преподавателями для лекционных потоков. К чтению лекций в порядке исключения могут допускаться наиболее опытные преподаватели, преимущественно имеющие ученую степень или звание. Для чтения отдельных лекций могут приглашаться ведущие ученые и профессора из других вузов, специалисты-практики.

Три основные педагогические функции определяют возможности лекции в учебном процессе: познавательная, развивающая и организующая.

Познавательная функция выражается в возможности средствами лекции обеспечить студентов основной научной информацией, необходимой для их профессиональной и исследовательской деятельности.

Развивающая функция лекции реализуется в личном контакте студентов с преподавателем, становлении у студента творческой мыслительной деятельности, обеспечивающей их профессионально-личностное развитие.

Организирующая функция предусматривает управление самостоятельной работой студентов, как в процессе занятия, так и во внеаудиторное время.

Лекция – экономный по времени способ сообщения студентам значительного объема информации. Индивидуальность лектора и тот факт, что он может постоянно улучшать содержание лекции благодаря собственным исследованиям, общению с коллегами, знакомству с новинками в литературе и тому подобное делает лекцию практически незаменимой другими источниками учебной информации, которые, как правило, «работают» в учебном процессе с определенным запаздыванием. Так, например, в отличие от учебника лекция: дает непосредственное общение с лектором; представляет разные точки зрения; дает возможность повторения того, что нужно студентам и преподавателю; учитывает особенности ситуации; не перегружена большим объемом справочной и статистической информации; способствует установлению живой связи студентов с наукой, а для преподавателя – это путь приобретения учеников. Хотя в количественном отношении время, отводимое на лекцию в учебных планах высших образовательных учреждений, сокращается (в этом одна из тенденций организации преподавания в современной высшей школе), однако роль лекции как ориентирующего, организующего звена в учебном процессе, напротив, возрастает. При этом необходимо учитывать, что студентам на лекции доступна относительно элементарная познавательная деятельность по сравнению с другими методами обучения. Исследователи считают, что объем материала, остающегося в памяти студента сразу после лекции, составляет всего 30–65% от общего объема изложенного, а через несколько дней еще ниже. Между тем лекция обеспечивает усвоение учебной информации на первоначальном уровне общей ориентировки в материале. Этот этап принципиально важен для последующего усвоения материала.

Существуют классификации лекций по различным основаниям:

- по месту в лекционном или учебном предметном курсе (вводная, установочная, обзорная итоговая и др.);
- по преимущественной форме обучения (очном, вечернем, заочном обучении);
- по частоте общения лектора с аудиторией постоянного состава (разовая, тематическая, цикловая и т.п.);
- по степени проблемности изложения (информационная, проблемная, лекция-дискуссия и т.п.) и др.

Однако строгая классификация в дидактической литературе отсутствует. Важно, чтобы лектор в каждом конкретном случае учитывал особенности аудитории, места, времени, дидактические и другие факторы при подготовке лекции, отвечающей поставленным задачам.

Например, вводная лекция читается, как правило, в начале изучения дисциплины с целью в сжатой, схематичной форме представить структуру и содержание того объема материала, который предполагается изучать в течение семестра. Студент получает целостное представление о предмете изучения, о его месте в учебном процессе и роли в их будущей практической деятельности. Здесь же устанавливается объем предъявляемых требований, что необходимо сделать (контрольные и промежуточные зачеты), как работать с лекционным материалом, как его конспектировать (это имеет важное значение для студентов I курса) Вводная лекция в значительной степени может носить популярный характер и излагаться монологически. При наличии хорошей видеотеки и целесообразно использовать видеозаписи, иллюстрирующие практическую значимость данной дисциплины в конкретных формах деятельности. На вводной лекции может быть дан список основной литературы, разъяснено, какие вопросы будут изучены на практических, лабораторных и других занятиях, выделены проблемы, решение которых потребует особых усилий. Опытные преподаватели начинают вводную лекцию с раскрытия приемов работы студентов на лекции с учетом специфики конкретного предмета. Очень полезен для установления интереса со стороны студентов краткий рассказ об истории кафедр

ры и ее научном потенциале, перспективах сотрудничества с кафедрой.

Установочная (установочно-обзорная) лекция включает основной материал предмета, дает студентам общие установки на самостоятельное овладение содержанием дисциплины или ее части. Лекция такого типа, как правило, носит объяснительный характер с использованием демонстрационного материала. На них лектор обобщает современные представления об изучаемом объекте, акцентирует внимание студентов на нерешенных проблемах, высказывает собственную точку зрения, дает научный прогноз относительно дальнейшего исследования. В работе на заочных отделениях и факультетах рекомендуется применение проблемного метода чтения лекций, предлагая студентам найти ответы на поставленные проблемы в своей практической деятельности. Кроме того, обязательным элементом установочной лекции должна стать та или иная форма обратной связи с аудиторией. Следует указать на необходимость четкой градации материала, представленного вниманию студентов, по степени важности. В педагогической практике «установочная лекция» может иметь и другой смысл. Нередко установочными называют фондовые лекции, которые составляются преподавателями по наиболее важным, актуальным и сложным для восприятия студентами темам. Они являются базовым материалом для разработки и написания авторских курсов по дисциплинам кафедры.

Обзорная лекция близка по своей сути к установочной, но имеет более информативный характер. На ней преобладает монолог преподавателя, материал подается в расчете на самостоятельную работу студентов.

Итоговая (заключительная) лекция, как правило, завершает изучение дисциплины, обобщает пройденное за весь период. При ее подготовке целесообразно учесть пробелы в знаниях студентов, выявленные на семинарских, практических и других занятиях, и дать им установку на их устранение и на дальнейшее совершенствование своей подготовки в данной области. На лекции подводятся итоги изучения дисциплины, показывается ее значение в формировании научного мировоззрения, обсуждается вопрос о подведении итогов изучения

предмета – сдаче зачета или экзамена. Для повышения познавательной активности студентов лектор использует ряд приемов: постановка перед студентами вопросов – риторических или требующих реального ответа; включение в лекцию элементов беседы; предложение сформулировать те или иные положения или определить понятие; разбивка аудитории на небольшие группы, которые проводят краткие обсуждения и обмениваются их результатами; использование раздаточного материала, в том числе конспектов с печатной основой и др.

Особое место в лекции занимает использование элементов проблемного изложения. В данном случае проблемность можно понимать широко, как связь всего материала лекции с конкретными жизненными и научными проблемами, и узко, как решение в ходе лекции задач творческого характера. Проблемная лекция начинается с вопросов, с постановки проблемы, которую в ходе изложения материала необходимо решить. Проблемные вопросы отличаются от непроблемных тем, что скрытая в них проблема требует не однотипного решения, то есть готовой схемы решения в прошлом нет. Для ответа на нее требуется размышление, когда для непроблемного существует правило, которое необходимо знать. Такая лекция представляет собой занятие, предполагающее инициированное преподавателем привлечение аудитории к решению крупной научной проблемы, раскрывает возможные пути ее решения, показывает теоретическую и практическую значимость достижений. Таким образом, каждая лекция, базирующаяся на современных достижениях науки, культуры и техники, должна носить проблемный характер. Желательно целенаправленное включение в лекционный курс хотя бы одной проблемной лекции. Это необходимо в тех случаях, когда коллектив кафедры на протяжении многих лет занимается изучением той или иной научной проблемы. Естественно, он располагает оригинальными, а возможно, и уникальными научными данными. Чтение проблемных лекций имеет важное дидактическое значение и привлекает внимание потенциальных научных сотрудников к решению актуальных проблем современной науки.

Успешное проведение лекции обеспечивается реализацией всех *дидактических принципов* и требований с учетом

особенностей этой формы обучения. Основные из них – целостность, научность, доступность, сознательность, системность, наглядность.

Принцип целостности лекции обеспечивается созданием единой ее структуры, основанной на строгой взаимосвязи педагогических целей занятия и содержания материала, предназначенного для усвоения студентами. В тех случаях, когда на одном занятии достичь такой целостности не представляется возможным, это должно быть специально обосновано лектором ссылкой на предыдущее или последующее изложение, на литературные и другие источники.

Принцип научности лекции предполагает соответствие материала основным положениям современной науки, абсолютное преобладание объективного фактора и доказательность выдвигаемых положений. Каждый тезис должен быть четко сформулированным и непротиворечивым. Прежде чем приступить к доказательству, необходимо выяснить, насколько тезис усвоен студентами. В ходе всего доказательства тезис должен оставаться неизменным. Характерная логическая ошибка отдельных лекторов – начать доказывать одно, а закончить доказательством другого (потеря тезиса). Если лектор запутался в доказательстве, то ему не следует искать выхода в преднамеренной «подмене тезиса». Неправильными доводами нельзя доказать даже истинного тезиса. Логическая ошибка в этом случае называется «ложным основанием». Истинность доводов должна быть доказана независимо от тезиса. В противном случае доказательство становится невозможным. Преподаватель не вправе использовать для доказательства выдвигаемых тезисов и положений свой авторитет. Лектору следует указывать на точность полученных результатов, очерчивая область нахождения решений поставленных задач, отмечать не только достоинства, но и недостатки принятой методики, намечать другие пути достижения поставленной цели, четко обозначать современный уровень развития науки в данном вопросе. Иначе в аудитории всегда найдется несколько студентов, способных сделать это самостоятельно, подорвав тем самым авторитет преподавателя. Для научной лекции характерна ясность, логичность, аргументированность, точность и

сжатость изложения.

Принцип доступности обучения предполагает, что содержание учебного материала должно быть понятным, а объем этого материала посильным для студентов. Это означает, в частности, что степень сложности лекционного материала должна соответствовать уровню развития и имеющемуся запасу знаний и представлений студентов. Стремясь к доступности изложения, нельзя снижать его научность. В первом случае будет происходить формальное запоминание материала, активность студентов максимально снизится. Во втором случае приемы занимательности снижают доступность понимания, а вместе с этим рассеивают интерес студентов, переключают его с содержания занятия на второстепенные в данный момент вопросы. Установлено, что эффективность усвоения падает, если, стремясь к доказательности, лектор приводит больше аргументов и данных, чем требуется в конкретной ситуации. Это объясняется так называемым «законом убывающей отдачи», согласно которому любые излишества в иллюстрациях, доказательствах и вообще в воздействии на обучаемого приводят к отрицательному результату. Информация об уровне подготовленности студентов позволяет лектору использовать ее для обеспечения доступности лекций (при планировании семинарских, практических и лабораторных занятий, проведении консультаций, выдаче заданий для самостоятельной работы, рекомендации учебной литературы). Принцип доступности находит, в частности, отражение в правилах направленности изложения от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному, от близкого к далекому. Направленность обучения от легкого к трудному предполагает постепенный переход от сравнительно легко усваиваемых студентами вопросов к более трудным. В ходе такого процесса трудное постепенно становится легким и служит отправным пунктом для еще более трудного. Направленность обучения от известного к неизвестному предполагает наличие у студентов определенной суммы знаний, понятий и представлений по учебному предмету, которая служит базой для приобретения новых знаний. Данный подход исключает возможность получения новых знаний без достаточной базы и

требует последовательной реализации связи новых сведений с уже усвоенными. Направленность обучения от простого к сложному предполагает постепенное усложнение материала по мере изучения отдельных явлений или фактов и постоянное повышение научного уровня лекций. Все эти правила направленности изложения имеют общее – постепенность обучения. Усилению доступности изложения способствует умение лектора доходчиво отвечать на вопросы. На лекциях при ответах на вопросы не снижается значение особенностей публичного выступления: ответ должен быть дан четко, сразу, в расчете на реакцию всей аудитории, в значительной мере экспромтом. Один неудачный ответ может ухудшить впечатление от всей лекции. У студентов, не без оснований, распространено мнение, что именно в ответах на вопросы наиболее отчетливо проявляется эрудиция преподавателя. В ответах нельзя проявлять высокомерие, нетактичность, демонстрацию своего превосходства.

Принцип сознательности предполагает активную и самостоятельную деятельность студентов на лекции, необходимым условием чего является активизация их внимания. Считается, что загрузка внимания обучаемых на лекции весьма велика (достигает 60–80%) и зависит от способности лектора сосредоточить и удерживать внимание аудитории. Оно подвержено колебаниям каждые 2–3 минуты у всех студентов. Поэтому наиболее важный материал в лекции должен повторяться, создавая некоторую избыточность учебной информации. Внимание раздваивается между познавательной деятельностью и написанием конспекта. Преподаватель должен уметь ослабить второе за счет усиления первого. В противном случае творческий процесс восприятия будет снижен. В начале лекции внимание, как правило, непроизвольное, оно достигается ориентировочным рефлексом студента. Задача лектора состоит в том, чтобы увлечь обучаемых и превратить непроизвольное внимание в произвольное. Это обычно достигается через пробуждение и поддержание у студентов интереса к лекции и предполагает: включение всех теоретических и абстрактных суждений в систему конкретных примеров и понятий, знакомых студентам, иллюстрирующих связь излагаемо-

го материала с практикой; обращение к параллельно читаемым дисциплинам, иллюстрируя значение конкретной дисциплины в системе научного знания; апелляцию к непосредственным интересам аудитории: «Курсовые работы будут строиться на основных положениях сегодняшней лекции. Материал по заданной тематике отсутствует в имеющихся учебниках, по которым вы готовитесь к экзаменам...» и т.д.).

Следование *принципу системности* требует соблюдения ряда педагогических правил. К ним, в первую очередь, относятся: подчинение изложения основной идее; взаимосвязь изучаемого материала с ранее изученным, постоянное повышение сложности рассматриваемых вопросов; взаимосвязь частей изучаемого материала; обобщение изученного материала, переход от конкретного к абстрактному; стройность изложения материала по содержанию и внешней форме его подачи, рубрикация курса, темы, вопроса; единообразие структуры построения материала; регулярность контроля знаний.

Дидактический принцип наглядности в обучении основан на том, что ознакомление студентов с каким-либо новым явлением или предметом начинается с конкретного ощущения и восприятия. Исследования показывают, что человек через зрение получает 70–80% всей информации, а лишь 20–30% — с помощью остальных органов чувств. Наглядные пособия могут быть разделены на следующие группы: натуральные, куда относятся демонстрируемые предметы или процессы (экспериментальная наглядность); изобразительные (фотографии, демонстрационные плакаты, картины, и т.д.); схематические (графики, схемы и т.д.); материалы, требующие использования специальных технических средств обучения, среди которых лидируют видеотехника и компьютеры. Несмотря на разнообразие наглядных пособий при их использовании следует соблюдать некоторые общие правила. Массированное применение технических средств на лекции ведет к повышенному утомлению аудитории. Преподаватель должен очень четко представлять, на каком именно этапе лекции он будет использовать ту или иную наглядность, хорошо знать место ее хранения, порядок получения, доставки в аудиторию и предвидеть случаи отсутствия возможности ее использования по

независящим от него причинам. Демонстрационный материал во всех случаях должен играть подчиненную роль, быть одним из аппаратов лектора, а не подменять содержание лекции. В каждый момент лекции необходимо демонстрировать тот наглядный материал, который непосредственно иллюстрирует излагаемые положения. При демонстрации выделяется только наиболее существенное. Практика показывает, что студенты нередко в первую очередь обращают внимание на материалы, о которых в данный момент речь не ведется. Поэтому, например, таблицы в аудитории нужно повесить обратной стороной. Нецелесообразно их развешивать по всей территории аудитории. Это отвлекает внимание студентов и, как следствие, не включает механизмы запоминания информации. Содержание демонстрируемого материала должно соответствовать целям данного учебного процесса. Преподавателю необходимо предусмотреть возможные последствия неадекватной реакции студентов на те или иные элементы демонстрации, уметь переключить внимание аудитории на содержание лекции. Демонстрируемый материал должен быть доступен для обозрения всей аудитории, в ином случае преподавателю необходимо предусмотреть возможность донесения информации для всех студентов, не нарушая деловой обстановки занятия. В число иллюстраций надо включать слайды красивых пейзажей, цветов, но желательно это делать со смыслом. Такой неожиданный прием заставляет обучаемого восхищаться увиденной красотой, снимает усталость и включает механизм запоминания информации через впечатления. И поныне важным и во многом универсальным средством наглядности остается меловая доска, использование которой также имеет свои правила и преимущества. Важно помнить, что аудитория сначала обращает внимание на то, как написано, а потом на то, что написано на доске. Заполнять доску следует слева направо и сверху вниз. Обычные размеры досок таковы, что при использовании лектором самой нижней ее части некоторые студенты в большой аудитории (более 70 человек) вынуждены приподниматься с мест, чтобы рассмотреть предлагаемую информацию. Представляемая на доске информация должна быть в виде упрощенных схем, уменьшающих шансы аудитории за-

путаться в них и неправильно скопировать в конспекты. Наиболее важные слова, формулы и тому подобное необходимо выделять рамкой, другим цветом и пр. Вести записи молча нежелательно, так как при этом теряется контакт с аудиторией и нерационально расходуется время. Целесообразно начать объяснение одновременно с вычерчиванием. Необходимо, чтобы обучаемые вначале уяснили суть изображенного, а лишь после этого начали записывать в конспект. Наиболее рациональное сочетание всех средств наглядности реализуется в ходе учебных телевизионных передач. Однако, поскольку при этом значительно снижается эффект непосредственного общения лектора и аудитории, учебное телевидение лучше применять на ограниченное время, занимая часть урока, или как дополнительное средство на занятиях. Постоянное чтение лекции по замкнутому телевидению в некоторых образовательных учреждениях, с целью обеспечения больших аудиторных потоков в педагогическом отношении не является оптимальным. На лекции возможно использование кинофрагментов, но не более 7-10 минут в течение полуторачасовой лекции.

Таким образом, лекции являются одним из важнейших видов учебных занятий и составляют основу теоретического обучения. Они должны давать систематизированные основы научных знаний по дисциплине, раскрывать состояние и перспективы развития конкретной области науки, концентрировать внимание обучающихся на наиболее сложных узловых вопросах, стимулировать их активную познавательную деятельность и формировать творческое мышление.

2. Методика подготовки лекции

В настоящее время актуальными остаются рекомендации, данные А. Дистервегом в его «Руководстве к образованию немецких учителей». Вот некоторые из них: распределяй каждый материал на известные ступени и небольшие законченные части; указывай на каждой ступени отдельные части последующего материала и, не допуская существенных перерывов, приводи из него отдельные данные, чтобы возбудить любознательность ученика, не удовлетворяя ее, однако, в пол-

ной мере; распределяй и располагай материал таким образом, чтобы, где только возможно, на следующей ступени при изучении нового снова повторялось предыдущее. Подготовка лекции – глубоко творческий и самостоятельный труд преподавателя. Непосредственная подготовка лекционного курса начинается с отбора материала. Руководством здесь должна служить рабочая программа учебной дисциплины, учитывающая специфику содержания образования в конкретном образовательном учреждении. Рабочие программы динамичны, и каждый преподаватель имеет возможность внести в нее свои изменения. Учебный план и рабочая программа служат основой разработки рабочего учебного плана конкретного лекционного курса. В рабочем учебном плане определяются все виды занятий, формы контроля текущей успеваемости и т. д. Структура учебного процесса примерно такова: лекция – самостоятельная работа обучаемого – практическое (лабораторное) занятие или семинар; лекция – самостоятельная работа – консультация – итоговое занятие (зачет, экзамен). Как видно из структуры учебного процесса, лекция предшествует самостоятельной работе студентов и практическому (лабораторному) занятию или семинару. Это позволяет лектору давать материал, в котором он представляет обобщенную структуру изучаемого объекта или явления и направляет самостоятельную работу студентов при подготовке к практическому занятию или семинару. Далее следует четко определить структуру лекционного курса, которая обычно включает в себя: вводную часть; учебные вопросы; заключительную часть.

Вводная часть лекции по возможности должна быть яркой и эмоциональной. Преподаватель напоминает студентам фрагменты предыдущей лекции, на которых будет базироваться настоящее изложение лекции. Нет необходимости излагать полностью весь лекционный материал, студент должен как можно чаще брать в руки книгу, а не конспект. Вступление должно быть кратким, его цель – подготовить обучаемых к восприятию существа учебных вопросов лекции. Рассмотрение учебных вопросов составляет основную часть лекции. Вопросы излагаются с учетом требований передовой методологии и современных педагогических принципов обучения.

Каждое теоретическое положение не навязывается обучаемым, а должно быть обосновано и доказано с применением наиболее целесообразных для данной аудитории методических приемов. Любой учебный вопрос заканчивается раскрытием перспектив развития его теории и практики, а также краткими выводами, логически подводящими к последующему вопросу лекции. Заключение завершает лекцию. В нем выражается основная мысль изложенного, а также логический переход от изложенного к будущей теме лекции, даются рекомендации по самостоятельной работе для углубления, расширения и практического применения знаний по данной теме. После определения структуры лекционного курса можно приступить к подготовке той или иной конкретной лекции.

Методика работы над лекцией предполагает примерно следующие этапы:

- отбор материала для лекции;
- определение объема лекции;
- выбор последовательности и логики изложения;
- набор иллюстрированного материала;
- выработка техники чтения лекции.

Отбор материала и формирование содержания лекции, прежде всего, начинается с определения ее темы. Далее лектору следует тщательно ознакомиться с содержанием этой темы в учебнике, которым пользуются студенты, чтобы выяснить, какие аспекты изучаемой проблемы хорошо и полно изложены, какие данные отсутствуют, устарели и требуют корректировки. Следует продумать обобщения, которые необходимо сделать, выделить спорные вопросы и четко сформулировать свою точку зрения на них. Лектору необходимо с современных позиций проанализировать состояние проблемы, изложенной в учебнике, составить план лекции и приступить к созданию лекционной модели, то есть расширенного плана лекции. По всем читаемым темам нужно накапливать материал. Он складывается из разнообразного фактического материала, газетных вырезок и журнальных статей, названий книг и выписок из них, собственных разрозненных или более или менее систематизированных мыслей, интересных наблюде-

ний, записанных афоризмов, народных поговорок и пословиц, старых конспектов, содержащих важный фактический материал, а также важные теоретические мысли. И все это день ото дня накапливается в тематических папках. Не все собранное обязательно будет использовано, зато преподаватель имеет под руками наиболее необходимое для успешной подготовки очередного публичного выступления. Он не будет действовать в «экстренном порядке», нервничая в поисках нужной информации, не в «один присест» продумает свою лекцию. Он готовится к ней спокойно, равномерно (ритмично), в настоящей творческой атмосфере. Такая атмосфера, то есть работа с желанием и радостью, с душевным подъемом, возникает не сама по себе. Ее нужно организовать, создать, настроить.

Определение объема содержания лекции – второй важный этап подготовки лекции, определяющий темп изложения материала. Это обусловлено ограниченностью временных рамок, определяющих учебные часы на каждую дисциплину. Не рекомендуется идти по пути планирования чтения на лекциях всего предусмотренного программой материала в ущерб полноте изложения основных вопросов. Лекция должна содержать столько информации, сколько может быть усвоено аудиторией в определенное время. Лекцию можно разгружать от части материала, перенося его на самостоятельное изучение. Этот материал наряду с лекционным должен выноситься на экзамен. При этом, как показывает опыт, объем времени, отводимый на самостоятельную работу не должен превышать 30–40% от лекционного времени. Если лекция будет прекрасно подготовлена, но перегружена фактическим материалом, то она будет малоэффективной и не достигнет поставленной цели. Текст лекции разрабатывается, как правило, на двухчасовое занятие и в зависимости от характера изучаемого материала может иметь объем 20–26 страниц машинописного текста (для конспекта – 10–15 страниц и менее). Студентам нужно предоставить возможность записать ту информацию, которую, по вашему мнению, они и должны обязательно усвоить.

Выбор последовательности и логики изложения материала – следующий важный этап работы над лекцией. При со-

ставлении плана лучше выделить самостоятельные разделы, после каждого из них сделать обобщение. Выделить информацию, на которой необходимо сконцентрировать внимание аудитории. Определяя логику построения лекции, следует четко знать каким методом изложения вы будете пользоваться: методом индукции (состоит в движении от частного к общему); дедукции (состоит в движении от общего к частному) или аналогии (основан на вынесении заключения об изучаемом явлении по сходству с другими известными явлениями). Большинство начинающих лекторов подобранные материалы оформляют в виде конспектов, более опытные преподаватели обходятся разного рода тезисными записями и планами.

Подбор иллюстрированного материала—последний этап подготовки лекции. Таблицы, диапозитивы, рисунки, схемы, графологические конструкции необходимо не только тщательно отобрать, но и определить последовательность их демонстрации при чтении лекции. На одну двухчасовую лекцию целесообразно иметь: до 3–5 схем и таблиц, или 5–8 слайдов, или 1–2 схемы и диафильмы на 4–6 кадров. Выработка индивидуальной манеры чтения лекции—исключительно важный и длительный период в подготовке лекции. Никогда не следует читать текст лекции. Надо стремиться к ведению активного диалога с аудиторией, держать себя непринужденно, уверенно, передвигаться по аудитории, следя за тем, успевают ли студенты записывать за вами. Целесообразно повторить какое-то положение при необходимости, периодически менять тембр голоса, делать логические ударения, показывая этим важность раздела, мысли, вывода или обобщения. Это нужно заранее продумать при подготовке лекции и для себя отметить в лекционной модели (подчеркивая нужные места цветными фломастерами).

Таким образом, успех прочитанной лекции, ее высокое качество в решающей степени зависят от всесторонней и умелой подготовки. Подготовка лекции – творческий и самостоятельный труд преподавателя, поэтому лекция вполне закономерно отражает и индивидуальные черты преподавателя, его опыт, навыки.

Методика чтения лекции

Лектор фактически выступает в трех лицах: как автор или сочинитель предстоящей лекции, как ее постановщик и как исполнитель. Быть одинаково успевающим в таких ролях не так просто. Но очевидно, что именно третья фаза труда лектора – исполнение – наиболее ответственная и трудная. До того, пока вы обдумывали, а затем предварительно творили (конспектировали) свое предстоящее выступление, вы были свободны в своих поступках и не так ограничены во времени. Распоряжались им, как хотели и умели, могли не только обдумывать лекцию в целом и ее отдельные части и форму, но и передумывать, по-разному формулировать какие-то ее положения, могли варьировать конспектирование своих мыслей. Этих возможностей лектор лишается, как только появляется на кафедре. Всякая уже начатая лекция в данной аудитории «одновариантна»: не только лекцию в целом, но и отдельные ее части нельзя менять на ходу, не рискуя испортить дело. Кроме того, лекция строго ограничена во времени и, главное, творится «на людях», при их участии. Вот почему чтение лекции не только довольно сложная, но и самая волнующая часть ораторского труда. Ведь именно в ней в концентрированном виде сказываются плоды той предварительной работы, которая велась наедине. Именно в ходе лекции проявляется лекторское мастерство. Остановимся еще на двух моментах непосредственно предлекционного времени, редко измеряемого более чем полутора–двумя часами. Это те минуты, когда лектор «входит в роль», начинает жить (должен жить) атмосферой предстоящего выступления. Ничто постороннее, не имеющее прямого отношения к ответственному моменту, не должно отвлекать его и тем более не должно его взволновать. Единственное, что может на 15–20 минут отвлечь преподавателя от будущей лекции, это беглый просмотр периодических изданий или слушание радиопередачи, чтобы знать последние новости. Лекция начинается с появления преподавателя в аудитории. Студенты по внешнему виду пытаются оценить лектора, составить о нем представление, если он ранее не занимался с ними, а если занимался, то определить его настроение. Студенты в процессе общения, прежде всего, сосредотачивают внимание на лице лектора, главным образом, на глазах

и на его руках. Мимика—важное средство эмоционального воздействия на аудиторию. Опыт показывает, что лектор должен стремиться сохранять строгое, но доброжелательное выражение лица. Очень большое значение, имеют осанка, походка: они не должны являть смущение, нерешительность или самое неприятное—безразличие. Очень важно быть аккуратно одетыми и причесанным. От этого складывается первое впечатление о собранности лектора и его уважении к студентам. Это не только помогает студентам составить о преподавателе правильное представление, но и оказывает на них большое воспитательное воздействие. Зайдя в аудиторию, не рекомендуется на ходу, расстегивать, снимать предметы одежды, готовить какие-либо материалы, начинать второпях речь. Лучше необходимо занять место за кафедрой, выдержать небольшую паузу, которая необходима для сосредоточения, чтобы привлечь внимание студентов. В этот момент лектор устанавливает со студентами зрительный, а затем и эмоциональный контакт. Эмоциональный контакт приводит к одному из проявлений у студентов субъективного отношения как к лектору, так и к читаемому материалу. Обычно в благоприятной обстановке общего внимания и тишины речь нужно начинать спокойно, сравнительно не громко и в несколько замедленном темпе. Такое начало действует на аудиторию успокаивающе. И еще об одном аспекте, серьезно влияющем на общее внимание студентов и их отношение к лектору, это правильность выбора позы как в процессе изложения материала, так и начале лекции. Отдельные преподаватели, не придают внимания положению своего тела во время чтения лекции. А недостаточно опытные принимают иногда такую позу, в которую они никогда бы не встали в обычных условиях. Одни переступают с ноги на ногу, раскачиваясь из стороны в сторону, другие ходят около трибуны, опустив голову, третьи не знают, куда им деть руки, четвертые просто ложатся то животом, то грудью на трибуну и т.п. Нередко неловкая поза лектора может даже рассмешить аудиторию. Естественно, что во время изложения материала лектор не должен все время сохранять неподвижность, так как это утомляет аудиторию, внимание студентов ослабевает и рассеивается. Однако, непрерывно расхаживаю-

ший лектор также не способствует сосредоточению внимания аудитории на важных вопросах. Создается впечатление, что он нервничает, что может повлиять на эффективность лекции. Педагог должен приложить максимум усилий, чтобы найти способы продуктивного воздействия на аудиторию. Нередко многие из студентов не владеют элементарными навыками учебной деятельности на лекции. Поэтому преподавателю необходимо устранять такие проблемы в деятельности и жизненном опыте аудитории. Формирование культуры ведения лекционных записей—важная педагогическая задача. Конспект полезен тогда, когда изначально ориентирован на одновременную со слушанием лекции мыслительную переработку материала, на выделение и фиксацию в тезисно-аргументированной форме главного содержания лекции. Материал, который необходимо записать, должен быть достаточно продуман преподавателем и по возможности представлен наглядными пособиями (графики, схемы, диаграммы, таблицы и т.д.) Каждый студент должен иметь тетрадь для записи лекций, ручку, а в некоторых случаях и набор фломастеров, с помощью которых он фиксирует основные положения лекции и делает рисунки и схемы. Необходимым условием эффективности лекции является речевое мастерство лектора, богатый, эмоционально окрашенный язык изложения, форма изложения—не только украшение лекции, но и важный ориентир восприятия ее содержания. Нужно остерегаться крикливости и нашептывания, ложного пафоса и бесконечных «мне кажется» или «мне думается»—оговорки и сомнения не украшают лектора. Не нужно кокетничать «моими скромными стремлениями» и назойливо повторять: «давайте вместе подумаем» — все должно быть в меру. Лекция должна отличаться ясностью мысли и изложения, необходимо избегать менторства и назидательности. Слова нужно выговаривать ясно, не заглушая окончания фраз. Бережное отношение к слову—главному оружию красноречия—первостепенное условие успеха любого публичного выступления. Вряд ли нужно стремиться в одной лекции рассказать обо всех деталях ее темы, пытаясь исчерпать всё. Во-первых, это невозможно, так как любая тема всегда шире, чем временные возможности лекции. Во-вторых,

опытный лектор так распределяет свой материал и так излагает содержание очередного выступления, чтобы не задерживаться на второстепенных вопросах и иллюстрациях. Он должен дать возможность студентам самим (по ходу лекции или после нее) додумать, расширить рамки лекции. Очень важно лектору держать себя в заранее точно намеченных пределах, чтобы студенты почувствовали (если ясно не поняли): у говорящего есть еще что сказать по данной теме, что он мог бы о ней читать не одну и не две еще лекции. Такое впечатление от исполненной лекции, а значит от эрудиции оратора, усиливает интерес к личности преподавателя, повышает уважение к нему. Преподаватель должен ориентироваться на студентов, прогнозировать ход их мысли, подобрать такой вариант изложения, который бы соответствовал особенностям восприятия студентами учебной информации. Материал надо преподнести студентам так, чтобы они «заразились» излагаемой проблемой. Немаловажное значение имеет артистизм лектора, его умение организовать в ходе лекции психологическую разрядку. Это может быть краткий рассказ из собственной научной деятельности или сообщение о неординарном событии из мира науки или культуры, связанном с излагаемым материалом. Лектору приходится отвечать на вопросы. Поэтому нужно оставить время для ответов, рассматривая их как немаловажную часть лекции. Бывают записки и устные вопросы, в том числе очень трудные по существу, порой совсем неожиданные и к предмету лекции не относящиеся; случаются также вопросы грубоватые или бестактные по характеру. Но и на них отвечать нужно спокойно, корректно, доказательно, с искренним желанием помочь задавшему вопрос (и, очевидно, не только ему) разобраться в фактах, явлениях или теоретических проблемах. Нет ничего зазорного и в том, что лектор скажет: «Ответить на этот вопрос сегодня не могу, отвечу перед началом следующей лекции». Иногда, отвечая на сложный вопрос, преподаватель предлагает интересующимся собраться во внеучебное время и поговорить дополнительно. В вузовской практике немало случаев, когда такие дополнительные встречи помогают преподавателю учесть в лекциях какие-то новые моменты психологического и логического порядка, чтобы лучше

читать свой курс. При подготовке лекций по всему курсу лектор должен составить обобщающие занятия, в которых в сжатой форме будут изложены стержневые идеи, структурирован изложенный учебный материал, выделены и систематизированы важнейшие сущностные связи и отношения зависимости между задействованными объектами, и явлениями и описывающими их элементами научного знания. Итак, лекция—очень важная форма методической работы в вузе, сложный вид ораторского искусства. Долг и постоянная обязанность каждого вузовского преподавателя неустанно совершенствовать свое мастерство и искусство чтения лекции, активизировать ее роль в высшей школе.

Критерии оценивания лекции

В условиях вуза критерии оценки разрабатываются с учетом профиля на каждой кафедре, но существуют и общие требования к оцениванию вузовской лекции. Особое внимание обращается на следующие вопросы:

Содержание: соответствие требованиям программы, в меру содержательно, научность и новизна, слишком сложно, слишком популярно, ненаучно, преобладает эмпирический материал, теоретический материал удачно сочетается с практикой будущей деятельности обучающихся;

достижение цели лектором: преподаватель сосредоточен на том, чтобы дать существенное в предмете как основу для самостоятельной работы студентов; ставит такие проблемы, которые принимаются обучаемыми как достигаемыми целями; пытается синтезировать разные точки зрения на данный предмет; высказывает свою позицию в спорных (дискуссионных) вопросах или там, где проблема еще не решена; приводит примеры из собственного опыта. Проблемные вопросы ставятся: слишком много, достаточно, мало, совсем не ставятся.

Доказательность лекции: лектор убедительно доказывает правильность (ошибочность) выдвинутых положений, бездоказательно декларирует истины. Лекция имеет связь с профилем подготовки: достаточную, очень хорошую, неудовлетворительную.

План, структура лекции: четкая, расплывчатая, беспоряд-

дочная.

Манера чтения лекции: увлекательная, живая, монотонная, скучная.

Отношение лектора к студентам: внимательное, в меру требовательное, придирчивое, равнодушное, высокомерное, тактичное.

Контакт с аудиторией: хороший, недостаточный, отсутствует.

Запись лекции: записывает лекцию большинство, меньше половины – не записывают.

Поведение лектора: свободное, уверенное, скованное, манерное, нарочитое.

Стиль изложения лекции: свободно излагает материал, имея лишь краткие записи, близко придерживается конспекта, читает с листа, пересказывает учебник.

Организаторские умения, выражающиеся в систематической (логической) подаче материала, поддержании и активизации внимания аудитории, организации собственного поведения и поведения студентов.

Проведенная преподавателем лекция по любой дисциплине учебного плана оценивается по четырехбальной системе: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», и «неудовлетворительно». Выступление с лекцией – своего рода искусство. Лучшие преподаватели постоянно стараются внести в чтение лекции элементы ораторского мастерства, широко пользуются различными приемами, повышающими воздействие слова на аудиторию. Реализация требований, которые предъявляются к лекции, зависит прежде всего от той большой работы, которая предшествует ее чтению.

Тема 6. Методика применения средств наглядности и ТСО в учебном процессе

1. Наглядные средства обучения. Виды наглядных пособий.
2. Характеристика технических средств обучения, необходимость их применения в учебном процессе.
3. Методические основы применения средств наглядности и ТСО в учебном процессе.

1. Наглядные средства обучения. Виды наглядных пособий

Применение наглядности повышает интерес учащихся к изучаемому предмету, облегчает процесс получения знаний, способствует прочности усвоения и изжитию формализма в обучении.

Широкое использование и правильное применение наглядных пособий расширяет и углубляет представления учащихся об изучаемом вопросе, сокращает время на изложение материала. Однако, придавая наглядности в обучении большое значение, нельзя ее переоценивать и недооценивать другие принципы обучения. При перегрузке урока наглядными пособиями можно отвлечь учащихся от основной цели урока, упустить общие закономерности изучаемых вопросов, не отделить главного от второстепенного.

В обучении должно быть обеспечено правильное соотношение наглядного и абстрактного, конкретного и обобщенного. Наглядные пособия должны быть подобраны по темам учебных программ таким образом, чтобы обеспечить проведение необходимых демонстраций при изложении соответствующих разделов курса, закреплении и повторении материала.

Методика применения наглядных пособий зависят от того, на какой стадии изучения материала они применяются. Одно и то же наглядное пособие или комплекс наглядных пособий и технических средств различным образом применяются при объяснении нового материала преподавателем, при закреплении знаний и их проверке. Выбор пособий должен быть не случайным, а тщательно продуманным по всему курсу. Для каждого пособия должно быть отведено свое место в общей

цепи уроков. В зависимости от содержания и учебной цели урока необходимо применять разнообразные наглядные пособия, что будет способствовать лучшему усвоению учебного материала. Поэтому нужно обеспечить правильную методику применения наглядных пособий.

Чувственное восприятие играет большую роль в трудовом обучении, но представляет лишь начальную ступень познания. Следующий его этап – абстрактное мышление. Восприятие должно сопровождаться и направляться активным мышлением, которые ставит познавательные задачи, дает план наблюдений, сообщает его результаты.

Применяются следующие виды наглядных пособий:

- показ изделий и макетов;
- изображение предметов,
- процессов и зарисовка на доске;
- условие изображения.

Средства наглядности используются при изложении учебного материала преподавателем, в ходе самостоятельной деятельности студентов по приобретению знаний и формированию умений и навыков, при контроле за усвоением материала и при других видах деятельности и преподавателя, и студентов.

Необоснованное, произвольное и избыточное применение наглядности на занятии может дать и отрицательный эффект.

У каждого наглядного средства существует ряд дидактических признаков, определяющих рациональную область использования в учебном процессе. Например, такое свойство натуральных образцов, как их реальность, способствует формированию у студентов правильного представления о форме, цвете и величине объекта. Применение этого вида наглядности дает возможность перейти от наблюдения конкретных образцов к абстрактному мышлению.

Преподаватель предъявляет средства наглядности студентам на занятии различными способами. Среди них наиболее часто используются такие: зарисовки на доске; вывешивание плакатов; применение технических средств обучения; представление информации на графических дисплеях. Преподавателю необходимо знать преимущества каждого из них в учебном процессе.

Эффективность применения выбранного средства наглядности во многом определяется методикой и техникой его использования на занятии. Здесь все важно и значимо: место расположения и освещенность средства наглядности в кабинете, его видимость со всех точек кабинета, умелое сочетание преподавателем слова и демонстрации, время демонстрации, степень подготовленности студентов к восприятию средства наглядности, педагогическая квалификация преподавателя.

2. Характеристика технических средств обучения, необходимость их применения в учебном процессе

Широкое внедрение и использование технических средств, оптической и акустической техники, программированного обучения, обучающих машин, кино, телевидения и компьютеров является важнейшим фактором повышения качества обучения и воспитания в высшей школе. ТСО призваны расширить возможности педагога в усилении его воздействий с точки зрения повышения качества усвоения студентами учебного материала, а также повышения эффективности обучения в целом. Установлено, например, что педагогически целесообразное и методически грамотное применение звуковых устройств увеличивает объем усваиваемой информации на 15%, визуальных – на 25%, совместное использование звуковой и визуальной техники обеспечивает усвоение учебной информации объемом до 65%. Преподаватель является ведущим субъектом управления учебно-познавательной деятельности и все выполняемые им функции практически могут быть технически обеспечены. Однако на современном этапе в наибольшей степени техническое обеспечение коснулось, главным образом, двух его функций – информационной и контролирующей функции. И поэтому не случайно, что все существующие ТСО по одной из наиболее распространенной классификации подразделяются на три категории: информационные, контролирующие и обучающие, причем последние представляют собой соединение информационных и контролирующих устройств. Все ТСО могут применяться с разными целями как автономно, так и в комплексах. Состав этих комплексов определяется теми конкретными задачами, которые

решаются педагогом, организационными формами учебных занятий, то есть при проведении лекционных, практических, лабораторных занятий состав технических средств в их объединенных комплексах будет неодинаков. Это различие определяется также и общими целями обучения, которые задаются вузу и каждому преподавателю извне, а также материальными возможностями конкретного учебного заведения. Посмотрим, как формируется состав комплекса ТСО при выполнении преподавателем, скажем, одной информационной функции. Как известно, информационная деятельность педагога складывается из двух основных функций – это информационное обеспечение учебных занятий и сам процесс предъявления учебной информации. Информационное обеспечение учебных занятий, в свою очередь, также складывается из двух функций. Первая из них связана с отбором научной информации в соответствии с целями и профилем профессиональной подготовки будущих специалистов. Вторая функция представляет собой дидактическую обработку научной информации и преобразование ее в учебный предмет или какой-либо учебный фрагмент. Для технической реализации этих двух функций, результатом которых является создание так называемого информационного банка учебных занятий, в состав комплекса ТСО могут вводиться самые различные технические устройства записи, хранения и воспроизведения научной и учебной информации. К ним могут относиться средства тиражирования от пишущей машинки до самых сложных множительных аппаратов, а также фото- и киноаппаратура, магнитофоны и видеоманитофоны. Для технической реализации функции представления учебной информации (презентативной функции) в состав комплекса ТСО могут быть включены все известные средства воспроизведения звуковой и визуальной информации: от диапроекторов и магнитофонов до учебного кино, телевидения, дисплеев и голографических установок. Средства отображения могут быть представлены как элементарными индикаторами и фиксаторами ответов обучаемых, так и сложными современными устройствами отображения типа дисплеев. Обработка и регистрация текущих, промежуточных и окончательных результатов обучения может произ-

водиться разнообразными цифропечатающими устройствами, соединенными как с малой вычислительной техникой, так и с ЭВМ. Кроме средств отображения и регистрации обратной информации, предназначенной для преподавателей, в комплексы ТСО могут быть введены индивидуальные средства отображения для самих учащихся в целях обеспечения самоконтроля. В группу индивидуальных средств отображения могут также входить технические устройства от простых индикаторов до дисплеев. Техническими средствами могут быть обеспечены и другие функции педагога, связанные с принятием решений и организаций их исполнения. В рамках организационных функций педагога для повышения активности студентов в различных формах учебных занятий (лекции, семинары, практические и лабораторные занятия) в комплекс ТСО могут входить различные тренажеры, имитаторы реальных объектов и технических процессов, лабораторное оборудование. Кроме этого, для регулирования и повышения работоспособности студентов на занятиях в комплексы ТСО могут включаться технические средства реализации функциональной музыки, гипнопедии, суггестопедии, релаксации и т.п. В зависимости от задач, возлагаемых на группу технических средств, связанных с построением прогнозов обучения и принятием на их основе педагогических решений, данная группа технических средств может быть представлена как отдельными логическими и счетно-решающими блоками, так и современными ЭВМ. В тех случаях, когда имеется ЭВМ, функции средств логико-математического обеспечения могут быть расширены до планирования учебного процесса, составления расписания, учета текущей успеваемости, посещаемости всего контингента студентов и т. п. В этом случае функции комплекса ТСО будут выходить за рамки непосредственного процесса обучения, так как кроме него подобные комплексы обеспечивают управление учебным процессом в целом. И таким образом, такой комплекс ТСО становится системой технического обеспечения всего учебного процесса или автоматизированной системой управления (АСУ). Такова общая структура комплекса ТСО, которая может в своем составе и функциональных связях видоизменяться и модифицироваться

в зависимости от организационных форм учебных занятий и тех конкретных учебных задач, которые на этих занятиях решаются.

Особенности применения комплексов ТСО

Наиболее доступными для широкого использования ТСО являются практические и лабораторные занятия. Особенностью практических занятий является их насыщенность информационным взаимодействием, то есть обменом информацией по прямым и обратным каналам связи (например, на занятиях по иностранному языку). В связи с этим особую роль в составе комплекса ТСО приобретают средства отображения ответов студентов, средства логико-математического обеспечения, средства обработки и документирования результатов, средства отображения результатов и общей успешности деятельности. Средства оперативной обратной связи на практических занятиях должны обеспечивать возможность ввода данных в самых разнообразных формах: начиная от формализованных, выборочных ответов до графических и конструкторских учебных заданий. Группа средств логико-математического обеспечения также должна быть совершенной на практических занятиях, так как в ее функции совместно с устройствами обработки и документирования результатов входит как обеспечение расчетных работ, так и детальный анализ успешности обучаемых на основе их ответов с целью диагностики, прогноза и предупреждения ошибок и причин их появления. Оптимальным вариантом совмещения средств обработки и документирования со средствами логико-математического обеспечения является ЭВМ с выводом на печать. Группа средств отображения результатов обучения должна обеспечивать педагогу отражения индивидуальных успехов каждого обучаемого для последующей коррекции его ошибочных действий, указывать место и причину допущенных ошибок. В целом же все названные группы технических средств могут быть совмещены и представлены в виде обучающе-контролирующих классов, причем в своем оптимальном варианте такое совмещение должно состояться на базе ЭВМ. Что касается средств информационного обеспечения, то на

практических занятиях они могут быть представлены традиционными средствами записи и воспроизведения информации в ее зрительной и звуковой форме. Как и практические занятия, лабораторный практикум имеет своей целью формирование и закрепление практических умений и навыков в работе с лабораторным оборудованием как прототипом будущего объекта профессиональной деятельности. Основу технического обеспечения лабораторного практикума составляют средства моделирования реального объекта и профессиональной деятельности, которые включают в себя собственно лабораторное оборудование и тренажеры или близкие к ним устройства. К группе информационных средств, применяемых в условиях лабораторного практикума, требования сохраняются те же, что и в случае проведения практических занятий. Состав их может оставаться тем же самым. Как и на практических занятиях, оптимальным вариантом системы технического обеспечения лабораторного практикума следует считать обучающе-контролирующий комплекс на базе ЭВМ, сопряженный с лабораторным оборудованием или тренажером. Как известно, цель лекции в отличие от всех форм практических занятий состоит в систематическом изложении, передаче теоретических основ конкретной науки. Отсюда в лекционной форме занятий возрастает роль технических средств информационного обеспечения. В отличие от практических занятий, где активным звеном в большей мере является обучаемый, на лекции активным звеном становится преподаватель. Для того чтобы активизировать на лекции и работу самих студентов, в комплекс технических средств вовлекаются специальные средства регулирования работоспособности и активности студентов. Эти средства могут быть различными: электронные презентации, кинопроекторная и телевизионная аппаратура, с помощью которых демонстрируются фрагменты реальной предстоящей деятельности. Так как предъявляемая информация имеет профессиональную и личную значимость и ценность, она способствует повышению к ней интереса, внимания и в целом активности студентов на лекциях.

Лекционная форма занятий является наиболее слабым звеном в системе технического обеспечения учебного процес-

са в высшей школе. Частично это связано с тем, что эффективность применения ТСО на лекциях еще многими учеными и преподавателями ставится под сомнение. Между тем, применение технических средств не противоречит традиционной методике преподавания в вузе. Многолетний опыт высшей школы подтверждает высокую эффективность сочетания словесно-логического и наглядного способов передачи учебной информации, подкрепления словесных объяснений преподавателя соответствующими наглядными образами. Принцип наглядности в вузовской системе обучения не нов. Это один из традиционных принципов дидактики – теории обучения. Но в современных условиях новое, связанное с этим принципом заключается в том, что наглядность из желательного элемента занятий превращается в обязательное условие научной организации учебного процесса, повышения ее эффективности. Новое заключается также в том, что реализация принципа наглядности неразрывно связывается с применением технических средств. Они, с одной стороны, колоссально расширяют возможности наглядного изображения в учебном процессе различных предметов, явлений, процессов природы, общественной жизни и человеческого мышления.

С другой стороны, они позволяют более полно использовать психофизиологические особенности организма человека в целях повышения качества усвоения знаний. Таким образом, технические средства обеспечивают вовлечение в учебный процесс ярких и убедительных фактов, позволяющих яснее видеть объективные связи сложных социальных и природных процессов, глубже усваивать теорию. В их применении заложены возможности наиболее полной и максимально эффективной реализации принципа наглядности в обучении.

3. Методические основы применения средств наглядности и ТСО в учебном процессе

Общее философское учение о познании дает принципиальное основание для решения вопроса о соотношении наглядного и словесного обучения. В высшей школе процесс обучения идет преимущественно через усвоение научных абстракций. Основным источником знания здесь является слово,

главным способом передачи учебной информации – словесно-логический способ, позволяющий выразить сущность знания в обобщенной форме. Чувственно-конкретные образы играют при этом подчиненную роль. Однако признание второстепенной роли чувственного познания в процессе обучения никоим образом не принижает существенной роли принципа наглядности в учебном процессе высшей школы. Наглядность в обучении связана с чувственными восприятиями и через них влияет на процесс абстрактного мышления. Когда речь идет о соотношении наглядного и словесного способов передачи информации, имеется в виду, что в одних случаях содержание усваиваемых знаний может быть в значительной мере раскрыто в процессе чувственного восприятия конкретных фактов и действий, в других же – основным источником является слово, выражающее сущность знаний в абстрактной форме. В этом смысле учебный процесс в вузе представляет собой единство конкретного и абстрактного, и мышление студентов в ходе обучения развивается в двух разных направлениях: от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному. Чувственные восприятия и в высшей школе могут быть использованы в целях активизации мыслительной деятельности и повышения качества усвоения знаний студентами. Эти выводы опираются на естественнонаучные данные, связанные с закономерностями физиологии высшей нервной деятельности и основанными на них особенностями психологии человеческого восприятия. Хотя познание в процессе обучения не обязательно должно начинаться с чувственного восприятия, однако анализаторная деятельность органов чувств, являющаяся физиологическим механизмом ощущений, играет важную роль в процессе усвоения знаний. В учебном процессе особенно важную роль играет различная пропускная способность анализаторов. Известно, что пропускная способность системы «ухо-мозг» составляет 50 000 единиц информации (бит) в секунду, а системы «глаз-мозг» – 5 000 000 бит/с. Иными словами, пропускная способность зрительного анализатора в 100 раз выше, чем слухового. А это значит, что зрительный анализатор является большим потенциальным резервом для увеличения ввода информации в процесс обучения. Это нетрудно

проиллюстрировать на следующих примерах. Преподаватели часто сталкиваются с количественными характеристиками процессов. Даже в самом простейшем случае, когда надо показать динамику роста или снижения за определенный период, приходится называть ряд дат и соответствующих им цифр. На слух это воспринимается трудно. Студенту приходится напрягать внимание, чтобы уловить со слов лектора эту информацию. Между тем показ преподавателем простейшей диаграммы, где тот же количественный процесс изображен в виде «столбиков» позволяет студенту сразу, визуально понять представленный. То же можно сказать о тех случаях, когда приходится давать численные пропорции, например, социального состава общества, экономические показатели т.д. Круг, поделенный на окрашенные в разные цвета сектора, сразу дает зрительно воспринимаемое реальное соотношение этих пропорций. Для их зрительного восприятия требуются буквально секунды, в то время как перечисление определенных названий и соответствующих им процентов занимает уже минуты. К тому же часто цифры, называемые преподавателем, студенты совсем не обязательно должны запоминать. Преподаватель использует их лишь как аргумент, подтверждающий то или иное высказанное положение. В данном случае эту роль более успешно может выполнить аргумент, представленный наглядно. Таким образом, подключение к процессу восприятия зрительного анализатора, наряду со слуховым, позволяет экономить учебное время, увеличивать количество передаваемой информации. Психологи не случайно центральное место в процессах восприятия отводят зрительным процессам. Известно, что 90% всех сведений об окружающем мире человек получает с помощью зрения, 9% – с помощью слуха и 1% – с помощью осязания. Из всех видов памяти у большинства людей более всего развита зрительная память. Если рассмотреть этот вопрос с точки зрения того, какая же часть полученной при помощи различных анализаторов информации способна осесть в сознании в виде знания, то и здесь складывается соотношение 1:3 в пользу зрения. Иными словами, с помощью зрения человек может получить в 3 раза больше знаний, чем с помощью только слуха. Наглядность играет важную

роль в активизации внимания, которое является важнейшим условием всех психических процессов. Внимание есть направленность сознания на какой-нибудь предмет или явление действительности. Оно неразрывно связано со слуховым и зрительным восприятием. Сочетание слухового и зрительного восприятия усиливает внимание, помогает активизации мыслительного процесса. Наглядность в обучении способствует развитию и такого свойства личности, как память, представляющую собой процесс закрепления, сохранения и последующего воспроизведения того, что было в прошлом опыте человека в виде образов, мыслей, действий, чувств. Память является обязательным условием процесса обучения, мыслительной деятельности вообще, накопления жизненного опыта, участия человека в общественно полезном труде. Таким образом, психология со всей очевидностью доказывает необходимость и многообразные возможности использования наглядности в процессе обучения. Умелый, продуманный подход к этой проблеме дает ключ к интенсификации учебно-воспитательной работы, повышению качества усвоения знаний студентами, активизации их мыслительной деятельности. Из существующих средств наглядности чаще всего используются такие традиционные средства, как доска и мел, плакат и альбом. Традиционные и современные средства наглядности взаимно не исключают друг друга. Наоборот, опыт использования доски и мела, плаката и альбома является той основой, которая должна быть разумно использована при формировании нового опыта и методики применения современных технических средств. Положительная роль традиционных наглядных пособий заключается в том, что они позволяют донести определенную часть учебного материала, облегчая тем самым восприятие его студентами и позволяя активизировать процесс обучения. Но нельзя не видеть их ограниченных возможностей и тех преимуществ, которые имеют по сравнению с ними современные технические средства. Разумеется, фамилию, дату, малознакомый аудитории трудный термин, несложную схему, ряд цифр – все это легко можно написать мелом на доске. Преимущество мелового варианта наглядности заключается в том, что он позволяет постепенно воспроизво-

дить на глазах у студентов отдельные элементы, например, логические схемы, сопровождая каждый элемент необходимыми комментариями и давая возможность студентам записывать в тетрадь вслед за возникновением их на доске. Постепенное воспроизведение отдельных элементов сложных наглядных изображений является правильным методическим приемом, ибо одновременное возникновение перед глазами нескольких смысловых элементов рассеивает внимание. Глаз, как известно, в каждый данный момент может смотреть лишь в одну точку. Но меловой вариант имеет и существенный недостаток, который заключается в трудности восприятия информации, воспроизведенной мелом на доске. С точки зрения теории информации, условия считываемости рукописного текста являются наихудшими. Различные почерки преподавателей, к тому же ухудшаемые скорописью, тонкость и не контрастность линий, нанесенных мелом на доске, неизбежные сокращения, предпринимаемые для ускорения этого процесса, – все это ведет к тому, что чаще всего меловые записи и рисунки выглядят весьма не эстетично и доступны для восприятия лишь в первых рядах аудитории. Плакатный вариант наглядности по сравнению с меловым имеет то преимущество, что текстовая и цифровая информация выписаны здесь четким и ясным шрифтом, линии графиков и диаграмм контрастны, нередко многоцветны и более благоприятны для восприятия. Но в то же время размеры плакатов таковы, что их содержание воспринимается лишь в очень небольшой аудитории. Для того чтобы плакат был читабелен в аудитории, где находятся 100 и 200 человек, он должен быть таких размеров, что практически работа с ним становится невозможной. Развешенные в ряд на доске перед началом занятий плакаты отвлекают внимание студентов. Лектор начинает говорить, а студенты разглядывают плакаты и гадают, что на них изображено. Когда же лектор обращается к плакатам, чувство их новизны для студентов уже утрачено и должной активизации внимания не происходит. Если же плакаты повесить на доске один на другой, то в этом случае необходимость снимать и сворачивать их в ходе объяснения мешает и лектору и студентам. Самый же главный недостаток мелового и

плакатного вариантов наглядности заключается в том, что они позволяют воспроизводить очень ограниченную часть наглядной информации. В то же время технические средства, сохраняя преимущества традиционных видов наглядности, позволяют давать наглядные изображения на ярко освещенном экране, доступном для восприятия в любой, даже большой аудитории. Учебное кино. Поистине неисчерпаемы познавательные и воспитательные возможности кино. Оно занимает ведущее место в ряду существующих средств наглядности обучения, благодаря присущей ему особой наглядности, эмоциональности воздействия, степени активности восприятия. В силу огромных технических возможностей, учебное кино способно показать любые уникальные объекты, удаленные и практически недоступные для широкого наблюдения, невидимые или не воспринимаемые глазом процессы и явления, очень быстротечные или очень медленно протекающие процессы и т.д. Познавательные образы кино значительно шире и богаче, чем у любого другого изобразительного средства, ибо здесь зритель становится как бы соучастником, непосредственным свидетелем того, что происходит на экране, видит это так, как происходит в жизни. Учебный фильм позволяет направлять внимание аудитории на главное и существенное, вызывая у нее эмоциональное и познавательное отношение к воспринимаемому, способствуя рождению понятий, обобщений, мыслей, объединяя логическую и эмоциональную стороны процесса обучения. В кино можно ассоциировать существенные явления между собой, воспроизводить зрительно воспринимаемые аналогии явлений и процессов. Учебное кино способно осуществлять функции анализа и синтеза: рассматривать явление в целом и по частям, выделяя связи и отношения между отдельными частями, сравнивая процессы и явления, происходящие в самых различных условиях. С точки зрения возможностей показа событий общественной жизни кино обладает тем преимуществом, что позволяет наблюдать развитие явлений в прошлом, настоящем и будущем, видеть обратное течение времени и те изменения, которые невозможно наблюдать визуально. В кино можно видеть развитие событий и явлений независимо от фактического времени это-

го процесса, рассматривать в движении даже неподвижные объекты, изменяя направление наблюдения.

Особенно важна способность кино моделировать динамику мышления, воспроизводить процесс становления и развития мысли. Учебный фильм, соответствующий учебной программе дисциплины, экономит время, помогает преподавателю глубже и доходчивее излагать материал, более активно заинтересовывать студентов существом изучаемого вопроса, побуждая их к дальнейшей самостоятельной работе. Практика использования кино в учебном процессе вуза позволяет сформулировать методические требования к отбору кинофрагментов и применению их в лекционном процессе: фрагменты должны лишь сопровождать текст лекции; каждый отобранный фрагмент должен быть не только иллюстрацией к тому или иному положению, но и источником новой информации, углубляющей содержание лекции, делающей ее более убедительной, яркой, образной, эмоциональной; при чтении лекции недостаточно использовать только кинофрагменты, нужно привлекать и другие экранные и звуковые средства (диапроекцию и звукозапись); необходимо учитывать особенности восприятия кино в затемненной аудитории, когда студенты лишены возможности делать записи, если только нет специальных столов с подсвечиванием. Но и в последнем случае надо считаться с тем, что быстро мелькающие кадры кино всегда затрудняют запись. Поэтому кинофрагменты лучше всего давать на 2-3 минуты с последующим (или предыдущим) их объяснением; кинофрагменты с продолжительностью демонстрации менее 2 минут неприемлемы, так как затрудняют переход от прослушивания лекции к зрительному восприятию. В то же время фрагменты с продолжительностью более 6 минут дают отрицательные результаты, так как в этом случае лекция начинает подменяться показом фрагмента; количество кинофрагментов, включаемых в лекцию, нужно тщательно регламентировать. Частые переходы от лекторской речи к демонстрации утомляет студентов. Поэтому на двухчасовой лекции (90 минут) целесообразно давать не более 6 - 7 включений кино. Нельзя забывать о том, что лекция и семинар не должны быть перегружены наглядным материалом, это может

вести к снижению теоретического уровня занятий. Перед тем как показывать фильм студентам, преподаватель должен просмотреть его предварительно сам, чтобы определить его место в учебном процессе, степень его пригодности, выбрать в случае необходимости нужные фрагменты, продумать комментарии и т.д. Киноматериал не должен выступать чужеродным телом в процессе занятий. Его надо органически включать в ткань того или иного звена учебного процесса, подготовить студентов к его восприятию, нацелить их внимание на те моменты, которые должны быть для них главными. Не следует подчеркивать необычности применения кино (как и других технических средств), предупреждать студентов об этом заранее, как о каком-то исключительном явлении. Учебное кино – не развлечение, а необходимый элемент процесса обучения. Поэтому студенты должны привыкнуть считать любые средства наглядности такой же естественной формой аргументации, как и традиционная словесно-логическая форма доказательств. А такая привычка может выработаться лишь в случае систематического, а не эпизодического применения учебного кино. Не приходится ждать качественных сдвигов в восприятии студентов, если на протяжении всего курса показать им всего 2 - 3 фильма. Систематичность является одним из главных методических требований к применению технических средств в учебном процессе. Но системой эта работа может стать лишь в том случае, если в ней принимает активное участие весь коллектив кафедры. Решающая роль в организации этой работы принадлежит заведующему кафедрой. Если многочисленными организационными, техническими, методическими и финансовыми вопросами, связанными с применением кино и других технических средств, занимаются лишь отдельные преподаватели-энтузиасты, это ведет к огромным неоправданным затратам времени и сил, не давая должного эффекта. Активное применение кино в учебных целях прежде всего зависит от расширения практики его использования и более широкого обмена опытом подобной работы, от создания учебных фильмов, которые могли бы быть включены в вузовский учебный процесс. В решение этой задачи можно и нужно использовать существующий фильмофонд, фрагменты из со-

зданных уже научно-популярных, хроникально-документальных и художественных фильмов. Необходимо также развернуть работу по созданию новых учебных фильмов силами самих кафедр. Учебный фильм, соответствующий логике и структуре вузовской учебной программы, подчиненный определенным дидактическим задачам, при умелом его использовании может стать органически необходимым элементом процесса обучения, поможет наиболее эффективно использовать учебное время, поднимет активность и интерес студентов к изучаемым дисциплинам. Электронная презентация. Если кино наиболее пригодно для демонстрации материалов, требующих показа в динамике, движении, изменении, развитии, то для передачи информации, требующей концентрации внимания, более или менее длительного разглядывания с сопутствующими объяснениями, существует электронная презентация. Она наиболее эффективна, значительно расширяет возможности наглядного изображения самых разнообразных материалов. С помощью диапозитивов можно давать портреты выдающихся ученых, общественно-политических деятелей, документальные фотографии, репродукции произведений изобразительного искусства, фотокопии оригиналов документов и др.

Одной из распространенных форм подачи лекционного материала является мультимедийная презентация.

Термин «презентация» в переводе с английского означает «представление», т.е. представление какой-либо информации. В общепринятом понимании презентация – это демонстрационные материалы для публичного выступления. В образовательном процессе – это подача учебного материала для определенной аудитории. Существуют разные виды презентаций, в том числе, мультимедийные.

Под мультимедийной презентацией (видеопрезентацией) понимают лекционный материал с использованием видео, компьютерной графики и спецэффектов; видеофильм, снабженный пояснительным графическим и текстовым материалом; логически связанную последовательность слайдов, объединенную одной тематикой и общими принципами оформле-

ния. Мультимедийная презентация лекционного материала имеет свои особенности: всегда

1) опирается на вербальное (словесное), аудиальное и визуальное обеспечение и сопровождение;

2) содержит в своей основе сценарий и имеет определенную структуру;

3) предполагает знание и анализ аудитории, для которой готовится;

4) имеет определенные приоритеты и точно сформулированную цель и задачи;

5) выдерживается в едином графическом стиле.

Принципиальной особенностью мультимедийной презентации является то, что она, благодаря современным компьютерным средствам, обеспечивает наиболее удобное восприятие новой информации. Электронные презентации предназначены, как правило, для решения локальных педагогических задач. Так, например, использование электронных презентаций позволяет значительно повысить информативность и эффективность лекции при объяснении учебного материала, способствует увеличению динамизма и выразительности излагаемого материала. Очевидно, что производительность обучения значительно повышается, когда одновременно задействованы зрительный и слуховой каналы восприятия. Результаты исследований показывают, что эффективность слухового восприятия информации составляет 15%, зрительного – 25%, а их одновременное включение в процесс обучения повышает эффективность восприятия до 65%. Более того, наличие конспектов в виде тематических электронных презентаций предоставляет возможность организации самостоятельной работы студентов с подобного рода ресурсами.

К основным дидактическим возможностям мультимедийной презентации в педагогическом процессе следует отнести:

- предъявление новой теоретической информации;
- подготовка и характер использования активного раздаточного материала;
- создание проблемных ситуаций и постановка задач;
- контроль знаний;

- постановка заданий для самостоятельной работы студентов.

Презентации используются при реализации различных методов обучения, прежде всего, активных методов обучения, таких как: проблемная лекция, деловая игра, анализ конкретных ситуаций, метод активного программного обучения, метод игрового проектирования и др.

Мультимедийная презентация представляет собой сочетание компьютерной анимации, графики, видео, музыки и звукового ряда, которые организованы в единую среду. Использование презентаций в учебном процессе позволяет решить целый ряд дидактических задач: это и формирование образных, ярких представлений, что способствует лучшему запоминанию материала; возможность знакомства с природными и культурными объектами, явлениями, процессами, недоступными для непосредственного наблюдения; экономия времени при изложении материала и многое другое.

Презентация, являясь современным, необходимым, несложным в подготовке средством обучения, способствует повышению уровня усвоения материала студентами, и, соответственно, повышает успешность обучения в целом.

Есть еще один вид технических средств наглядности, который с успехом может быть использован в педагогической работе – это фонозапись на грампластинке, магнитофонной ленте или CD. Возможности использования фонозаписи разнообразны. Иногда на семинарах записывают на магнитофонную ленту выступления некоторых его участников. При подведении итогов заслушивают отдельные места выступлений, указывая на недостатки в изложении, а также на то, чему следует учиться у наиболее подготовленных товарищей. Это помогает формированию и развитию у студентов основ ораторского искусства. Можно записать тексты консультаций преподавателей по наиболее сложным вопросам, которые может постоянно прослушивать студент в часы самоподготовки. Фонозапись лекции используется и в организационно-методических целях: она дает возможность преподавателю совершенствовать ораторское искусство, ее можно обсудить на кафедре, воспроизводя отдельные места. На некоторых ка-

федрах практикуется обсуждение звуковых записей лекций и семинаров. Большую помощь могут оказать магнитофонные записи лекций студентам-заочникам. Опыт работы многих вузов показывает, что студенты-заочники используют фонозаписи тех лекций, которые были пропущены ими по тем или иным причинам, или прослушивают лекции при подготовке к семинару, зачету или экзамену. Применение фонозаписей является одним из практических, еще не используемых в должной мере резервов улучшения методики преподавания, активизации учебного процесса, усиления его эмоционального воздействия на обучаемых.

Итак, использование наглядности, в том числе и технических средств, является составным элементом учебного процесса. Как и весь процесс обучения и воспитания, – это дело творческое, по поводу которого невозможно дать рецепты, годные на все времена и при любых условиях. В педагогической деятельности нет одинаковых условий, как и нет одинаковых студентов, поэтому использование имеющегося опыта не может быть простым копированием. Очень важно, чтобы каждый преподаватель глубоко продумывал приемы применения средств наглядности, а не слепо копировал пусть даже самые эффективные действия других.

Тема 7. Активное обучение: теория, практика применения в учебном процессе

1. Активное обучение. История возникновения активного обучения, дидактические предпосылки.
2. Классификация методов активного обучения
3. Принципы учебного процесса с использованием активных методов

1. Активное обучение. История возникновения активного обучения, дидактические предпосылки

Активное обучение – представляет собой такую организацию и ведение учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности

обучающихся посредством широкого, желательно комплексного, использования как педагогических (дидактических), так и организационно - управленческих средств (В.Н. Кругликов).

Активизация обучения может идти как посредством совершенствования форм и методов обучения, так и по пути совершенствования организации и управления учебным процессом или государственной системы образования. Условием достижения серьезных положительных результатов считается активного участие в процессе активизации как преподавательского, так и управленческого звена вуза и ответственных государственных структур, то есть всех субъектов учебного процесса, и возможно более широкое использование ими различных средств и методов активизации.

История возникновения

Идеи активизации обучения высказывались учеными на протяжении всего периода становления и развития педагогики задолго до оформления ее в самостоятельную научную дисциплину. К родоначальникам идей активизации относят Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Г. Гегеля, Ф. Фрёбеля, А. Дистервега, Д. Дьюи, К.Д. Ушинского и других. Однако идеи, получившие наиболее последовательное изложение в работах данных авторов, берут свое начало из высказываний ученых и мыслителей античного мира. Всю историю педагогики можно рассматривать как борьбу двух взглядов на позицию ученика. Приверженцы первой позиции настаивали на исходной пассивности ученика, рассматривали его как объект педагогического воздействия, а активность, по их мнению, должен был проявлять только преподаватель. Сторонники второй позиции считали ученика, равноправным участником процесса обучения и отдавали его активности главенствующую роль в обучении. Вот некоторые взгляды сторонников активности ученика. Пифагор (VI в. до н.э.) считал, что правильно осуществляемое обучение должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика. Демокрит (460–370 до н.э.) придавал огромное значение воспитанию интеллекта, предлагал формировать у учеников стремление постигнуть неизвестное, чувство долга и ответственности. Сократ (470/469–399 до н.э.) видел наиболее верный путь проявления

способностей человека в самопознании. Главным его достижением считается «майевтика» («повивальное искусство») – диалектический спор, подводящий к истине посредством продуманных наставником вопросов (так называемый сократовский метод). Платон (427–347 до н.э.) подчеркивал особую важность эстетического развития ребенка средствами музыки, поэзии, танцев, игр, дающих простор творчеству. Среди древнеримских мыслителей выделяются взгляды Сенеки (4 до н.э. – 65 н.э.), который считал, что образование должно формировать в первую очередь самостоятельную личность, считал, что должен говорить сам ученик, а не его память. Квинтилиан (42 – ок. 118) отдавал предпочтение организованному школьному обучению, утверждая, что дух соревнования, честолюбия в процессе обучения «бывает причиной добродетелей». На занятиях по риторике рекомендовал преподавателю читать сочинения с заведомыми просчетами в стиле, заметить и исправить которые должны были сами учащиеся. На средневековом востоке мудрецы обращали особое внимание на саморазвитие личности. Ибн-Сина (Авицена в латинской транскрипции) (980–1037) мечтал о всестороннем развитии и обучении и такой путь ему виделся в организации совместной учебы воспитанников, внесении духа соперничества. Одним из заметных сторонников активной позиции ученика в процессе обучения был Мишель Монтень (1533–1592). Он советовал, чтобы больше говорил ученик и больше слушал учитель. Призывал приучить учащихся исследовать окружающий мир, чтобы они все проверяли, а не усваивали на веру или из уважения к авторитету. Рене Декарт (1596–1650), советовал прилагать максимум усилий для развития у учащихся способности суждений. Ян Амос Коменский (1592–1670) в работе «Великая дидактика» настаивал, что правильно обучать, это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов, фраз, изречений, мнений, а это значит – раскрывать способности понимать вещи. Критиковал школы, которые стремятся к тому, чтобы научить смотреть чужими глазами, мыслить чужим умом. Ж.-Ж. Руссо (1712–1778) отмечал, что у детей своя собственная манера видеть, думать и чувствовать и нет ничего безрассуднее, как желать заменить ее нашей. Если голова преподавате-

ля управляет руками ученика, то собственная его голова становится для него бесполезной. Целью обучения признавал не знание дать ученику, а научить его приобретать в случае нужды это знание. И.Г. Песталоцци (1746–1828) первостепенное значение придавал обучению, построенному в соответствии с особенностями человеческой природы, законами ее развития. Настаивал, что обучение должно научить мыслить, должно действовать возбуждающе на способности ученика, а не усыплять и смущать его. А. Дистервег (1790–1866) требовал, чтобы учитель не только «приохотил» ученика к учению, но всегда использовал бы его силы, возбуждал его деятельность. Дж. Дьюи (1859–1952), автор «прогрессивистской» концепции, видел основную задачу учебного процесса в развитии активности молодежи. Передачу информации рассматривал как средство развития мышления, а, следовательно, предоставлять ее ученикам предлагал только тогда, когда они действительно испытывают в ней необходимость. Из числа отечественных ученых к проблеме активности в разное время обращались: Б.Г. Ананьев, Н.А. Бердяев, Л.С. Выготский, Н.А. Добролюбов, А.Н. Леонтьев, Л. М. Лопатин, А.С. Макаренко, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский и другие. В частности, Н. Г. Чернышевский (1828–1889) и Н.А. Добролюбов (1836–1870) защищали осмысленность и сознательность обучения, активность и самодеятельность учащихся, выступали за развитие у них творческого мышления. В.А. Сухомлинский (1918–1970) призывал специальными мерами и приемами поддерживать желание учеников быть первооткрывателями.

Особую роль в современном становлении активного обучения сыграло стихийное развитие игротехнического движения, которое возникло после зарождения деловых игр. Первая в истории деловая игра была разработана и проведена М.М. Бирштейн в СССР в 1932 году. Метод был подхвачен и сразу получил признание и бурное развитие. Однако в 1938 году деловые игры в СССР были запрещены. Их второе рождение произошло только в 60-х гг., после того как появились первые деловые игры в США (1956 г., Ч. Абт, К. Гринблат, Ф. Грей, Г. Грэм, Г. Дьюнои, Р. Дьюк, Р. Прюдом и другие). Заметный толчок к расширению дидактического использования

методов положили исследования и разработки деловых и имитационных игр таких специалистов в области активного обучения, как И.Г. Абрамова, Ю.С. Арутюнов, М.М. Бирштейн, Н.В. Борисова, А.А. Вербицкий, С.Р. Гидрович, С.С. Егоров, В.М. Ефимов, Р.Ф. Жуков, С.Г. Колесниченко, В.Ф. Комаров, В.Н. Кругликов, В.Я. Платов, В.В. Подиновский, В.Н. Рыбальский, А.М. Смолкин, И.М. Сыроежин, Т.П. Тимофеевский, Г.П. Щедровицкий и другие. Большую роль в распространении методов сыграла их практическая деятельность по пропаганде игровых методов как основы активного обучения, и личное участие в создании и развитии игротехнического движения. «Школы МАО», проводимые в рамках этого движения, позволили ознакомить многих преподавателей с игровыми технологиями активного обучения, дать им первичные знания, навыки, «вооружить» первичным инструментарием. Благодаря распространению игровых методов активного обучения в 80-х годах XX века активное обучение переживало максимальный подъем популярности.

Дидактические предпосылки

К дидактическим предпосылкам можно отнести педагогические технологии в той или иной мере реализующие и развивающие отдельные принципы активного обучения.

Проблемное обучение развивает подход к активизации творческой деятельности обучающихся посредством представления проблемно сформулированных заданий. Теория также содержит положение о научении слушателей решению проблемных задач, но раскрывает его на основе традиционных методик.

Программированное обучение внесло серьезный вклад в разработку подходов к индивидуализации обучения на основе специально построенных учебных курсов индивидуального пользования, получивших новый толчок к развитию в связи с развитием компьютерных технологий и становлением дистанционного обучения.

Контекстное обучение отталкивается от положения теории деятельности, в соответствии с которой, усвоение социального опыта осуществляется в результате активной, «пристрастной» деятельности субъекта. В нем получают воплоще-

ние следующие принципы: активность личности; проблемность; единство обучения и воспитания; последовательное моделирование в формах учебной деятельности слушателей содержания и условий профессиональной деятельности специалистов. В качестве средств реализации теоретического подхода в контекстном обучении предлагается в полном объеме использовать методы активного обучения.

Игровое обучение доказало высокую эффективность использования игровых, соревновательных, командных методов обучения.

2. Классификация методов активного обучения

Как известно, в дидактике существуют разные подходы к классификации методов обучения. В качестве отличительного признака используется степень активизации слушателей или характер учебно-познавательной деятельности.

Различают классификации, в основу которых положены следующие признаки:

- источники познания (вербальные, наглядные, практические методы обучения);
- методы логики (аналитико-синтетические, индуктивные, дидуктивные методы обучения);
- тип обучения (объяснительно-иллюстративный, проблемно-развивающие методы обучения);
- уровень познавательной самостоятельности студентов (репродуктивные, продуктивные, эвристические методы обучения);
- уровень проблемности (показательный, монологический, диалогический, эвристический, исследовательский, алгоритмический, программированный методы обучения);
- дидактические цели и функции (методы стимулирования, организации и контроля);
- вид деятельности преподавателя (методы изложения и методы организации самостоятельной учебной деятельности) и пр.

Несмотря на многообразие подходов к классификации методов обучения, каждый из них наиболее эффективен при

определенных условиях организации процесса обучения, при выполнении определенных дидактических функций.

Рассмотрим классификацию методов активного обучения предложенную Смолкиным А.М. Он различает имитационные методы активного обучения, т.е. формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности. Все остальные относятся к неимитационным это все способы активизации познавательной деятельности на занятиях.

Имитационные методы делятся на *игровые* и *неигровые*. К *игровым* относятся проведение деловых игр, игрового проектирования и т.п., а к *неигровым* – анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и другие.

Схематично данную классификацию можно представить следующим образом:

активные методы обучения		
неимитационные	имитационные	
	<i>игровые</i>	<i>неигровые</i>
проблемная лекция, лекция вдвоём, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция пресс-конференция; эвристическая беседа; поисковая лабораторная учебная дискуссия; самостоятельная работа с литературой; семинары; дискуссии	деловая игра; педагогические ситуации; педагогические задачи и т.п.	коллективная мыслительная деятельность; ТРИЗ работа;

Методы активного обучения могут использоваться на различных этапах учебного процесса:

1 этап – первичное овладение знаниями. Это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.д.

2 этап – контроль знаний (закрепление), могут быть использованы такие методы как коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т.д.

3 этап – формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей, возможно использование моделированного обучения, игровые и неигровые методы.

Применение тех или иных методов не является самоце-

лю. Поэтому для преподавателя любая классификация имеет практический смысл в той мере, в какой помогает ему осуществлять целенаправленный выбор соответствующего метода обучения или их сочетание для решения конкретных дидактических задач. Поэтому данная классификация предлагает рассматривать активные методы обучения по их назначению в учебном процессе.

Но также следует отметить, что большинство активных методов обучения имеет многофункциональное значение в учебном процессе. Так, например; разбор конкретной ситуации можно использовать для решения трех дидактических задач: закрепление новых знаний (полученных во время лекции); совершенствование уже полученных профессиональных умений; активизация обмена знаниями и опытом.

Суть активных методов обучения, направленных на формирование умений и навыков, состоит в том, чтобы обеспечить выполнение учащимися тех задач в процессе решения, которых они самостоятельно овладевают умениями и навыками.

Проявление и развитие активных методов обучения обусловлено тем, что перед обучением были поставлены задачи не только усвоение учащимися знаний и формирование умений и навыков, но и развитие творческих и коммуникативных способностей личности, формирование личностного подхода к возникающей проблеме.

Теперь рассмотрим такие основные понятия, как *метод*, *форма обучения*, *обучение*, *активность обучаемых* и *активные методы обучения*.

Н.В. Басова указывает, что существует более 200 определений понятия «метод». Само слово *метод* в переводе с греческого означает исследование, способ, путь к достижению цели. Так, например в философском словаре отмечается: «*метод* – в самом общем значении – способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность».

Герберт Нойнер и *Ю.К. Бабанский* под методом обучения понимают «последовательное чередование способов взаимодействия учителя и учащихся, цели посредством проработки учебного материала».

М.Н. Скаткин дает следующее определение: «Метод

обучения предполагает, прежде всего, цель учителя и его деятельности имеющимися у него средствами. В результате возникает цель ученика и его деятельности имеющимися у него средствами».

Из всего вышесказанного можно сделать вывод:

Активность обучаемых – это их интенсивная деятельность и практическая подготовка в процессе обучения и применение знаний, сформированных навыков и умений. Активность в обучении является условием сознательного усвоения знаний, умений и навыков.

Познавательная активность – это стремление самостоятельно мыслить, находить свой подход к решению задачи (проблемы), желание самостоятельно получить знания, формировать критический подход к суждению других и независимость собственных суждений. Активность учащихся пропадает, если отсутствуют необходимые для этого условия.

Непосредственное вовлечение учащихся в активную учебно-познавательную деятельность в ходе учебного процесса связано с применением приемов и методов, получивших обобщенное название *активные методы обучения*.

А.М. Смолкин дает следующее определение: *активные методы обучения* – это способы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только учитель, но активны и ученики.

Активные методы обучения предполагают использование такой системы методов, которая направлена главным образом, не на изложение готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаний в процессе активной познавательной деятельности.

Таким образом, *активные методы обучения* – это обучение деятельностью. Так, например, Л.С. Выготский сформулировал закон, который говорит, что обучение влечет за собой развитие, так как личность развивается в процессе деятельности. Именно в активной деятельности, направляемой учителем, ученики овладевают необходимыми знаниями, умениями, навыками, развиваются творческие способности. В

основе активных методов лежит диалогическое общение, как между учителем и учащимися, так и между самими учащимися. А в процессе диалога развиваются коммуникативные способности, умение решать проблемы коллективно, и самое главное развивается речь учащихся. Активные методы обучения направлены на привлечение учащихся к самостоятельной познавательной деятельности, вызвать личностный интерес к решению каких-либо познавательных задач, возможность применения учащимися полученных знаний. Целью активных методов является, чтобы в усвоении знаний, умений, навыков участвовали все психические процессы (речь, память, воображение и т.д.).

Учитель в своей профессиональной деятельности использует ту классификацию и группу методов, которые наиболее полно помогают осуществлению тех дидактических задач, которые он ставит перед занятием. И активные методы обучения являются одним из наиболее эффективных средств вовлечения учащихся в учебно-познавательную деятельность.

К *игровым имитационным* формам также относятся:

Стажировка с выполнением должностной роли – форма и метод активного обучения конкретного типа, при котором «моделью выступает сама действительность, а имитация затрагивает в основном исполнение роли (должности).

Имитационный тренинг предполагает отработку определенных специализированных навыков и умений по работе с различными техническими средствами и устройствами.

Разыгрывание ролей (инсценировка) – игровой способ анализа конкретных ситуаций, в основе которых лежат проблемы взаимоотношений в коллективе, проблемы совершенствования стиля и методов руководства.

Игровое проектирование – практическое занятие, суть которого состоит в разработке инженерного, конструкторского, технологического и других видов проектов в игровых условиях, максимально воссоздающих реальность.

Дидактическая игра – это модель, то есть замещение реально существующего объекта, процесса, явления, осуществляемое с помощью различных средств.

Методы активного обучения могут использоваться на

различных этапах учебного процесса:

1 этап – первичное овладение знаниями. Это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.д.

2 этап – контроль знаний (закрепление), могут быть использованы такие методы как коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т.д.

3 этап – формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей, возможно использование моделированного обучения, игровые и неигровые методы.

Деловая игра, как метод активного обучения. Одним из наиболее эффективных активных методов обучения является деловая игра. Уже в 1932 году в Ленинграде М.М. Бирштейн впервые использовала в обучении игровой метод (деловую игру).

На 1991 год в мире использовалось более 2000 деловых игр из них только в бывшем СССР и США – свыше 1200. Распространяются и внедряются деловые игры в Англии, Канаде, Японии, Франции, Германии, Польше, Чехии, Словакии и др.

Исследователи установили, что при подаче материала в такой форме усваивается около 90 % информации. Активность студентов проявляется ярко, носит продолжительный характер и «заставляет» их быть активными.

В настоящее время различают три сферы применения игрового метода:

1. Учебная сфера: учебный метод применяется в учебной программе для обучения, повышения квалификации.

2. Исследовательская сфера: используется для моделирования будущей профессиональной деятельности с целью изучения принятия решений, оценки эффективности организационных структур и т.д.

3. Оперативно-практическая сфера: игровой метод используется для анализа элементов конкретных систем, для разработки различных элементов системы образования. [82]

Педагогическая суть деловой игры – активизировать мышление студентов, повысить самостоятельность будущего специалиста, внести дух творчества в обучение, приблизить

его к профориентационному, подготовить к профессиональной практической деятельности. Главным вопросом в проблемном обучении выступает «почему», а в деловой игре – «что было бы, если бы...»

Данный метод раскрывает личностный потенциал студента: каждый участник может продиагностировать свои возможности в одиночку, а также и в совместной деятельности с другими участниками.

В процессе подготовки и проведения деловой игры, каждый участник должен иметь возможность для самоутверждения и саморазвития. Преподаватель должен помочь студенту стать в игре тем, кем он хочет быть, показать ему самому его лучшие качества, которые могли бы раскрыться в ходе общения.

Деловая игра – это контролируемая система, так как процедура игры готовится, и корректируется преподавателем. Если игра проходит в планируемом режиме, преподаватель может не вмешиваться в игровые отношения, а только наблюдать и оценивать игровую деятельность студентов. Но если действия выходят за пределы плана, срывают цели занятия, преподаватель может откорректировать направленность игры и ее эмоциональный настрой.

Прежде как приступить к использованию деловой игры в учебном процессе, рекомендуется начинать с имитационных упражнений. Они отличаются меньшим объемом и ограниченностью решаемых задач.

Имитационные упражнения ближе к учебным играм. Их цель – предоставить студентам возможность в творческой обстановке закрепить те или иные навыки, акцентировать внимание на каком-либо важном понятии, категории, законе. В условии должно содержаться обязательное противоречие, то есть в имитационном упражнении есть элемент проблемности.

После имитационных упражнений можно переходить к деловым играм. В учебном процессе вуза – это скорее, ролевая игра, так как студенты еще не владеют в полной мере своей специальностью. Цель данной игры - сформировать определенные навыки и умения студентов в их активном творческом процессе. Социальная значимость деловой игры в том, что в процессе ре-

шения определенных задач активизируются не только знания, но и развиваются коллективные формы общения.

В подготовке деловой игры можно выделить следующие операции:

Выбор темы и диагностика исходной ситуации. Темой игры может быть практически любой раздел учебного курса. Желательным является то, чтобы учебный материал имел практический выход на профессиональную деятельность.

Формирование целей и задач с учетом не только темы, но и из исходной ситуации. Нужно построить игру в одной ситуации.

Определение структуры с учетом целей, задач, темы, состава участников.

Диагностика игровых качеств участников деловой игры. Проведение занятий в игровой форме будет эффективнее, если действия преподавателя обращены не к абстрактному студенту, а к конкретному студенту или группе.

Диагностика объективного обстоятельства. Рассматривается вопрос о том, где, как, когда, при каких условиях, и с какими предметами будет проходить игра.

Для подготовки деловой игры могут использоваться все дидактические методы: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский. Так же следует соблюдать **методические требования:**

игра должна быть логическим продолжением и завершением конкретной теоретической темы (раздела) учебной дисциплины, практическим дополнением изучения дисциплины в целом;

максимальная приближенность к реальным профессиональным условиям;

создание атмосферы поиска и непринужденности;

тщательная подготовка учебно-методической документации;

четко сформулированные задачи; условия и правила игры;

выявление возможных вариантов решения указанной проблемы;

наличие необходимого оборудования.

В использовании деловой игры можно отметить поло-

жительные и отрицательные моменты.

Положительное в применении деловых игры: высокая мотивация, эмоциональная насыщенность процесса обучения; подготовка к профессиональной деятельности, формируются знания и умения, студенты учатся применять свои знания; после игровое обсуждение способствует закреплению знаний.

Отрицательным является: высокая трудоемкость к занятию для преподавателя, он должен быть внимательным и доброжелательным руководителем в течение всего хода игры; большая напряженность для преподавателя, сосредоточенность на непрерывном творческом поиске, обладание актерскими данными; неготовность студентов к работе с использованием деловой игры; трудности с заменой преподавателя, который проводил игру.

Деловая игра помогает достижению учебных, воспитательных и развивающих целей коллективного характера на основе знакомства с реальной организацией работы. Познавательная эффективность, осуществляемая в процессе игры путем знакомства студентов с диалектическими методами исследования вопроса (проблемы), организацией работы коллектива, с функциями своей будущей профессиональной деятельности на личном примере.

Воспитательная: в процессе деловой игры формируется сознание принадлежности ее участников к коллективу; сообщается определяется степень участия каждого из них в работе; взаимосвязь участников при решении общих задач; коллективно обсуждаются вопросы, что формирует критичность, сдержанность, уважение к мнению других, внимательность к другим участникам игры.

Развивающая эффективность: в процессе игры развиваются логическое мышление, способность к поиску ответов на поставленные вопросы, речь, речевой этикет, умение общаться в процессе дискуссии.

Качество знаний в игровой форме в значительной степени зависит от авторитета преподавателя. Преподаватель, не имеющий глубокого и стабильного контакта с членами группы, не может на высоком уровне провести деловую игру. Если преподаватель не вызывает доверия у студентов своими зна-

ниями, педагогическим мастерством, человеческими качествами, игра не будет иметь запланированного результата, или даже может иметь противоположный результат. Деловые игры строятся на принципах коллективной работы, практической полезности, демократичности, гласности, соревновательности, максимальной занятости каждого и неограниченной перспективы творческой деятельности в рамках деловой игры. Она должна включать в себя все новое и прогрессивное, что появляется в педагогической теории и практике.

Таким образом, для повышения познавательной активности студентов, преподавателю предлагается множество различных разработанных методов, которые он может использовать в своей преподавательской деятельности.

Дискуссионные методы. Методы эти известны с древности и были особенно популярны в средние века (диспут как форма поиска истины). Элементы дискуссии (спора, столкновения позиций, преднамеренного заострения и даже преувеличения противоречий в обсуждаемом содержательном материале) могут быть использованы почти в любых организационных формах обучения, включая лекции. В лекциях-дискуссиях обычно выступают два преподавателя, защищающие принципиально различные точки зрения на проблему, или один преподаватель, обладающий артистическим даром перевоплощения (в этом случае иногда используются маски, приемы изменения голоса и т.п.). Но чаще дискутируют не преподаватели между собой, а преподаватели и студенты или студенты друг с другом. В последнем случае желательно, чтобы участники дискуссии представляли определенные группы, что приводит в действие социально-психологические механизмы формирования ценностно-ориентационного единства, коллективистической идентификации и др., которые усиливают или даже порождают новые мотивы деятельности.

Предметом дискуссии могут быть не только содержательные проблемы, но и нравственные, а также межличностные отношения самих участников группы. Результаты таких дискуссий (особенно когда создаются конкретные ситуации морального выбора) гораздо сильнее модифицируют поведение человека, чем простое усвоение некоторых моральных

норм на уровне знания. Таким образом, дискуссионные методы выступают в качестве средства не только обучения, но и воспитания, что особенно важно, так как инвентарь методов воспитания еще более скуден.

Можно выделить следующие основные пути повышения активности студентов и эффективности всего учебного процесса:

усилить учебную мотивацию студентов за счет: а) внутренних и б) внешних мотивов (мотивов-стимулов);

создать условия для формирования новых и более высоких форм мотивации (например, стремление к самоактуализации своей личности, или мотив роста, по А. Маслоу; стремление к самовыражению и самопознанию в процессе обучения, по В.А. Сухомлинскому);

дать студенту новые и более эффективные средства для реализации своих установок на активное овладение новыми видами деятельности, знаниями и умениями;

обеспечить большее соответствие организационных форм и средств обучения его содержанию;

интенсифицировать умственную работу студентов за счет более рационального использования времени учебного занятия, интенсификации общения ученика с учителем и учеников между собой;

обеспечить научно обоснованный отбор подлежащего усвоению материала на основе его логического анализа и выделения основного (инвариантного) содержания;

полнее учитывать индивидуальные особенности студентов.

В конкретных вариантах активных методов обучения акцент делается на одном или нескольких из перечисленных выше приемов повышения эффективности обучения, но ни один из известных методов не может в равной степени использовать все приемы.

Выбор методов обучения может определяться:

общими целями образования, воспитания, развития и психологической подготовки студентов;

особенностями методики преподавания конкретной учебной дисциплины и спецификой ее требований к отбору дидактических методов;

целями, задачами и содержанием материала конкретного занятия;
временем, отведенным на изучение того или иного материала;
уровнем подготовленности студентов;
уровнем материальной оснащенности, наличием оборудования, наглядных пособий, технических средств;
уровнем подготовленности и личных качеств самого преподавателя

3. Принципы учебного процесса с использованием активных методов

Учебный процесс с использованием активных методов обучения опирается на совокупность общедидактических принципов обучения и включает свои специфические принципы, которые предлагает А.А. Балаев, а именно:

1. Принцип равновесия между содержанием и методом обучения с учетом подготовленности учащихся и темой занятия.

2. Принцип моделирования. Моделью учебного процесса выступает учебный план. В нем отражаются цели и задачи, средства и методы обучения, процедура и режим занятий, формулируются вопросы и задания, которые решают учащиеся в ходе обучения. Но также необходимо преподавателю смоделировать конечный результат, то есть описать «модель ученика», завершившего обучение. А именно: какими знаниями (их глубина, широта и направленность) и навыками он должен обладать, к какой деятельности должен быть подготовлен, в каких конкретно форма должна проявляться его образованность. Полезно будет представить «модель среды», в которой учится и живет ученик. Она поможет избежать отрыва от реальной действительности и ее проблем.

3. Принцип входного контроля. Этот принцип предусматривает подготовку учебного процесса согласно реальному уровню подготовленности учащихся, выявления их интересов, установления наличия или потребности в повышении знаний. Входной контроль дает возможность с максимальной эффективностью уточнить содержание учебного курса, пересмотреть выбранные методы обучения, определить характер и объ-

ем индивидуальной работы учащихся, аргументированно обосновать актуальность обучения и тем вызвать желание учиться.

4. Принцип соответствия содержания и методов целям обучения. Для эффективного достижения учебной цели преподавателю необходимо выбирать такие виды учебной деятельности учащихся, которые наиболее подходят для изучения конкретной темы или решения задачи. В одном случае достаточно диалога, обсуждения проблемы. В другом необходимо использовать дополнительные источники информации: журналы, газеты и т.п. Или же нужно обратиться к смежным областям знаний, за консультацией к специалистам.

Так, например, ставя перед собой цель – ознакомить учащихся с информацией по теме занятия, преподаватель может использовать материал лекции и владеть методом ее чтения. Но также ставится цель – не только изложения материала, информации, но и вооружить учащихся этой информацией, для практического ее использования. Для этого и необходим данный принцип.

5. Принцип проблемности. В этом случае требуется такая организация занятия, когда учащиеся узнают новое, приобретают знания и навыки через преодоление трудностей, препятствий, создаваемых постановкой проблем. Так А.М. Матюшкин, один из основателей теории проблемного обучения, утверждает, что именно проблемное построение занятия гарантирует достижение учебной цели.

Во время занятия ставятся вопросы, требующие поиска, что активизирует мыслительную деятельность учащихся, а это важное условие эффективности обучения. М.И. Махмутов подчеркивает, что активность при обучении достигается в том случае, если учащийся анализирует фактический материал и оперирует им так, чтобы самому получить из него информацию.

6. Принцип «негативного опыта». В практической деятельности вместе с успехом, допускаются и ошибки, поэтому необходимо учить человека избегать ошибок. Эта задача очень актуальна. В соответствии с данным принципом в учебный процесс, построенный на активных методах обучения, вносятся два новых обучающих элемента:

- изучение, анализ и оценка ошибок, допущенных в конкретных ситуациях. Материалом для таких занятий могут быть критические публикации в периодической печати и реальные факты из жизни своей группы;

- обеспечение ошибки со стороны учащихся в процессе освоения знаний, умений и навыков. Учащимся предлагается для анализа ситуация или ставится проблемная задача, сформулированная таким образом, что при ее решении ученик неизбежно допускает ошибку, источником которой, как правило является отсутствие необходимого опыта. Дальнейший анализ последовательности действий ученика помогает обнаружить закономерность ошибки и разработать тактику решения задачи. Одновременно ученик убеждается в необходимости знаний по данной проблеме, что побуждает его к более глубокому изучению учебного курса.

7. *Принцип «от простого к сложному».* Занятие планируется и организуется с учетом нарастающей сложности учебного материала и применяемых методов в его изучении: индивидуальная работа над первоисточниками, коллективная выработка выводов и обобщений и т.д.

8. *Принцип непрерывного обновления.* Одним из источников познавательной активности учеников является новизна учебного материала, конкретной темы и метода проведения занятия. Информативность учебного процесса, то есть насыщенность новым, неизвестным, привлекает и обостряет внимание студентов, побуждает к изучению темы, овладению новыми способами и приемами учебной деятельности. Но по мере усвоения знаний обостренность их восприятия постепенно начинает снижаться. Учащиеся привыкают к тем или иным методам, теряют к ним интерес. Для того чтобы этого не произошло, преподавателю необходимо постоянно обновлять новыми элементами построение занятий, методику обучения. Например, не проводить два анализа конкретных ситуаций в течение одного занятия, не применять одно и то же техническое средство обучения на двух занятиях подряд, наглядные средства – стенды, схемы, плакаты, диаграммы – вывешивать в классе в тот момент, когда в них возникает необходимость и

т.д. Управляемый таким образом учебный процесс не даст погаснуть интересу и активности учащихся.

9. Принцип организации коллективной деятельности. Ученику часто приходится сталкиваться с необходимостью решения, каких либо задач или принятия решений в группе, коллективно. Возникает задача развития у учащихся способности к коллективным действиям.

Решение этой задачи в процессе занятий следует осуществлять по этапам. На первом этапе преподаватель выявляет с помощью групповой задачи наличие расхождений и сходства в подходах учащихся к самой задаче и ее решению. На втором путем организации групповой работы над конкретной ситуацией у учащихся формируется потребность в совместной деятельности, которая способствует достижению результата. На третьем этапе в условиях деловой игры вырабатываются навыки совместной деятельности, анализа и решения задач, разработки проектов и т.п. При этом, организуя коллективную работу на занятиях, учитель должен формулировать задания таким образом, чтобы для каждого ученика было очевидно, что выполнение невозможно без сотрудничества и взаимодействия.

10. Принцип опережающего обучения. Этот принцип подразумевает овладение в условиях обучения практическими знаниями и умение воплотить их в практику, сформировать у учащихся уверенность в своих силах, обеспечить высокий уровень результатов в будущей деятельности.

11. Принцип диагностирования. Данный принцип предполагает проверку эффективности занятий. Например, анализ самостоятельной работы учащихся над учебной ситуацией покажет, удачно ли тема вписывается в контекст курса, правильно ли выбран метод проведения занятий, хорошо ли ученики ориентируются в изучаемых проблемах, можно ли что-либо изменить к следующему занятию и т.д.

12. Принцип экономии учебного времени. Активные методы обучения позволяют сократить затраты времени на освоение знаний и формирование умений, навыков. Так как усвоение знаний, овладение практическими приемами работы и выработка навыков осуществляется одновременно, в одном процессе решения задач, анализа ситуаций или деловой игры. То-

гда как обычно эти две задачи решаются последовательно, вначале ученики усваивают знания, а затем на практических занятиях вырабатывают умения и навыки.

13. Принцип выходного контроля. Обычно, выходной контроль знаний происходит после завершения обучения в форме экзамена, собеседований, выполнения контрольных работ или рефератов с последующей их защитой. Но это формы проверки знаний не в каждом случае могут установить количество и качество приобретенных умений и навыков. Для выходного контроля успешно используются активные методы обучения: серия контрольных практических заданий, проблемных задач и ситуаций. Они могут быть индивидуальными и групповыми.

В. Н. Кругликов (1998) выделил следующие принципы активного обучения, реализуемые при организации учебного процесса.

Индивидуализация – под индивидуализацией понимается создание системы многоуровневой подготовки специалистов, учитывающей индивидуальные особенности обучающихся и позволяющей избежать уравниловки и предоставляющей каждому возможность максимального раскрытия способностей для получения соответствующего этим способностям образования.

Индивидуализация обучения может осуществляться по:

1. *Содержанию*, когда обучающийся имеет возможность корректировки направленности получаемого образования. Эту возможность слушатель получает в случае применения программ обучения по индивидуальным планам, в рамках целевой подготовки, при использовании элективных дисциплин, а также развитием деятельности научных обществ слушателей.

2. *Объему учебного материала*, что позволяет способным слушателям более глубоко изучать предмет в познавательных, научных или прикладных целях. Для этого также могут использоваться индивидуальные планы работы, договора о целевой подготовке, элективные дисциплины, работа в научном обществе. Этому служит введение многоуровневой системы подготовки специалистов – системы среднего и выс-

шего образования, бакалавриата, магистратуры. Для этих целей должно проводиться снижение доли обязательных занятий и увеличение самостоятельных. Применяются специальные технологии, такие, например, как «План Келлера», основанный на индивидуализации обучения по времени и объему, предоставляя возможность способным слушателям более глубоко изучить предмет, пока менее способные или более медлительные изучают обязательный материал.

3. *Времени усвоения*, допуская изменение в определенных пределах регламента изучения определенного объема учебного материала в соответствии с темпераментом и способностями слушателя. Индивидуализация обучения по времени используется при некоторых формах заочного и очного обучения, а также в «Плане Келлера».

Активизация учебно-познавательной деятельности достигается за счет повышения уровня учебной мотивации, которое, в свою очередь, наблюдается при максимально возможном приближении темпа, направленности и других аспектов организации учебного процесса к индивидуальным стремлениям и возможностям слушателя.

Гибкость – сочетание вариативности подготовки, предусматривающей деление на специальности и специализации и еще более конкретное в соответствии с запросами заказчиков и с учетом пожеланий обучающихся. С возможностью оперативного, в процессе обучения, изменения ее направленности. Варианты подготовки должны появляться и изменяться уже в процессе обучения, учитывая изменения, происходящие на рынке труда, что позволяет снизить инерционность системы высшего образования, а обучающимся предоставляет возможность выбора профессии в широком спектре вариантов ее направленности и в соответствии с развитием профессиональных интересов. Этот принцип реализуется при работе вуза по подготовке специалистов по прямым связям, получившей название целевой подготовки по прямым договорам. При заключении договоров уточняются требования заказчика к выпускнику, корректируется направленность теоретического обучения, содержание и формы практики и т.д..

Элективность – предоставление слушателям макси-

мально возможной самостоятельности выбора образовательных маршрутов — элективных курсов, получением на этой основе уникального набора знаний или нескольких смежных специальностей, отвечающих индивидуальным склонностям обучающихся, специфике планируемой ими будущей профессиональной деятельности или просто познавательным интересам. Этот принцип частично получил свое воплощение в современных государственных образовательных стандартах РФ.

Контекстный подход – подчинение содержания и логики изучения учебного материала, в первую очередь общеобразовательных дисциплин, исключительно интересам будущей профессиональной деятельности, в результате чего обучение приобретает осознанный, предметный, контекстный характер, способствуя усилению познавательного интереса и познавательной активности.

Развитие сотрудничества – практическим осознанием необходимости перехода на принципы доверия, взаимопомощи, взаимной ответственности обучающихся и преподавательского состава вуза в деле подготовки специалиста. Реализация на практике принципов педагогики сотрудничества. Оказание обучающимся помощи в организации их учебной деятельности в сочетании с сохранением требовательности к ее результативности. Развитие уважения, доверия к обучающемуся, с предоставлением ему возможности для проявления самостоятельности, инициативы и индивидуальной ответственности за результат.

Использование методов активного обучения в педагогической практике – решение проблемы активизации учебной деятельности в школах, так или иначе, лежит в основе всех современных педагогических теорий и технологий. Большинство из них направлено на преодоление таких, давно ставших привычными и трудноразрешимыми, проблем высшей школы, как: необходимость развития мышления, познавательной активности, познавательного интереса. На введение в обучение эмоционально-личностного контекста профессиональной деятельности. При этом все они в качестве средств достижения поставленных целей используют те или иные инструменты из числа методов активного обучения.

Активные методы обучения при умелом применении позволяют решить одновременно три учебно-организационные задачи:

- 1) подчинить процесс обучения управляющему воздействию учителя;
- 2) обеспечить активное участие в учебной работе как подготовленных учащихся, так и не подготовленных;
- 3) установить непрерывный контроль за процессом усвоения учебного материала.

Таким образом, исходя из вышесказанного, отметим, что уже в начале XX века многие ученые педагоги и психологи видели необходимость в разработке новых методов обучения, для активизации учебной деятельности учащихся. Данная проблема остается актуальной и в настоящее время. В реализации целей проблемного и развивающего обучения лежат активные методы, которые помогают вести учащихся к обобщению, развивать самостоятельность их мысли, учатся выделить главное в учебном материале, развивают речь и многое другое. Как показывает практика, использование активных методов в обучении приводит к положительным результатам: они позволяют формировать знания, умения и навыки учащихся путем вовлечения их в активную учебно-познавательную деятельность, учебная информация переходит в личностное знание учащихся.

Тема 8. Воспитательная работа в вузе

1. Воспитание студентов как система, ее структурные элементы. Управляющая и управляемая системы.
2. Цель, задачи и принципы воспитания студентов в условиях вуза.
3. Содержание воспитательной работы в вузе. Основные направления воспитательной работы.
4. Технологии, формы и методы воспитания студентов.
5. Содержание воспитательной работы куратора студенческой группы.

1. Воспитание студентов как система, ее структурные элементы. Управляющая и управляемая системы

Формирование и развитие личности юношеского возраста продолжается и в условиях обучения в вузе. По мнению Б.Г. Ананьева, «преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией, с другой, - выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта».

Личность студента, будущего специалиста формируется под воздействием всего социально-экономического и социокультурного уклада жизни современного общества. Особую роль при этом играет система воспитательной деятельности вузовского коллектива. Успех воспитательной работы преподавателей определяется степенью научной обоснованности и продуманности Концепции воспитательной работы вуза, единством целей, задач, содержания и методов воспитания студенческой молодежи.

Воспитание студентов в условиях вуза - одна из ведущих категорий педагогики высшей школы. Оно трактуется как процесс совместной деятельности преподавателей и студентов по формированию у будущих специалистов профессионально значимых личностных качеств. Сущность и глубинный смысл воспитательного процесса заключается в том, что внешнее (объективное) становится достоянием внутреннего (субъективного), переводится в область сознания молодого человека, чтобы найти затем свое выражение в моделях того или иного поведения или способа деятельности.

Процесс воспитания студента есть управление процессом становления его личности как профессионала и гражданина. Это есть создание условий для его профессионально-личностного саморазвития и самоактуализации.

Исходя из общей теории управления, можно сказать, что воспитание как управление процессом формирования личности специалиста включает в себя следующие функции:

- диагностика уровня воспитанности, образованности и развития студента;
- проектирование развития личности специалиста, пла-

нирование необходимых воспитательных воздействий;

- организаций воспитательных воздействий;
- регулирование и мотивация деятельности личности;
- итоговый учет, анализ результатов воспитательных воздействий, контроль соответствия воспитательных результатов проекту развития.

Управление воспитательной работой осуществляется на различных уровнях. Так, ректорат определяет и разрабатывает политику в сфере воспитания, а также план воспитательной работы вуза. Деканат осуществляет планирование и организацию воспитательной работы на факультете согласно утвержденному плану воспитательной работы вуза; координирует воспитательную работу кафедр и кураторов факультета; совместно с органами студенческого самоуправления участвует в подборе и расстановке руководителей общественных организаций; оказывает помощь студентам в планировании и организации деятельности, имеющей воспитательную направленность. Кафедры осуществляют подбор преподавателей-кураторов; в рамках дисциплин кафедры обеспечивают воспитательную направленность учебного процесса.

С позиций системного подхода воспитание студентов представляет собой совокупность таких элементов, взаимосвязанных между собой, как цель, содержание, технологии, формы и методы воспитания, его результаты.

2. Цель, задачи и принципы воспитания студентов в условиях вуза

Целью воспитания студентов в условиях высшей школы служит формирование и развитие общей и профессиональной культуры будущих специалистов. Воспитательная работа в вузе нацелена на подготовку высококвалифицированных и компетентных молодых специалистов, готовых к производственной, общественной и культурной деятельности.

С позиций компетентностного подхода к высшему профессиональному образованию в качестве цели воспитательной работы в вузе выступает формирование общекультурных и социально-личностных компетенций будущих специалистов высшей квалификацией.

Задачи воспитательной работы в вузе:

- воспитание духовно развитой, современно и перспективно мыслящей личности;

- создание организационно-педагогических условий для формирования у студентов личностных и профессионально значимых качеств, которые дадут им возможность активного профессионального и личностного роста в условиях динамично развивающегося демократического, многонационального общества и государства;

- формирование у будущих специалистов глубокого понимания социальной роли профессии, позитивной и активной установки на ценность избранной специальности, ответственного отношения к профессиональному долгу.

На личностном уровне воспитание связано с дальнейшим формированием жизненной позиции молодого человека, содействием в поиске ответов на вечные вопросы: отношение к миру, жизни, себе, окружающим, прошлому, настоящему и будущему. В этой совокупности можно выделить три основные группы проблем:

1) каков мир, как к нему относиться, что есть Добро и Зло, во что и в кого верить, каков идеал человека и человеческой жизни, т.е. наиболее общие вопросы мировоззрения, человеческого существования;

2) как строить собственную жизнь, какой предпочесть образ жизни, какие ценности считать своими, к какой традиции примкнуть, к чему стремиться в профессиональной деятельности, кого считать своим образцом, чему посвящать досуг и другие жизненные проблемы;

3) как относиться к людям, окружающим, близким, друзьям и недругам; как строить отношения в семье и разрешать конфликты, воспитывать детей; как относиться к людям другой национальности, культуры, веры и др., т.е. моральные проблемы.

Относительно формирования жизненного вектора личности перед преподавателями стоит сложная воспитательная задача ориентации студентов на образ человека, который верит в свои собственные силы и возможности, намерен утвердить себя в жизни за счет собственного ума, собственной деловой активности, построенной на свободе выбора и ответ-

ственности за этот выбор.

Воспитательная работа в вузе призвана осуществляться с учетом требований к организации педагогической деятельности, указывающих ее направление и носящих название *принципы воспитания*. В.А. Сластенин и др. отмечают значимость и необходимость соблюдения преподавательским составом следующих принципов воспитания в работе со студентами:

- гуманистической направленности;
- целостности учебного и воспитательного процессов;
- индивидуально-личностной ориентации и дифференциации воспитания;
- творческого начала в воспитании;
- последовательности и систематичности;
- ориентации содержания воспитания на развитие социальной активности студентов.

3. Содержание воспитательной работы в вузе. Основные направления воспитательной работы

Содержание воспитания - основные ценностные отношения, которые формируются в процессе воспитания.

Ценностные отношения - это отношения человека к наивысшим ценностям (человек, жизнь, общество и т.д.), а также совокупность общепринятых, выработанных культурой, отношений (свобода, совесть, справедливость, равенство).

Ценностные отношения носят обобщающий характер и включают в себя всю сумму значимого для человеческой жизни.

Рассмотрим составляющие основных ценностных отношений:

Ценностное отношение к природе - интегрирует в себе наслаждение флорой и фауной; заботу о животных и растениях; беспокойство по поводу гибели природы; стремление к общению с природой и т.д.

Ценностное отношение к человеку - интегрирует в себе умение обнаруживать присутствие другого человека в окружающей среде; умение учитывать автономию и интересы другого человека; умение помогать человеку по мере сил; умение понимать человека во всех его проявлениях, объясняя то, что кажется странным; содействовать благу человека на Земле и

т.д.

Ценностное отношение к жизни - интегрирует в себе признание права на жизнь каждого человека; бережливость по отношению к любым проявлениям жизни; образ жизни, достойный человека; осмысленную жизненную позицию и т.д.

Ценностное отношение к обществу - интегрирует в себе знакомство с общепринятыми нормативами; знание правовых основ и политического устройства; патриотизм и любовь к Родине и т.д.

Содержание воспитательной работы в вузе включает себя различные направления, основными из которых являются профессиональное, гражданское, нравственное, эстетическое воспитание. Остальные направления (правовое, физическое, трудовое и др.) выступают частью основных или органически примыкают к ним. Конкретный вуз, учитывая свой профиль, наряду с основными может выделять и такие направления, которые выражают специфику подготовки специалистов. Важнейшим направлением, центрирующим все другие направления воспитательной работы, является профессиональное воспитание будущих специалистов, в результате которого обретается система профессиональных ценностей и мотивов, формируется профессиональная культура.

4. Технологии, формы и методы воспитания студентов

Юношеский возраст совпадает с периодом обучения студента в вузе. Как важно, чтобы в этот период молодой человек встретил на своем пути яркую личность преподавателя, широкой эрудиции и высокой культуры.

Воспитательное мастерство преподавателя вуза представляет собой сложное, многоаспектное умение воздействовать на ум, чувства и волю студентов с тем, чтобы успешно решать воспитательные задачи. Такое мастерство предполагает знание психолого-педагогических закономерностей вузовского воспитательного процесса; знание особенностей юношеского возраста; знание процесса изменения и развития качеств личности студента в зависимости от тех или иных условий, используемых методов и приемов воспитательного воздействия и взаимодействия.

Непосредственное воспитательное воздействие на студентов преподаватель осуществляет при помощи многочисленных педагогических умений, к числу основных из которых можно отнести:

- анализировать и оценивать педагогические ситуации;
- изучать студента в отдельности и коллектив в целом;
- планировать воспитательную работу;
- организовывать студентов;
- воздействовать на студентов словом, убеждать;
- точно выражать свои чувства и отношение голосом, мимикой, жестом. По мере овладения ими в работе преподавателя появляется естественность, являющаяся важнейшим признаком педагогического мастерства.

Метод воспитания - способ взаимосвязанной деятельности воспитателя и воспитуемых, направленной на развитие и формирование сознания, воли, чувств, поведения воспитанников; выработку у них заданных целью воспитания качеств.

Метод воспитания - это тот путь, по которому осуществляется «переход» воспитанника с более низкого уровня на более высокий (что, собственно и есть воспитание). Целей воспитания можно достичь разными путями и их большое количество, практически столько, сколько может найти воспитатель. Одни пути могут привести к цели быстрее, другие медленнее. Практика воспитания использует в первую очередь те пути (методы), которые были разработаны, апробированы и показали свою эффективность у предшествующих поколений педагогов. Эти методы называют *общими методами воспитания*. Однако во многих случаях общие методы воспитания могут оказаться малоэффективными, поэтому перед педагогом всегда стоит задача найти новые, которые максимально соответствуют конкретным условиям воспитания, позволяют быстрее и с наименьшими усилиями добиваться намеченного результата.

Нередко методические приемы и методы отождествляют со *средствами воспитания*, которые тесно связаны с ними и применяются в единстве. К средствам относятся, с одной сто-

роны, различные виды деятельности (игровая, трудовая и др.), а с другой - совокупность предметов и произведений материальной и духовной культуры, привлекаемых для педагогической работы (литература, произведения музыкального и изобразительного искусства, средства массовой информации и др.).

В педагогической литературе можно найти описание большого количества методов, позволяющих достигать практически любые цели. Методов и их версий накоплено достаточно, и разобраться в них позволяет их упорядочивание, выстраивание по определённому признаку системы методов, их классификации.

Классификация помогает обнаружить в методах общее и специфическое, существенное и случайное, теоретическое и практическое, и, тем самым, способствовать осознанному выбору и эффективному применению, так как педагог понимает назначение, характерные признаки различных методов и их модификаций.

Рассмотрим классификацию, предложенную профессором Д.М. Гришиным, где за основание берется логика процесса воспитания. Классификация основана на комплексном подходе к самому процессу воспитания и заключающемся в единстве стимулирования, формирования сознания и поведения и коррекции в воспитательном процессе.

В этой классификации все методы делятся на две большие группы:

1-ая группа - Основные методы. В эту группу входят:

а) методы формирования сознания (убеждение, внушение, метод проблемных ситуаций), призванные формировать взгляды, убеждения, идеалы человека, воздействующие на разум, чувства и волю воспитанников;

б) методы формирования поведения (инструктаж, упражнение и метод примера), которые приучают выполнять правила поведения, формируют социально значимые способы поведения и деятельности, приучают действовать в соответствии со своими убеждениями.

2-ая группа - Вспомогательные методы. Она так же включает в себя две подгруппы:

а) методы педагогического стимулирования (перспекти-

ва, поощрение, требование) - призванные стимулировать, т.е. ускорять воспитательные процессы;

б) методы педагогической коррекции (критика, наказание, замена интереса) - позволяющие изменить неправильный ход воспитания, т.е. неверно формирующееся сознание, взгляды, убеждения, идеалы, а так же асоциальные поведенческие привычки.

Рассмотрим одну из часто встречающихся в современной педагогике классификаций методов воспитания, основанную на комплексном подходе к самому процессу воспитания и заключающемся в единстве стимулирования, формирования сознания и поведения и коррекции в воспитательном процессе.

Методы формирования сознания:

убеждение - способ словесного воздействия на разум, чувства и волю воспитанника.

Формы применения: беседа, рассказ, диспут.

Условия эффективного применения: недопущение морализирования, правдивость и искренность, доверительность и такт, единство рационального и эмоционального.

внушение - способ словесного воздействия на психику.

Формы применения: прямое, косвенное, самовнушение.

Условия эффективного применения: доверительность отношений, педагогический такт, владение техникой внушения.

метод проблемных ситуаций - моделирование человеческих отношений на основе конкретной противоречивой ситуации.

Виды: аналитические, оценочные, прогностические, альтернативные.

Условия эффективного применения: соответствие содержания ситуации конкретной задаче воспитания, доверительность отношений, такт, правильная редакция текста ситуации, предупреждение облегченного подхода воспитанников к анализу ситуации.

Методы формирования поведения:

инструктаж - сочетание объяснения с показом образцов деятельности и поведения.

Условия эффективного применения: ясность и четкость указаний педагога, сочетание слова, образа и практического действия.

упражнение - многократное повторение и закрепление ценных способов деятельности по образцу.

Формы применения: режим, поручения, практические занятия.

Условия эффективного применения: систематичность и последовательность организации упражнений, посильность и постепенное усложнение упражнений.

метод примера - предъявление образца поведения и деятельности.

Формы применения: личный пример (родители, воспитатели и т.д.), словесно-обобщённый.

Условия эффективного применения: привлекательность образа, реалистичность его оценки, ненавязчивость его примера, недопустимость «лобового» противопоставления примера уровню воспитанности конкретного воспитанника.

Методы педагогического стимулирования:

метод перспективы - выдвижение цели, способной вовлечь воспитанников в совместную деятельность.

Виды: близкая, средняя, далёкая.

Условия эффективного применения: реальность перспективы, интерес к перспективе, усложнение перспектив, возможность проявления инициативы и творчества воспитанником.

Поощрение - способ выражения положительной оценки деятельности, признания заслуг.

Формы применения: моральные (похвала, одобрение, объявление благодарности, предоставление дополнительных прав), материальные.

Условия эффективного применения: объективность поощрения, соответствие поощрения заслугам воспитанника, гласность поощрения, строгое соблюдение меры.

педагогическое требование - способ чёткого указания воспитаннику или коллективу, что и как надо делать.

Формы применения: прямое (указание, приказание, распоряжение), косвенное (намёк, совет, рекомендация).

Условия эффективного применения: уважение к личности воспитанника, опора на общественное мнение, единство требований, чёткость, ясность и понятность словесной формулировки требования, его посильность.

Методы педагогической коррекции:

замена интереса (доминанты) - преобразование установки, актуальной потребности личности для переключения внимания и формирования нового стереотипа поведения.

Условия эффективного применения: реальность, значимость и ненавязчивость нового интереса, нейтрализация раздражителей, усиливавших прежнюю доминанту.

критика - оценка проступка с помощью негативного суждения о нём.

Формы применения: прямая, косвенная (юмор, ирония, сатира)

Условия эффективного применения: осознание воспитанником своей вины, разумная опора на коллектив воспитанников, учет его зрелости, преобладание суждения над осуждением, предупреждение проявления в критике излишней жестокости.

наказание - способ коррекции негативных проявлений личности с помощью отрицательной оценки её поступков.

Формы применения: меры словесного наказания (замечания, порицание, выговор), наказание по логике естественных последствий, ограничение в правах, наложение дополнительных обязанностей.

Условия эффективного применения: осознание вины и раскаяние провинившегося, опора на коллективное мнение, учет зрелости воспитанника и коллектива, объективность и справедливость наказания, его соразмерность проступку, учет эмоционального состояния.

Методы воспитания необходимо использовать в системе, поскольку результативность каждого метода зависит от того, насколько тесно он взаимодействует с другими методами. Каждый отдельный метод приобретает педагогическую силу только действуя в единстве с другими методами, т.е. важным условием эффективности любого из методов является его сочетание с другими.

Тема 9. Совершенствование условий и процесса воспитания

1. Совершенствование организационной структуры и научно-методического обеспечения воспитания студентов.
2. Воспитательная деятельность куратора студенческой группы.
3. Академическая группа как субъект воспитания.
4. Анализ структуры студенческого коллектива.
5. Самоуправление студентов.
6. Организация студенческого коллектива.

Воспитывающий характер обучения. Воспитательный потенциал учебных дисциплин. Мировоззренческие и ценностные ориентации студентов при изучении учебных предметов. Взаимосвязь обучения, воспитания и развития. Возможности усиления воспитывающей функции обучения. Стимулирование исследовательской деятельности студентов.

Организационная структура и научно-методическое обеспечение воспитания студентов. Управление воспитательной работой в вузе. Система воспитательной работы на факультете, в учебной группе.

Воспитательная деятельность кафедры, куратора студенческой группы. Задачи и обязанности куратора. Работа куратора как организатора педагогического управления и общественного самоуправления коллектива, ориентированно-просветительной работы и самовоспитания студентов. Изучение студентов. Формирование органов самоуправления учебной группы. Постановка задач коллектива.

Планирование воспитательной работы в учебной группе. Задачи планирования воспитательной работы в учебных заведениях. Показатели планирования: формирование коллектива, организация деятельности, ориентационно-просветительная работа, организация контроля, организация педагогической учебы. Требования к планам. Научная обоснованность, целенаправленность планов, оптимальность планов. Предусмотрение активности студентов в выполнении планов. Виды планов воспитательной работы. Организация

планирования воспитательной работы в учебном заведении.

Содержание плана работы куратора.

В системе управления воспитательной работой на факультете особое значимое место принадлежит куратору студенческой группы. Куратор организует и направляет воспитательный процесс в академической группе; являясь посредником между деканатом и студенческой группой, информирует студентов о важнейших событиях вузовской и факультетской жизни; осуществляет контроль за учебной и внеучебной деятельностью студентов.

Задачи воспитательной работы куратора исходят из общей воспитательной стратегии на факультете:

1. Содействовать созданию, сплочению и воспитанию коллектива студенческой группы.
2. Оказывать организационно-педагогическую помощь студентам в преодолении адаптационных трудностей.
3. Содействовать в организации эффективной самостоятельной работы студентов, контролировать ход ее выполнения.
4. Координировать требования и усилия преподавателей, работающих в группе.
5. Осуществлять индивидуальную и групповую воспитательную работу со студентами.

Методика его составления: анализ результатов воспитания группы, постановка воспитательных задач на планируемый период, определение содержания работы для решения этих задач, подбор исполнителей, установление конкретных сроков выполнения. Структура плана воспитательной работы в учебной группе.

Организация деятельности и отношений студентов.

Контроль и оценка в воспитании студентов. Обучение студентов самоуправлению. Индивидуальная работа со студентами. Поисковый подход в организации самоуправления коллектива студентов.

Многообразие и назначение форм воспитательной работы. Характеристика конкретных видов работы со студентами: беседы, диспута, собрания и т.д. Цели, содержание и методика подготовки и проведения этих видов работы со студентами. Ориентационно-просветительная работа студентов в группе,

ее задачи, содержание, организация и методика проведения.
Профессиональное воспитание студентов.

Совместная работа куратора с преподавателями-предметниками. Оценка результативности воспитательной работы.

Воспитательная работа со студентами во внеучебной деятельности, в общежитиях. Условия эффективности воспитательной деятельности, критерии и показатели оценки ее качества.

Методические рекомендации аспирантам по освоению дисциплины

При изучении дисциплины «Методика преподавания и воспитания в высшей школе в области агрохимии» аспиранту необходимо ознакомиться с содержанием курса по рабочей программе дисциплины.

Выписать из рабочей программы:

- список рекомендованной литературы;
- наименования лекционных разделов курса;
- вопросы к зачету.

Лекция является ведущей формой учебных занятий. На лекциях активная роль принадлежит преподавателю, задача которого сводится к тому, чтобы в отведенное время раскрыть содержание учебных вопросов и дать схему ответа на узловые проблемы темы.

Перед очередной лекцией необходимо просмотреть по конспекту материал предыдущей лекции. При затруднениях в восприятии материала надо обратиться к основным и дополнительным литературным источникам. Если разобраться в материале не удалось, следует обратиться к лектору по графику его консультаций или на лабораторных занятиях.

Литература

Основная литература

1. Бордовская Н.В. Психология и педагогика.- СПб.: Питер, 2011.
2. Реан А.А. Психология и педагогика.- СПб.: Питер, 2010.
3. Кравченко А.И. Психология и педагогика. –М.: Инфра-М, 2011.
4. Маклаков А.Г. Общая психология.- СПб.: Питер, 2012.
5. Марцинковская Т.Д. Психология и педагогика.-М.: Проспект, 2010.

Дополнительная литература

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. - Книга 2. - Казань, 1998.
2. Балаев А.А. Активные методы обучения. М., 1986.
3. Бершадская Л.С. Педагогические взгляды и деятельность С. Т. Шацкого. - М., 1960.
4. Гаврилин А.В. Развитие отечественных гуманистических воспитательных систем. - Владимир, 1998.
5. Красовицкий М.Ю. Непреходящее в педагогическом наследии А.С. Макаренко (взгляд из США) // Педагогика. - 2001. - № 1.
6. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Воспитательная работа в современной школе: от коллективизма к взаимодействию. - Воронеж, 2006.
7. Латышина Д.И. История педагогики и образования. – М.: Гардарики, 2008
8. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / Под ред. Е.Н. Степанова. - М., 2006.
9. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. - М., 1983. - Т. 1.Т. 4. Т. 5.
10. Педагогика /под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Высш. Образование, 2007
11. Педагогика и психология высшей школы. - Ростов н/Д.: Феникс, 2006
12. Скакун В.А. Методика преподавания спец. и общетехнических предметов.- М.: Академия, 2007.
13. Смолкин А.М. Методы активного обучения. М., 1991. С. 30.

14. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. - М., 1978. - Т. 2. Т.3.

15. Чошаков М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие. М., 1996. С. 93.

Интернет-ресурсы

Основная литература

1. Громкова, М.Т. Педагогика высшей школы : учеб.пособие / М.Т. Громкова.— М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012 (ЭБС Руконт)

2. Шарипов, Ф.В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / Ф.В. Шарипов .— М. : Логос, 2012 (ЭБС Руконт)

Дополнительная литература

1. Кох М.Н. Методика преподавания в высшей школе: учебное пособие / М.Н. Кох, Т.Н. Пешкова Краснодар: Куб ГАУ, 2011. – 150 с.

2. Педагогика и психология образования: опыт, проблемы, перспективы: материалы Международной научно- практической конференции 23 декабря 2011 года : в 2 ч. Ч. 2 / Н.Н. Егорова .— 2012 (ЭБС Руконт)

3. Педагогика и психология образования: опыт, проблемы, перспективы: материалы Международной научно-практической конференции 23 декабря 2011 года : в 2 ч. Ч. 1 / Н.Н. Егорова.— : РИО ФГБОУ ВПО «СППИ», 2012 (ЭБС Руконт)

4. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. Под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.

5. Педагогика высшей школы. Учебно-методическое пособие / Сост. Н.И. Мешков, Н.Е. Садовникова. - Саранск: , 2010. - 80 с.

6. Старцев А.Л., Авсеенкова Т.Б. Дидактические возможности мультимедийных презентаций в вузе [Электронный ресурс].- <http://www.scienceforum.ru/2014/421/283> - статья в интернете

7. Фокин Ю.Г. - Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

8. Черненко И.И. Психолого-педагогическая подготовка студентов аграрных вузов к управленческой деятельности в АПК : Дис ... канд. пед. наук. Брянск, 2009.- 241 с.

Учебное издание

Шустов А.Ф., Черненко И.И.

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В ОБЛАСТИ АГРОХИМИИ**

Материалы к лекциям

для аспирантов, обучающихся по направлению подготовки
35.06.01 Сельское хозяйство, профиль Агрохимия

Редактор Лебедева Е.М.

Подписано к печати 31.10.2016 г. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Усл. п. л. 10,46. Тираж 30 экз. Изд. № 5155.

Издательство Брянского государственного аграрного университета
243365 Брянская обл., Выгоничский район, с. Кокино, Брянский ГАУ