

**МИНИСТЕРСТВО ТРАНСПОРТА И КОММУНИКАЦИЙ
РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ТРАНСПОРТА»**

Кафедра философии, истории и политологии

А. Б. БЕССОЛЬНОВ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебно-методическое пособие

Гомель 2026

МИНИСТЕРСТВО ТРАНСПОРТА И КОММУНИКАЦИЙ
РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ТРАНСПОРТА»

Кафедра философии, истории и политологии

А. Б. БЕССОЛЬНОВ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Рекомендовано учебно-методическим объединением
по гуманитарному образованию
в качестве учебно-методического пособия*

*для студентов учреждений высшего образования по специальностям
магистратуры 7-06-0311-01 «Экономика», 7-06-0411-01 «Бухгалтерский
учёт, анализ и аудит», 7-06-0611-06 «Системы и сети инфокоммуникаций»,
7-06-0713-04 «Автоматизация», 7-06-0714-02 «Инновационные технологии
в машиностроении», 7-06-0715-01 «Транспорт», 7-06-0732-01 «Строительство»*

Гомель 2026

УДК [378.013+159.9](075.8)
ББК 74+88
Б53

Р е ц е н з е н т ы: доцент кафедры социальной и организационной психологии
канд. психол. наук, доцент *О. Г. Ксенда* (БГУ);
доцент кафедры педагогики и проблем развития образо-
вания канд. пед. наук, доцент *И. И. Петрашевич* (БГУ)

Бессольнов, А. Б.

Б53 Педагогика и психология высшего образования : учеб.-метод. пособие /
А. Б. Бессольнов ; М-во трансп. и коммуникаций Респ. Беларусь, Бело-
рус. гос. ун-т трансп. – Гомель : БелГУТ, 2026. – 139 с.
ISBN 978-985-891-248-2

Предлагаются краткое содержание основных тем курса «Педагогика и психология высшего образования», планы семинарских занятий, вопросы для контроля знаний, список литературы.

Предназначено для магистрантов, может быть полезно аспирантам и соискателям.

УДК [378.013+159.9](075.8)
ББК 74+88

ISBN 978-985-891-248-2

© Бессольнов А. Б., 2026
© Оформление. БелГУТ, 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

УСЛОВНЫЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ	6
ВВЕДЕНИЕ	7
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ	7
РАЗДЕЛ I. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	7
<i>Тема 1. Педагогика и психология высшего образования как интегрированная дисциплина</i>	7
1.1 Предмет, основные понятия дисциплины «Педагогика и психология высшего образования».....	8
1.2 Актуальность и основные задачи изучения дисциплины.....	8
1.3 Внутри- и междисциплинарные связи педагогики и психологии высшего образования. Методы психолого-педагогического исследования.....	10
<i>Тема 2. Система высшего образования в современных условиях</i>	12
2.1 Основные тенденции развития высшего образования на современном этапе социокультурного развития.....	13
2.2 Закономерности и принципы развития системы высшего образования и его функции в XXI веке.....	14
2.3 Система высшего образования в Республике Беларусь.....	15
2.4 Послевузовское образование и система повышения квалификации и пере- подготовки кадров.....	16
<i>Тема 3. Студент и преподаватель как субъекты образовательного процесса</i>	17
3.1 Характеристика личности студента как субъекта образовательного процесса вуза.....	18
3.2 Структура, этапы и условия успешного профессионального самоопределения и становления студента в вузе.....	20
3.3 Профессионально обусловленные требования к педагогу высшей школы как воспитателю, преподавателю, методисту и исследователю.....	22
РАЗДЕЛ II. ДИДАКТИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	23
<i>Тема 4. Психолого-педагогические основы процесса обучения в учреждении высшего образования</i>	23
4.1 Предмет, задачи и основные понятия дидактики высшего образования.....	24
4.2 Психолого-педагогические основы в организации учебной деятельности и ее специфика в учреждении высшего образования.....	25
4.3 Проблема мотивации студента в образовательном процессе. Виды мотива- ции, условия и приемы ее повышения.....	26
4.4 Теория поэтапного формирования умственных действий.....	27
4.5 Формирование у студентов способов учебной деятельности.....	29

Тема 5. Проектирование целей, результатов и содержания обучения студентов	31
5.1 Принципы обучения и их преломление в образовательном процессе университета.....	31
5.2 Учебные задачи компетентностного типа: особенности, структура, разработка и использование.....	33
5.3 Проблемные и эвристические задания и задачи в системе высшего образования	35
5.4 Виды междисциплинарных связей и способы их реализации.....	39
5.5 Междисциплинарные задачи и проекты.....	40
5.6 Учебно-планирующая документация.....	42
Тема 6. Методы, педагогические технологии и средства обучения в системе высшего образования.....	45
6.1 Понятие методов и приемов в высшем образовании и их классификация....	45
6.2 Традиционные и активные методы обучения.....	48
6.3 Понятие педагогической технологии и ее классификация.....	50
6.4 Технологии проблемного, эвристического, проектного и модульного обучения	51
6.5 Технологии креативного решения проблем: дизайн-мышление, латеральное мышление, методы эвристики. Геймификация в образовании.....	54
6.6 Понятие о средствах обучения, их функции и классификация.....	58
6.7 Учебно-методический комплекс и его составные компоненты.....	59
6.8 Электронный учебно-методический комплекс.....	61
Тема 7. Цифровая трансформация образовательного процесса.....	62
7.1 Применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.....	62
7.2 Формирование практических умений и навыков и осуществление контроля результатов обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий.....	64
7.3 Дистанционное и смешанное обучение.....	66
7.4 Системы управления обучением: назначение и возможности.....	67
Тема 8. Организационные формы обучения в высшей школе.....	68
8.1 Лекция как метод и форма организации учебного процесса в университете....	69
8.2 Семинарское занятие как форма углубления теоретических знаний и формирование профессиональных умений.....	72
8.3 Лабораторные занятия как форма закрепления и применения знаний, формирование и совершенствование практических умений.....	74
8.4 Особенности организации учебных занятий дистанционной и смешанной форм.....	75
Тема 9. Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов.....	78
9.1 Самостоятельная работа студентов, ее виды и уровни.....	78
9.2 Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов.....	79
9.3 Формы и способы организации научно-исследовательской работы студентов (НИРС).....	81
9.4 Курсовое и дипломное проектирование как вид научно-исследовательской работы студентов.....	83
9.5 Основные виды практик в системе профессиональной подготовки студентов в вузе.....	84

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	86
<i>Тема 10. Воспитание студенческой молодежи в условиях глобальных вызовов и рисков.....</i>	<i>86</i>
10.1 Цели, задачи, сущностные характеристики и особенности воспитательного процесса в вузе.....	86
10.2 Закономерности и принципы, средства и методы, формы воспитания сту- денческой молодежи.....	89
10.3 Специфика содержания воспитания в условиях аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов.....	91
10.4 Воспитательная система в вузе.....	95
<i>Тема 11. Психолого-педагогические основы работы со студенческим коллективом.....</i>	<i>97</i>
11.1 Студенческий коллектив и его роль в воспитании студенческой молодежи.....	97
11.2 Конфликтные ситуации в студенческой группе и способы их разрешения.....	99
11.3 Психологические и педагогические основы работы куратора в академической группе.....	101
<i>Тема 12. Психолого-педагогический мониторинг образовательного процесса</i>	<i>103</i>
12.1 Функции и методы педагогической диагностики в обучении и воспитании студентов.....	103
12.2 Контроль и проверка знаний и умений в системе диагностики учебного процесса в вузе.....	105
12.3 Диагностика сформированности компетенций (компетентностей) студентов	106
12.4 Виды, уровни и критерии педагогической деятельности преподавателя в учреждении высшего образования.....	107
ПРАКТИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ.....	111
ВОПРОСЫ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ.....	134
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	136

УСЛОВНЫЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ

АБС – автоматизированные библиотечные системы
АОС – автоматизированные обучающие системы
АМС – автоматизированные моделирующие системы
АСКЗ – автоматизированные системы контроля знаний
АСНИ – автоматизированные системы научных исследований
АСС – автоматизированные справочные системы
БД – банки данных
БЗ – базы знаний
ИТО – информационные системы обучения
ИПС – информационно-поисковые системы
КЗ – компьютерные задачки
КЛП – компьютерные лабораторные практикумы
КОП – компьютерные обучающие программы
КУ – компьютеризированные учебники
КУП – компьютеризированные учебные пособия
КДИ – компьютерные деловые игры
ККТ – компьютерные комплексные тренажеры
КСИ – компьютерные ситуационные игры
КФТ – компьютерные функциональные тренажеры
КУ – компьютерные учебники
КУП – компьютерные учебные пособия
МП – математические пакеты
НИРС – научно-исследовательская работа студента
САПР – системы автоматизированного проектирования
СРС – самостоятельная работа студента
СУРС – самостоятельная управляемая работа студента
СММ – средства мультимедиа
СУБД – системы управления базами данных
УВО – учреждение высшего образования
УМК – учебно-методический комплекс
ЭОС – экспертные обучающие системы
ЭСО – электронные средства обучения
ЭУМК – электронный учебно-методический комплекс

ВВЕДЕНИЕ

Необходимость подготовки кадров для высокотехнологичного производства в условиях четвертой промышленной революции, потребность в обеспечении инновационного развития страны и ее конкурентоспособности на мировой арене предъявляют повышенные требования к качеству профессиональной подготовки выпускников учреждений высшего образования. В этой связи актуализируется проблема подготовки преподавательских кадров через магистратуру и аспирантуру, ориентированных на научно-педагогическую деятельность в разных типах образовательных учреждений и готовых к ее осуществлению на высоком научно-методическом уровне.

Актуальность изучения дисциплины «Педагогика и психология высшего образования» студентами магистратуры направлена на формирование у них готовности к осуществлению в вузе профессионально-педагогической деятельности на высоком научно-методическом уровне, освоение образовательных инноваций и проведение исследований в сфере образования.

Место учебной дисциплины «Педагогика и психология высшего образования» в системе подготовки специалистов на второй ступени высшего образования определяется тем, что знания и умения, полученные студентами при изучении названной дисциплины, обладают свойством универсальности и востребованы для решения не только педагогических задач, но и социально-профессиональных проблем в сфере любой профессии.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ

РАЗДЕЛ I. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тема 1. Педагогика и психология высшего образования как интегрированная дисциплина

План

1.1 Предмет, основные понятия дисциплины «Педагогика и психология высшего образования».

1.2 Актуальность и основные задачи изучения дисциплины.

1.3 Внутри- и междисциплинарные связи педагогики и психологии высшего образования. Методы психолого-педагогического исследования.

1.1 Предмет, основные понятия дисциплины «Педагогика и психология высшего образования»

Предметом педагогики высшего образования является процесс воспитания и профессиональной подготовки специалистов в условиях вуза, выявление закономерностей этого процесса.

Педагогика высшего образования представляет собой науку о воспитании, образовании и обучении студенчества.

К основным категориям данной науки относятся категории «воспитание», «образование», «обучение», «учение», «педагогический процесс». Как категория педагогики «педагогический процесс» включает в себя всю систему средств обучения и воспитания, которые используются в том или ином учебном заведении и организовываются в соответствии с требованиями педагогики. Педагогическую деятельность определяют постановка цели и решение педагогических задач [30, с. 56–68].

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

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

Рассмотрим основные категории психологии высшей школы.

Профессиональная направленность – устремление человека на реализацию своих знаний, опыта, способностей в области выбранной профессии.

Профессиональная пригодность – совокупность психологических и психофизиологических состояний человека, необходимых и достаточных для достижения им при наличии знаний, умений и навыков общественно приемлемой эффективности труда.

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

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

1.2 Актуальность и основные задачи изучения дисциплины

Актуальность дисциплины «Педагогика и психология высшего образования» обусловлена необходимостью подготовки будущих педагогов к педагогической деятельности, включая средние и высшие профессиональные

учебные заведения. Курс направлен на знакомство с научными подходами в организации педагогического процесса, проблемами развития, саморазвития и самовоспитания, факторами и уровнями, возрастными и индивидуальными характеристиками личности обучающегося, с ведущими характеристиками и принципами педагогической деятельности, осуществляемыми в системе профессионального образования. Дисциплина предполагает создание условий, обеспечивающих развитие педагогической позиции обучающихся, сформированность которой обуславливает проявление субъективных характеристик личности преподавателя в системе профессионального образования.

Образование обеспечивает развитие и воспроизводство человеческого капитала, который является движущей силой устойчивого социально-экономического развития. Под человеческим капиталом в экономике понимается совокупность всех производительных качеств работника, включающих приобретенные знания и навыки, мотивацию и активность, которые могут использоваться в течение конкретного периода времени. Человеческий капитал влияет на экономический рост, как и совокупность двух основных факторов производства: труда и капитала. В настоящее время возрастающее значение образования и человеческого капитала определяют следующие факторы:

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

Основные задачи изучения педагогики высшего образования:

- дать представление об основных тенденциях и характерных особенностях развития высшего образования в Республике Беларусь;
- раскрыть логику образовательного и воспитательного процесса в учреждении высшего образования;
- определить научные основы, цели, содержание образования и воспитания студенческой молодежи;
- сформировать установку на постоянный поиск эффективных технологий образовательного процесса, инновационных приемов и способов педагогической деятельности;
- способствовать глубокому освоению норм профессиональной этики педагога, пониманию его ответственности перед студентами, стремлению к установлению с ними отношений партнерства, сотрудничества и сотворчества;
- углубить представления об особенностях профессионального труда преподавателя высшей школы;
- обеспечить усвоение магистрантами системных основ интегрированных психолого-педагогических знаний в объеме, необходимом для осуществления преподавательской деятельности в вузе;

- содействовать овладению магистрантами методами и формами психолого-педагогического взаимодействия в образовательном процессе вуза;

- способствовать развитию у магистрантов творческого потенциала личности и педагогических способностей, формированию у них психолого-педагогической культуры личности.

Основными задачами психологии высшей школы являются:

- участие в разработке «модели» современного специалиста с высшим образованием;

- проведение психологического анализа деятельности студентов, преподавателей, как руководящего состава вузов и выявление на этой основе психологических предпосылок повышения эффективности учебного процесса, вузовского воспитания и обучения;

- изучение психологии студенческого коллектива, его влияние на учение, общественную, научную и производственную деятельность студентов;

- выявление закономерностей формирования личности и профессионально важных качеств специалиста с высшим образованием;

- разработку проблемы психологической подготовки студентов к практической деятельности после окончания вуза;

- изучение психологии личности преподавателя вуза, психологических основ его педагогического мастерства и творчества;

- анализ процесса адаптации бывших школьников к вузовской обстановке, а выпускников вуза – к условиям трудовой деятельности.

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

1.3 Внутри- и междисциплинарные связи педагогики и психологии высшего образования. Методы психолого-педагогического исследования

Педагогика и психология высшего образования (высшей школы) – дисциплина психолого-педагогической направленности, предусматривающая освоение теоретико-методологических и практических блоков педагогики и психологии высшей школы, ознакомление с отечественными и зарубежными концепциями, теориями и современными образовательными технологиями высшей школы.

Педагогика и психология высшей школы – две науки, изучающие процесс обучения в целом, включая и вузовское обучение, в неразрывном единстве. Сотрудничество происходит в рамках действия такой перспективной отрасли научного знания, как педагогическая психология. Педагогическая психология изучает условия и закономерности формирования психических процессов под воздействием образования и воспитания.

Связь психологии высшей школы с психологией очевидна.

Психология – наука о закономерностях, механизмах и фактах психической жизни человека.

Значима для психологии высшей школы тесная связь с философией. Философия обосновывает общие подходы к пониманию человека, раскрывает понятие личности студента, приемы и цели его активности, уровни детерминации поведения.

Для понимания поведения человека важна и физиология – наука, которая обосновывает поведенческую деятельность человека, изучая процессы, происходящие в отделах нервной системы.

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

Экономика исследует уровень финансовых и материально-технических затрат на развитие учебных заведений, определяет необходимое количество средств на обучение человека.

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

1) *организационные методы*:

– сравнительный – сопоставление различных групп по возрасту, деятельности;

– лонгитюдный – многократное обследование одних и тех же лиц на протяжении длительного времени;

– комплексный – в исследовании участвуют представители различных наук; один объект изучается разными средствами;

2) *эмпирические методы*:

– наблюдение;

– самонаблюдение;

– психодиагностические методы (тесты, анкеты, опросники, социометрия, интервью, беседа);

3) *методы обработки данных*:

– количественный (статистический);

– качественный – дифференциация материала по группам, анализ;

4) *интерпретационные методы*:

– генетический – анализ материала в плане развития с выделением отдельных фаз, стадий, критических моментов и т. п.;

– структурный – устанавливает структурные связи между всеми характеристиками.

Методы педагогических исследований в высшей школе.

1 Методы организации исследований:

– комплексный – совокупность методов, направленных на изучение педагогического объекта как системы;

– сравнительный – изучение педагогических условий, факторов для последующего сравнения;

– лонгитюдный – выявление изменений в течение длительного времени.

2 Методы сбора данных:

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

3 Методы обработки данных:

- математические – регистрация, ранжирование, шкалирование;
- качественные – теоретический анализ, систематизация, группировка, типологизация, синтез и обобщение.

4 Методы интерпретации и оценки данных:

- теоретические – интерпретация и оценка собранного материала на основании существующей теории, концепции;
- сравнительные – интерпретация и оценка полученного материала в сравнении с ранее собранным или полученным другими исследователями;
- казуальный – констатации и объяснения причины, движущих сил педагогических процессов, явлений;
- структурный – выявление структурных элементов;
- системный – выявление взаимосвязей элементов, свойств и функций;
- генетический – прослеживание процессов обновления и развития, их этапов, тенденций;
- факторный – определение факторов, их роли и влияний;
- апробационный – проверка правильности выводов и результатов, полученных в ходе исследования и опытно-экспериментальной работы.

Тема 2. Система высшего образования в современных условиях

План

2.1 Основные тенденции развития высшего образования на современном этапе социокультурного развития.

2.2 Закономерности и принципы развития системы высшего образования и его функции на рубеже XX–XXI веков.

2.3 Система высшего образования в Республике Беларусь.

2.4 Послевузовское образование и система повышения квалификации и переподготовки кадров.

2.1 Основные тенденции развития высшего образования на современном этапе социокультурного развития

Современный этап образования в мире характеризуется особой интенсивностью преобразований, в равной мере затрагивающих организационные и управленческие структуры образования, его целевые установки и содержание, методы и технологии обучения, источники и механизмы финансирования, а также условия и формы международного образовательного сотрудничества.

Меняется организация образования, совершается переход от традиционных формальных ступеней к непрерывному образованию в течение жизни, от обучения в традиционных формальных институтах к обучению в образовательных учреждениях разных типов и разного статуса. Ряд институтов преобразован в университеты и академии (тем самым было подчеркнуто значение гуманитарного блока знаний, важность научно-исследовательской работы в вузе), наряду с государственными развивается сеть негосударственных вузов.

Развитие высшего образования в условиях глобализационных процессов, цифровой трансформации общества и перехода к экономике, основанной на знаниях, характеризуется появлением принципиально новых тенденций в мировом образовательном пространстве.

1 Высшее образование становится массовым, более доступным, чем раньше, широким слоям населения. В условиях взрывного роста современных технологий, развития наукоемких производств, усложнения социальной жизни повышается потребность в большем числе специалистов с высшим образованием.

2 Непрерывность и вариативность высшего образования. В условиях XXI века каждому специалисту необходимо постоянно повышать свой уровень владения профессией, усваивать и обновлять знания, обладать широким набором компетенций и в смежных областях знания, оставаться конкурентноспособным на рынке труда.

3 Образование носит опережающий характер. Приобретение новых знаний, умений и навыков, утверждение ориентации на их обновление и развитие становятся фундаментальными характеристиками работников в постиндустриальной экономике.

4 Сочетание фундаментальности и практико-ориентированности. Высокий теоретический уровень специалиста не возможен без овладения фундаментальными знаниями, которые должны сочетаться с умениями и навыками их применения на конкретном рабочем месте.

5 Междисциплинарный подход в обучении обеспечивает формирование у будущего специалиста понимание и возможность использования в практической деятельности системы взаимосвязей и взаимозависимостей между различными научными областями.

6 Связь высшего образования с наукой, производством и бизнесом. Опережающее развитие науки, внедрение в учебный процесс новейших ее достижений обеспечивает подготовку высококвалифицированных специалистов, реализующих себя на реальном высокотехнологичном производстве и в бизнесе [31, с. 261].

Особое значение в развитии системы высшего образования приобретает внедрение технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс и реализация концепций устойчивого развития всей образовательной системы от школы до вуза.

2.2 Закономерности и принципы развития системы высшего образования и его функции в XXI веке

В XXI веке система высшего образования претерпевает ряд изменений, а также к ней предъявляется ряд современных требований. Выделим основные закономерности и принципы ее развития.

1 Глобализация и цифровизация. Высшее образование становится более глобальным и доступным благодаря развитию цифровых технологий. Онлайн-курсы, дистанционное обучение и международные программы становятся всё более распространенными.

2 Актуализация программ. Программы высшего образования должны быть ориентированы на современные требования рынка труда и общества. Это включает в себя развитие компетенций, необходимых для успешной адаптации к изменяющейся экономической и социальной среде.

3 Гибкость и мобильность. Студенты всё больше ценят гибкость в обучении и возможность выбора курсов по своему усмотрению. Мобильность студентов также становится важным аспектом, поскольку многие стремятся к международному опыту и обучению за рубежом.

4 Инновации и исследования. Вузы играют ключевую роль в развитии науки, технологий и инноваций. Поэтому поддержка исследований и создание инновационной среды становятся важными задачами для высших учебных заведений.

5 Поддержка разнообразия и включительность. Система высшего образования должна быть доступной и включительной для всех групп населения, в т. ч. для меньшинств, лиц с ограниченными возможностями и социально уязвимых категорий.

Функции системы высшего образования:

1) *образовательная* – предоставление студентам знаний, навыков и компетенций, необходимых для успешной карьеры и личностного развития;

2) *исследовательская* – проведение научных исследований и разработок для продвижения знаний и технологий в различных областях.

3) *инновационная* – поддержка инноваций и трансфер технологий для развития экономики и общества;

4) *функция социализации* – подготовка студентов к участию в общественной жизни, развитие лидерских качеств и социальной ответственности;

5) *культурно-образовательная* – сохранение и распространение культурного развития, стимулирование культурного разнообразия и толерантности.

2.3 Система высшего образования в Республике Беларусь

Высшее образование – *уровень основного образования, направленный на развитие личности студента, курсанта, слушателя, их интеллектуальных и творческих способностей, формирование у них компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, завершающейся присвоением квалификации специалиста с общим высшим, углубленным высшим или специальным высшим образованием и (или) степени.*

Кодекс Республики Беларусь об образовании определяет следующие виды высшего образования:

1) общее высшее образование при реализации образовательной программы бакалавриата, направленное на подготовку специалистов с присвоением квалификации и степени «Бакалавр»;

2) углубленное высшее образование при реализации образовательной программы магистратуры, направленное на подготовку специалистов с присвоением степени «Магистр»;

3) специальное высшее образование при реализации непрерывной образовательной программы высшего образования, направленное на подготовку специалистов с присвоением квалификации и степени «Магистр» [2].

Нормативное и методическое управление системой высшего образования осуществляется Министерством образования Республики Беларусь независимо от формы собственности и ведомственной подчиненности вуза. Государственная система высшего образования финансируется из средств государственного бюджета. Кроме этого, государственные высшие учебные заведения получают средства министерств, предприятий, организаций и иных юридических и физических лиц.

В настоящее время учебные заведения системы высшего образования делятся на четыре типа:

1) классический университет;

2) профильный университет или академия;

3) институт;

4) высший колледж.

Высшее образование включает две ступени:

1-я ступень – подготовка специалиста, обладающего фундаментальными и специальными знаниями, умениями и навыками; завершается присвоением квалификации и выдачей диплома о высшем образовании, которые предоставляют право на трудоустройство с учетом присвоенной квалификации и на обучение в магистратуре;

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

Программы по обучению большинства специальностей первой ступени включают 4500–5700 учебных часов, что соответствует длительности обучения 4–5 лет. Обучение на второй ступени длится 1–2 года и включает углубленную подготовку по индивидуальному плану, выполнение научных исследований, подготовку и публичную защиту магистерской диссертации.

Академический персонал вузов включает профессорско-преподавательский штат и научных работников. Профессорско-преподавательский штат состоит из профессоров, доцентов, старших преподавателей и ассистентов. В научно-исследовательский штат входят главные научные сотрудники, ведущие научные сотрудники, старшие научные сотрудники, научные сотрудники, младшие научные сотрудники.

Основной задачей академического персонала является совокупность преподавательской и методической деятельности, научно-исследовательской и творческой работы в течение периода, указанного в контракте.

Руководящим документом, определяющим работу каждого преподавателя, является годовой индивидуальный план, в который вносится планируемая на текущий год учебная, учебно-методическая, научно-исследовательская, и другая работа, в т. ч. по повышению собственной квалификации. Индивидуальный план преподавателя рассматривается на заседании кафедры и утверждается заведующим, а индивидуальный план заведующего кафедрой – ректором вуза или деканом факультета.

2.4 Послевузовское образование и система повышения квалификации и переподготовки кадров

Послевузовское профессиональное образование – *система повышения квалификации лиц, имеющих высшее образование*. Хотя по названию эта система – часть образования, по содержанию она представляет во многом или исключительно научно-исследовательскую работу, по результатам которой присуждается ученая степень кандидата или доктора наук. Учеба в аспирантуре в очной (3 года) или заочной (4 года) форме является видом научно-исследовательской работы соискателя ученой степени кандидата наук. В докторантуре (3–4 года обучения в очной или заочной форме) кандидат наук является соискателем ученой степени доктора наук.

Переподготовка (переобучение) *организуется для освоения новых профессий, которые не могут быть использованы по имеющимся специально-*

стям высвобождаемыми работниками, а также лицами, выражающими желание сменить профессию с учетом потребности производства. Переподготовка необходима и при изменении профиля деятельности.

Переподготовка включает следующие стадии:

- 1) изменение неправильных трудовых приемов и устаревших навыков (что наиболее трудно), у рабочих оно занимает два-три дня;
- 2) обучение и закрепление новых способов выполнения операций;
- 3) приобретение навыков работы, не вызывающих утомления.

Кроме того, лица, прошедшие переподготовку, усваивают необходимые навыки быстрее, чем вновь принятые работники. По расчетам, затраты на переподготовку инженера в три раза ниже, чем поиск нового работника.

Повышение квалификации – это обучение после получения основного образования для уже работающих лиц, у которых вскоре должны появиться новые обязанности. Его цель состоит в углублении и совершенствовании профессиональных и экономических знаний, приведении в соответствие с требованиями более высокой должности; закреплении новых навыков, росте мастерства по имеющимся профессиям.

Для этого создаются различные целевые курсы, школы передовых приемов, а вне организации – специальные институты и факультеты.

Цели повышения квалификации работниками:

- 1) обеспечение эффективного выполнения новых комплексных задач;
- 2) увеличение их инновационного потенциала;
- 3) подготовка к продвижению в должности или горизонтальному перемещению;
- 4) освоение новых профессий, в т. ч. в условиях бригадной формы организации;
- 5) приобретение знаний, выходящих за рамки существующей должности;
- 6) привитие навыков принятия решений и др.

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

Тема 3. Студент и преподаватель как субъекты образовательного процесса

План

3.1 Характеристика личности студента как субъекта образовательного процесса вуза.

3.2 Структура, этапы и условия успешного профессионального самоопределения и становления студента в вузе.

3.3 Профессионально обусловленные требования к педагогу высшей школы как воспитателю, преподавателю, методисту и исследователю.

3.1 Характеристика личности студента как субъекта образовательного процесса вуза

Студенчество – особая социальная категория молодежи, организационно объединенная институтом высшего образования.

Студенческий возраст относят ко второму периоду юности (поздняя юность) или к первому периоду зрелости – ранняя зрелость. Возраст 18–22 года является у молодых людей периодом наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и других.

Для студенческого возраста характерно и то, что в этот период достигаются многие оптимумы развития интеллектуальных и физических сил. Но нередко одновременно проявляется и такая негативная тенденция у ряда молодых людей, когда эти возможности ими далеко не в полной мере реализуются. Специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17–19 лет развита не в полной мере. Нередки немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы.

По мнению преподавателей вузов, неудачи многих первокурсников обусловлены следующими причинами:

- неумением работать с научной и справочной литературой;
- неумением конспектировать источники;
- проявлением лени и недостаточной работоспособности;
- невнимательностью, пассивным восприятием лекционного материала;
- недостаточно развитой способностью к усвоению знаний [30, с. 340].

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

- 1) с которыми студент пришел в вуз (их можно только принять во внимание);
- 2) которые проявляются в процессе обучения (ими можно управлять).

К первой категории относятся уровень подготовки, система ценностей, отношение к обучению, информированность в вузовских реалиях, представления о профессиональном будущем. Эти факторы во многом определяются общей атмосферой в стране и конкретными «бытовыми знаниями» тех, кто является непосредственным источником информации. Влиять на них можно лишь косвенно, констатируя и используя их как отправную точку для воздействия на студентов. Эти факторы работают преимущественно на этапе адаптации (1-й, 2-й курсы).

Постепенно роль факторов первой группы ослабевает, и решающую роль начинают играть факторы второй группы. К ним можно отнести организацию учебного процесса, уровень преподавания, тип взаимоотношений

преподавателя и студентов и т. п. В значительной степени именно это, а не исходный уровень, определит профессиональный и психологический облик человека, который через пять лет покинет стены вуза.

На основании ряда критериев современная психология высшей школы выделяет различные группы студентов. Так, в зависимости от выбора конкретной профессии и отношения к ней студенты делятся на три группы:

1) студенты, ориентированные на образование как профессию. Главное для них – реализовать себя в будущей работе в качестве квалифицированных специалистов, лишь в этой группе отмечается склонность продолжать свое образование в магистратуре и аспирантуре. Все остальные факторы для них менее значимы;

2) студенты, ориентированные на бизнес. Образование у них выступает как инструмент стартовой ступени, чтобы в дальнейшем попытаться создать собственное дело, заняться торговлей и т. п. Они понимают, что со временем и эта сфера потребует образования, но к своей профессии они относятся менее заинтересовано, чем первая группа;

3) студенты, которых можно назвать «неопределившимися». Это группа тех, кто «плывет по течению», не может выбрать свой путь. Для них образование и профессия не представляют интереса, как у первых групп. Возможно, самоопределение части из них произойдет позже.

По отношению к учебе ряд исследователей выделяет пять групп:

1) студенты, которые стремятся овладеть знаниями, приобрести профессиональные умения и навыки. Они отлично учатся по всем предметам учебного цикла, их интересы затрагивают круг знаний более широкий, чем предусмотрено программой;

2) студенты, которые стремятся приобрести знания во всех сферах учебной деятельности, но им быстро надоедает глубоко вникать в суть тех или иных предметов и учебных дисциплин. Поэтому их знания зачастую поверхностны. Хотя учатся в основном хорошо, но получают порой неудовлетворительные оценки по предметам, которые их не интересуют;

3) студенты, которые проявляют интерес только к своей профессии. Как правило, эти студенты хорошо и отлично учатся по предметам, связанным со специальностью, в то же время не проявляют интереса к смежным наукам и дисциплинам учебного плана;

4) студенты, которые неплохо учатся, но проявляют интерес только к тем предметам, которые им нравятся. Они не всегда посещают учебные занятия, не проявляют интереса к каким-либо видам учебной деятельности, т. к. их профессиональные интересы еще не сформированы;

5) студенты-лодыри и лентяи. В вуз пришли по настоянию родителей, «за компанию» с товарищем, чтобы не идти работать и не попасть в армию. К учебе относятся равнодушно, постоянно пропускают занятия, имеют «хвосты» и зачастую не дотягивают до диплома.

3.2 Структура, этапы и условия успешного профессионального самоопределения и становления студента в вузе

Образ будущей профессии – это достаточно сложное образование, включающее эмоциональные и когнитивные компоненты. Соответствие эмоционально-оценочных компонентов содержательным компонентам профессии делает выбор обоснованным и реальным. Для обоснованности профессионального выбора необходимо также, чтобы требования со стороны профессии соответствовали возможностям человека.

Ведущей характеристикой профессионального развития студента является профессиональная идентичность как четкое представление о специфике избранной профессии. В качестве основных ее показателей можно выделить оценку студентом своих профессиональных и учебных возможностей, удовлетворенность избранной профессией и своими результатами обучения, прогноз мотивационных возможностей профессии и т. д. Однако достижение высокой степени профессиональной идентичности студента возможно лишь на старших курсах после прохождения им производственной и преддипломной практик. Здесь профессиональная идентичность выступает как самостоятельный регулятор профессионального развития личности.

Важная роль в профессиональном становлении принадлежит профессиональной направленности. Профессиональная направленность – это устремленность человека на реализацию своих знаний, опыта, способностей в области выбранной профессии. В ней отражаются его положительное отношение к своей профессии, склонность и интерес к ней, желание удовлетворить свои материальные и духовные потребности, занимаясь трудом в данной области деятельности. Профессиональная направленность предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач этой деятельности, соответствующие идеалы, установки, убеждения, взгляды.

В развитии профессиональной направленности особое место занимает адекватная мотивация к профессиональной деятельности. Сопоставляя мотивацию к учебе с успешностью обучения, исследователи выяснили, что студенты, у которых профессионально-познавательный интерес является ведущим в деятельности, учатся на «хорошо» и «отлично», участвуют в научных исследованиях, занимаются самообразованием.

Развитие личности студента за время обучения в вузе проходит ряд этапов:

- 1) 1-й, 2-й курсы – формируется представление о профессии. Для данного этапа характерен процесс адаптации молодого человека к новым условиям обучения, самоанализ правильности сделанного профессионального выбора;
- 2) 3-й, 4-й курсы – представляет собой переходный период осмысления профессиональной деятельности, студенты глубже знакомятся со своей будущей профессиональной сферой, осваивают основные знания, получают умения и навыки, идентифицируют себя в качестве субъекта будущей деятельности;

3) 5-й курс – этап закрепления приобретенной социально-профессиональной роли в университете, профессионального становления студента как специалиста, формирования устойчивого профессионального интереса.

Трудности в формировании профессионального самоопределения могут быть связаны с педагогическими, психологическими и социально-экономическими факторами. К *педагогическим факторам* относятся:

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

К *негативным психологическим факторам* следует отнести:

- юный возраст, для которого характерно поверхностное представление о будущей профессии, идеализация многих жизненных реалий и ценностей;
- связанный с этим обстоятельством относительно низкий уровень социальной и психологической зрелости;
- изначально слабая мотивированность студентов на достижение высоких результатов в учебе;
- отсутствие ясных представлений относительно своей жизненной перспективы у большинства студентов.

На этапе вузовского обучения успешность профессионального самоопределения является процессом и проявляется во взаимосвязи следующих компонентов:

- мотивационно-ценностный – проявляется в профессиональной направленности личности;
- интеллектуально-познавательный – сводится к овладению совокупностью знаний о профессии, профессиональными знаниями, умениями и навыками;
- действенно-практический – проявляется через внешне наблюдаемые навыки и умения, необходимые в профессиональной деятельности: профессиональные, коммуникативные, гностические, организаторские и др.;
- эмоционально-волевой – сводится к желанию, положительному эмоциональному настрою, к готовности трудиться на благо общества.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов основано на единстве дидактических и воспитательных подходов. Его сущность заключается в создании необходимых благоприятных условий для успешного обучения и психологического развития каждого студента в образовательной среде.

Уровень сформированности профессионального самоопределения представляет собой определенный набор показателей и включает в себя устойчивую установку на избранную профессию; определенность и конкретность жизненных и профессиональных планов; удовлетворенность своей профессиональной подготовкой; идентификацию себя как специалиста в этой области.

3.3 Профессионально обусловленные требования к педагогу высшей школы как воспитателю, преподавателю, методисту и исследователю

Профессия педагога является одной из самых сложных и требует весьма разнообразной подготовки для человека, который ее выбрал.

Педагог – это высококвалифицированный специалист в определенной области знаний, главной задачей которого является формирование знаний, умений и навыков у обучаемых в конкретной научной и профессиональной деятельности, а также воспитание у них социально значимых черт и качеств, одобряемых и принимаемых в данном обществе. Поэтому к педагогу предъявляются высокие требования. Педагог должен обладать как общими, так и специфическими качествами, являясь специалистом с высшим образованием.

К общим качествам представителя данной профессии необходимо отнести гуманизм, чувство человеческого достоинства, дисциплинированность, выдержку, самообладание, уверенность в своих силах, решительность, организованность, настойчивость, инициативность; разнообразные способности: умственные, физические, организаторские, технические, например, творческое мышление, глубину и гибкость ума, критичность, самостоятельность в суждениях и т. п.

Специфические профессиональные качества педагога можно разделить на два вида:

1) общие свойства для всех педагогов – владение методикой современного обучения и воспитания; конструктивные способности, служащие в деле организации различных видов занятий; коммуникативные способности, лекторские данные и т. п.;

2) профессиональные качества педагога, которые непосредственно связаны с его учебными предметами (например, педагогу-историку должно быть присуще историческое сознание, математику – математический ум и склад мысли и т. д.).

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В. А. Крутецким, который дал им соответствующие общие определения [19]:

1) *дидактические* – способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для обучаемых, преподносить его ясно и понятно, вызывать интерес к предмету;

2) *академические* – способности к соответствующей области наук (математике, физике, биологии и т. д.). Способный преподаватель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, и постоянно следит за открытиями в своей области, абсолютно свободно владеет материалом, ведет исследовательскую работу;

3) *перцептивные* – способности проникать во внутренний мир обучаемого, студента, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности студента и его временных психических состояний;

4) *речевые* – способности ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь педагога всегда отличается внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит;

5) *организаторские* – способности, во-первых, организовать студенческий коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач; во-вторых, правильно организовать свою собственную работу;

6) *авторитарные* – способности непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета. Эти способности зависят от целого комплекса личностных качеств преподавателя, в частности, его волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т. д.);

7) *коммуникативные* – способности к общению с учащимися; умение найти к ним правильный подход, установить с ними целесообразные с педагогической точки зрения взаимоотношения; наличие педагогического такта;

8) *педагогическое воображение* (или прогностические способности) – способности, выражающиеся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из студента получится в будущем, и в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника;

9) *способность к распределению внимания* одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для преподавателя высшей школы. Способный, опытный преподаватель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием своей мысли или мысли студента. В то же время держит в поле внимания всех обучаемых, чутко реагирует на признаки утомления, невнимательность, непонимание, замечает все случаи нарушения дисциплины, следит за собственным поведением (позой, мимикой, пантомимикой и походкой).

РАЗДЕЛ II. ДИДАКТИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тема 4. Психолого-педагогические основы процесса обучения в учреждении высшего образования

План

4.1 Предмет, задачи и основные понятия дидактики высшего образования.

4.2 Психолого-педагогические основы в организации учебной деятельности и ее специфика в учреждении высшего образования.

4.3 Проблема мотивации студента в образовательном процессе. Виды мотивации, условия и приемы ее повышения.

4.4 Теория поэтапного формирования умственных действий.

4.5 Формирование у студентов способов учебной деятельности.

4.1 Предмет, задачи и основные понятия дидактики высшего образования

Под **дидактикой высшей школы** понимается часть педагогики высшей школы, раскрывающая теорию и практику обучения специалистов высшей квалификации.

Дидактика высшего образования рассматривает две стороны процесса обучения: преподавание (деятельность учителя) и учение (деятельность учащегося). Она выполняет как теоретическую, так и практическую функцию. В дидактическом треугольнике «Преподаватель знания (вершина) – студенты главным в высшей школе является содержание образования. Оно выступает определяющим по отношению к процессу обучения, его методам и организационным формам.

Объектом дидактики является целенаправленный процесс формирования специалиста высшей квалификации на основе овладения им системой современного научного знания, способного к самостоятельной творческой работе в определенной профессиональной сфере.

Предмет дидактики – структура, содержание, движущие силы, методы и формы эффективного взаимодействия преподавателя и студента в учебном процессе. Назначение дидактики – разработка рекомендаций, прогноза и оценки образования в вузе.

К основным задачам дидактики относятся:

- 1) конструирование модели (профессиограммы) специальности;
- 2) отбор научных дисциплин, форм и способов взаимодействия студента и преподавателя;
- 3) выделение ключевых блоков содержания образования;
- 4) определение содержания, системы понятий, процедур деятельности;
- 5) распределение времени и организация самостоятельной работы студентов;
- 6) развитие мотивации учения, единства учебной и научно-исследовательской деятельности студента и преподавателя;
- 7) мониторинг, диагностика, контроль, проверка и учет результатов обучения.

К основным понятиям дидактики относятся:

– **образование** – процесс и результат усвоения определенной суммы знаний, умений и навыков;

– **обучение** – совместная целенаправленная деятельность учителя и учащегося, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание.

Обучение, имеющее целью развитие физических, познавательных, нравственных и иных способностей, называется **развивающим обучением**.

Кроме основных понятий «обучение» и «образование» к специфическим дидактическим понятиям относят «учебную деятельность», «процесс обучения», «учебный предмет», «содержание образования», «метод обучения»

и др. В дидактике также используются общенаучные понятия «система», «структура», «функция» и т. д., заимствованные из философии, психологии, кибернетики и других наук.

4.2 Психолого-педагогические основы в организации учебной деятельности и ее специфика в учреждении высшего образования

В учебной деятельности отношения между преподавателем и студентом могут принимать различные формы. При единстве целей у преподавателя и студента отношения между ними могут быть творческим сотрудничеством, содружеством. Если же преподаватель при общении со студентом ставит цель сформировать систему знаний, а студент рассматривает общение как средство (получение зачета, оценки), то отношения между ними будут на уровне управления.

В современной высшей школе при организации учебного процесса используются два основных подхода:

- 1) деятельностный;
- 2) системогенетический.

Автором деятельностного подхода является советский психолог Л. С. Выготский, определивший его категориальные рамки следующим образом:

– единицей рассмотрения учебной деятельности в рамках деятельностного подхода является действие («действие со знаком», целенаправленные, мыслительные действия и т. п.), иными словами – интериоризация;

– оценка уровня развития, т. е. эффективности процесса учения, происходит на результативном уровне;

– формирование личности идет посредством воспитания, социализации, т. е. включения ребенка, молодого человека в систему социальных отношений.

Системогенетический подход сформировался в рамках общей концепции изучения психики человека. Отечественные психологи обосновали идею системного формирования деятельности и развития психических способностей. Представления об уровне, иерархическом построении деятельности в ходе учения позволило вскрыть сущностные механизмы психических изменений, рассматривать учебную деятельность с ее «внутренней», процессуальной стороны.

По мнению известного российского психолога В. Д. Щадрикова, в ходе учения формируется ряд иерархически связанных уровней, представляющих систему учебной деятельности. Таких уровней можно выделить шесть:

- 1) личностно-мотивационный;
- 2) компонентно-целевой;
- 3) структурно-функциональный;
- 4) информационный;
- 5) психофизиологический;
- 6) индивидуально-психологический.

4.3 Проблема мотивации студента в образовательном процессе. Виды мотивации, условия и приемы ее повышения

Мотивация – совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его направленность и активность. Любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать неизбежные затруднения, настойчиво продвигаясь к намеченной цели. С мотивацией теснейшим образом связано ее стимулирование. Стимулировать – значит побуждать, давать толчок к мысли, чувству и действию.

Изучение мотивационной сферы личности каждого студента, четкое представление о присущей ему системе мотивов позволяет преподавателю вуза целенаправленно стимулировать и направлять обучаемого на достижение высоких результатов в учебной деятельности.

Различным категориям студенческой молодежи присущи свои особые системы мотивов. Вместе с тем психологи высшей школы выделяют основные мотивы, которыми руководствуются большинство студентов:

1) мотивы самореализации и самосовершенствования личности через образовательный процесс, в ходе которого формируются новые знания, умения, навыки, развиваются способности и волевые качества;

2) профессиональные мотивы проявляются в стремлении стать высококлассным специалистом в определенной сфере деятельности;

3) творческие мотивы связаны со стремлением молодого человека доказать себе и другим, что, обучаясь в вузе, студент может добиться успехов не только в учебе, но и в научно-исследовательской работе, открыть или развить в себе таланты в художественной, эстетической, спортивной и других сферах социальной жизни;

4) практические мотивы связаны с получением диплома, который обеспечивает стартовые позиции в самостоятельной жизни.

Эффективность развития мотивационной сферы личности студента во многом зависит от умения вузовского преподавателя грамотно использовать приемы повышения мотивации. Можно выделить ряд наиболее действенных приемов активизации мотивационных процессов, применяемых преподавателями в учебно-педагогической деятельности:

1) убеждение, основанное на разъяснении преподавателем преимуществ избранной студентом профессии, возможностей его профессионального и творческого роста в избранной сфере труда и т. д.;

2) интерес к активной учебе может быть вызван путем использования жизненных примеров наиболее отличившихся специалистов и руководителей в данной профессии, разъяснения перспектив развития науки и будущего в данном направлении;

3) педагогическая поддержка и помощь студенту, слабо определившемуся в своем профессиональном выборе, является важной обязанностью каждого преподавателя;

4) вовлечение студента в различные виды деятельности, связанные с обучением, использование психологических приемов активизации мышления, сознания, памяти обучаемого обеспечивают развитие его способностей, стимулируют процессы учебной деятельности.

Основными условиями повышения мотивации являются:

- 1) позитивная психологическая атмосфера учебного процесса;
- 2) высокий уровень квалификации профессорско-преподавательского состава;
- 3) использование активных, развивающих методик преподавания;
- 4) наличие современной учебно-материальной базы обучения.

4.4 Теория поэтапного формирования умственных действий

Формирование умственных действий у студентов со стороны преподавателя предполагает психолого-педагогический анализ знаний, которые должны быть усвоены. Такой анализ связан с выделением из знаний предметных (специальных), логических и психологических составляющих или инвариант.

К предметным инвариантам относятся объективные закономерности, факты и методы конкретной (частной) науки. К логическим – логические операции и приемы логического мышления, которые жестко не привязаны к конкретной науке. К психологическим – умение планировать свою деятельность, контролировать ее ход, вносить коррективы и оценивать конечный результат с точки зрения соответствия поставленной задачи.

Само учение является процессом накопления знаний и овладения приемами оперирования ими. Оно направлено на усвоение содержания знания, его применение и перенос на новые ситуации. Для продуктивного учения необходимо полноценное формирование умственного действия (действий).

Стратегия формирования такого действия наиболее полно разработана в учении советского психолога П. Я. Гальперина об управляемом формировании «умственных действий, понятий и образов».

Всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей: ориентировочная (управляющая), исполнительная (рабочая) и контрольно-корректировочная. Ориентировочная часть действия обеспечивает отражение совокупности объективных условий, необходимых для успешного выполнения данного действия. Исполнительная часть осуществляет заданные преобразования в объекте действия. Контрольная часть отслеживает ход выполнения действия, сопоставляет результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориенти-

ровочной, так и исполнительной частей действия. Именно контрольная функция трактуется вышеобозначенным автором как функция внимания.

Типология ориентировочной основы действия зависит от трех критериев: **степени полноты ориентировочной основы действия** (ООД) – имеется в виду полнота отражения объективных условий, необходимых для успешного выполнения действия (полная, неполная, избыточная); **меры обобщенности** ООД (обобщенная – конкретная) и **способа получения** (построена самостоятельно или получена в готовом виде от преподавателя).

Теоретически может быть выделено 8 типов ориентировочной основы действия. В настоящее время выделено и изучено 3 из них, которые часто называют **т и п а м и у ч е н и я**.

Первый тип характеризуется неполной ориентировочной основой, ее конкретностью (низкой обобщенностью), самостоятельным ее построением путем проб и ошибок.

Во втором типе ориентировочная система является полной, в ней находят свое отражение все условия, необходимые для успешного выполнения действия. Но эти условия даются учащемуся в готовом виде (а не выделяются самостоятельно) и в конкретной форме (на примере одного частного случая). Сформированное действие безошибочно, устойчиво, но плохо переносится в новые, измененные условия.

Для третьего типа учения должна быть построена полная ориентировочная основа. При этом она дается в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений. Составляется ориентировочная система учащимися самостоятельно в каждом конкретном случае с помощью метода, который дается ему преподавателем. Полученное на основе этого типа учения действие характеризуется не только быстротой и безошибочностью, но и большой устойчивостью, а также широтой переноса в новые условия.

Формирование умственного действия требует последовательного прохождения шести этапов, два из которых (1-й и 2-й) являются предварительными и четыре – основными:

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

2) *ориентировочный* – включает в себя предварительное ознакомление с тем, что подлежит усвоению, составление схемы ориентировочной основы будущего действия. Главным результатом на этом этапе является понима-

ние. Глубина и объем понимания зависят от типа ориентировки или типа учения;

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

4) *внешнеречевой* – все элементы действия представлены в форме устной или письменной речи, что обеспечивает резкое возрастание меры обобщения действия благодаря замене конкретных объектов их словесным описанием;

5) *беззвучной устной речи* (речи про себя), отличается от предыдущего этапа только большей скоростью выполнения и сокращенностью.

6) *умственного* или *внутриречевого действия*. На этом этапе действие максимально сокращается и автоматизируется, становится абсолютно самостоятельным и полностью освоенным.

4.5 Формирование у студентов способов учебной деятельности

Проблема формирования учебной деятельности обучающихся является одной из самых актуальных в психолого-педагогической теории и практике профессионального образования. Исследования ведущих специалистов в этой области свидетельствуют, что студенты-первокурсники, как правило, слабо владеют учебными действиями, обеспечивающими решение разнообразных учебных задач, причем не только творческого уровня, но и репродуктивных. У многих не сформирована познавательная и профессиональная мотивация учения, умения, самоконтроля и самоанализа, самооценки результатов деятельности.

Формирование учебной деятельности студентов – это прежде всего проблема становления и развития личности студента как субъекта данной деятельности. Для перевода студента в субъектную позицию по отношению к своей учебной деятельности педагогу высшей школы необходимо всеми доступными психолого-педагогическими средствами и методами выработать у студента следующие осознанные действия:

- формирования социально ценной профессиональной и на ее основе познавательной мотивации учения;

- осознание и определение перспективных и конкретных целей учебной деятельности;

- совершенствование общеучебных умений и навыков как результат овладения учебными действиями;

- развитие рефлексивно-оценочных способностей студентов.

Формирование мотивации учения является одной из важнейших задач всего педагогического коллектива, должно осуществляться не только в учебной, но и во внеучебной воспитательной деятельности.

Учение в вузе должно рассматриваться и как средство освоения профессиональной деятельности. Мотивировать студентов в этом отношении возможно при раскрытии перед ними перспектив избранной профессии, ее общественной значимости. Значимыми характеристиками здесь выступают условия труда (материальные, морально-психологические и др.), а также возможности личностного роста и самореализация в профессии.

Работа, направленная на профессионально-личностное самоопределение студентов, должна продолжаться при изучении ими каждой конкретной дисциплины. Для этого преподавателю необходимо не только объяснять цели и задачи данного курса, его место в целостном процессе профессионального становления личности, но и создать ситуацию осознания студентами своих целей и мотивов изучения данного курса. Сделать это можно с помощью разнообразных приемов:

- использование элементов тренинга (знакомство по кругу, в процессе которого каждый студент рассказывает о себе, своих целях и ожиданиях по отношению к данному курсу);

- организация коллективного целеполагания – совместного определения места и роли курса в освоении профессиональной деятельности и профессионально-личностном развитии обучающихся;

- анкетирование – выбор каждым студентом из списка предложенных ему возможных целей самых главных для него, например, получить знания и умения, необходимые для профессиональной деятельности;

- приобретение умений и навыков работы с определенными механизмами, приборами, машинами.

Эффективное осуществление учебной деятельности предполагает овладение студентами учебными действиями, на основе которых формируются общеучебные умения и навыки. Выделим лишь те из них, которые имеют междисциплинарный характер и обеспечивают организацию учения в целом. К ним относятся умения:

- информационно-преобразующие (логические общеучебные умения и навыки; умения работы с текстом; информационно-библиографические умения);

- обеспечивающие построение устной и письменной речи в ее разнообразных формах;

- организации времени и учебной деятельности;

- организации пространства учебной деятельности (рабочего места, помещения);

- планирования, контроля и оценки учебной работы.

Одной из важнейших составляющих любой человеческой деятельности выступают анализ и самоанализ, которые связаны с такой способностью человека, как **рефлексия** – *форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление собственных действий и поступков*. Основанные на рефлексии анализ и самоанализ в процессе учебной деятельности обеспечивают контроль, коррекцию и побуждают обучающегося к саморазвитию и самосовершенствованию. Развитие рефлексивно-оценочных способностей студентов, таким образом, не только становится условием самоанализа и самооценки эффективности учебной деятельности, но и обеспечивает готовность к совершенствованию всех ее компонентов: мотивационного, целевого, исполнительского.

Существует два подхода к организации самоанализа:

- 1) посредством сравнения результата с эталоном, образцом;
- 2) на основе сравнения предыдущего результата с новым, который ориентирован, прежде всего, на отслеживание изменений и достижений (динамику развития).

Обучение студентов самоанализу предполагает создание и использование алгоритмических схем, предписаний, задающих критерии и логику самоанализа. При этом освоение наиболее обобщенной ориентировочной основой аналитической деятельности в целом обеспечивает ее успешное осуществление в любых ситуациях учебной и профессиональной деятельности.

Тема 5. Проектирование целей, результатов и содержания обучения студентов

План

5.1 Принципы обучения и их преломление в образовательном процессе университета.

5.2 Учебные задачи компетентностного типа: особенности, структура, разработка и использование.

5.3 Проблемные и эвристические задания и задачи в системе высшего образования.

5.4 Виды междисциплинарных связей и способы их реализации.

5.5 Междисциплинарные задачи и проекты.

5.6 Учебно-планирующая документация.

5.1 Принципы обучения и их преломление в образовательном процессе университета

Принципы обучения – *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, содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и студентов.

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.

Выделяют следующие общедидактические принципы обучения:

- 1) научность и доступность, посильная сложность;
- 2) сознательная и творческая активность студентов при руководящей роли преподавателя;
- 3) наглядность и развитие теоретического мышления;
- 4) системность и систематичность обучения;
- 5) переход от обучения к самообразованию;
- 6) связь обучения с жизнью и практикой профессиональной деятельности;
- 7) прочность результатов обучения и развитие познавательных способностей студентов;
- 8) положительный эмоциональный фон обучения;
- 9) коллективный характер обучения и учет индивидуальных способностей студентов [41, с. 24–40].

В последнее время высказываются идеи о выделении группы принципов обучения в высшей школе, которые синтезировали бы все существующие принципы:

- ориентированность высшего образования на развитие личности будущего специалиста;
- соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);
- оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм обучения в вузе;
- рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов; соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной

сферой к их профессиональной деятельности; обеспечение их конкурентоспособности.

Характерными чертами современной дидактики являются:

- гуманизация и гуманитаризация образования;
- компьютеризация обучения;
- интегрированность обучения, учет межпредметных связей;
- инновационность обучения.

5.2 Учебные задачи компетентностного типа: особенности, структура, разработка и использование

Учебные задачи компетентностного типа отличаются от традиционных учебных задач тем, что они ориентированы на развитие компетенций у обучающихся, а не только передачу информации. В их основе лежит идея активного взаимодействия студентов с учебным материалом, применения полученных знаний и навыков на практике, а также развитие критического мышления и способности решать проблемы.

Рассмотрим специфику и особенности задач компетентностного типа.

1 *Проблемно-ориентированный подход.* В задачах, поставленных перед студентами, отражены реальные или имитированные жизненные или профессиональные ситуации, требующие решения. Это может быть анализ конкретной проблемы, поиск альтернативных решений, принятие решений на основе доступной информации.

2 *Межпредметные связи.* Учебные задачи компетентностного типа направлены на развитие не только узкоспециализированных знаний и навыков, но и способности к интеграции различных областей знаний. Это способствует формированию у студентов целостного видения мира и понимания взаимосвязей между различными дисциплинами.

3 *Активность учащихся.* Учебные задачи компетентностного типа предполагают активное участие студентов в учебном процессе. Они требуют самостоятельного поиска информации, анализа данных, обсуждения результатов, совместной работы в группах и т. д.

4 *Ориентация на реальные жизненные ситуации.* Задачи должны быть максимально приближены к реальным ситуациям, с которыми студенты могут столкнуться в профессиональной деятельности. Это помогает им не только приобрести знания и навыки, но и научиться применять их на практике.

Как правило, типовая учебная задача компетентностного типа состоит из трех основных элементов:

1) формулировка целей и задач предложенного задания. Это позволяет студентам понять, каких конкретных результатов они должны достичь и какие задачи им предстоит выполнить;

2) описание условий выполнения. Это может включать в себя доступные ресурсы, временные рамки, ограничения т. д.;

3) определение критериев оценивания. Это помогает студентам понять, какие конкретно качества и результаты будут оцениваться и какие требования им нужно выполнить.

Важно, чтобы структура учебных задач компетентностного типа была ясной и понятной для студентов, чтобы они могли эффективно ориентироваться в задании и успешно его выполнить.

Пример структуры учебной задачи компетентностного типа.

Цель – подготовить презентацию на тему «Экологические проблемы города» с использованием данных статистики и географических карт.

Условия выполнения: студентам предоставляется доступ к интернету, базам данных городской статистики, программам для создания презентаций. Временные рамки – семь дней на подготовку и 10 минут на презентацию.

Критерии оценивания: актуальность выбранных проблем, глубина анализа, использование разнообразных источников данных, качество презентации (структура, ясность изложения, использование визуальных материалов).

Процесс разработки учебных задач компетентностного типа включает ряд этапов:

1) анализ образовательных стандартов и требований. В начале процесса необходимо проанализировать ожидаемые результаты обучения, выделенные в образовательных стандартах или программе курса. Это позволяет определить ключевые компетенции, которые должны быть сформированы у студентов, и направить разработку задач в соответствии с этими целями;

2) определение ключевых компетенций и их связь с учебным материалом. Это могут быть как общие компетенции (например, аналитические навыки, коммуникативные умения), так и специфические для определенной предметной области. Затем определяется, какие разделы или темы учебного материала наилучшим образом соответствуют целям развития этих компетенций;

3) выбор методов и форм обучения. Это могут быть методы проблемного обучения, проектные задания, деловые игры, коллективные проекты и т. д. Каждый метод должен быть направлен на активизацию студентов и стимулирование их участия в образовательном процессе;

4) создание учебных сценариев или задач. На основе выбранных методов и содержания учебного материала разрабатываются конкретные учебные задачи компетентностного типа. Задачи должны быть структурированы таким образом, чтобы они позволяли студентам применять свои знания и навыки для решения реальных или имитированных профессиональных задач.

Учебные задачи компетентностного типа могут быть разработаны для различных предметов и возрастных групп студентов. Например, это могут быть задачи по математике, языкам, естественным наукам, социальным и гуманитарным дисциплинам. Они могут быть адаптированы как для

начальной, средней, так и для высшей школы. Применение задач компетентностного типа способствует более глубокому усвоению знаний, развитию критического мышления, аналитических навыков и проблемного мышления студентов. Это помогает им лучше подготовиться к реальным вызовам профессиональной деятельности и успешно адаптироваться к изменяющимся условиям в современном мире.

5.3 Проблемные и эвристические задания и задачи в системе высшего образования

Проблемное обучение предполагает последовательное и целенаправленное привлечение обучаемых к решению учебных проблем и проблемных познавательных задач, в процессе которого они должны активно усваивать новые знания, приобретать навыки и умения в самостоятельном формировании задачи (проблемы) исходя из реальных условий.

Центральными понятиями проблемного обучения являются проблемная ситуация и проблема (задача).

Проблемная ситуация – это интеллектуальное затруднение, которое возникает у обучаемого, когда он не знает, как объяснить то или иное явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом действия, что побуждает его искать новый способ объяснения или действия.

Проблемная ситуация включает в себя три главных компонента:

- 1) потребность обучаемого в новом знании или способе действия;
- 2) неизвестное знание, которое он должен усвоить;
- 3) достигнутые, усвоенные в ходе предшествующей учебы знания, умения и навыки обучаемого, его интеллектуальные возможности.

Выделяют следующие варианты возникновения проблемной ситуации:

- 1) несоответствие между имеющимися у обучаемых знаниями, которые требуются для ее решения;
- 2) необходимость выбора из системы знаний тех, которые могут обеспечить решение задачи вообще или оптимальным образом;
- 3) противоречия.

Проблемная задача – это крупная учебно-познавательная задача (задание), требующая анализа и нахождения способов и приемов ее решения.

Структурными элементами такой педагогической задачи являются:

- *известное* – факт, пример, ситуация, взятые из учебно-воспитательной практики;
- *неизвестное* – сущность проблемы, заложенной в данной ситуации;
- *требование задачи* – проанализировать сложившуюся ситуацию, найти оптимальные приемы и способы ее разрешения с учетом рекомендаций науки и передовой педагогической практики.

Для решения проблемной задачи необходимо использование ряда дидактических материалов:

- системы проблемно-поисковых вопросов к данной задаче;
- схемы ориентировочной основы действий;
- дополнительных материалов, характеризующих (уточняющих) проблемную ситуацию, детали обстановки;
- научную, методическую и учебную литературу по теме обсуждения;
- справочники, инструкции, другие нормативные акты и т. п.

Основными формами проблемного обучения являются:

- 1) проблемное изложение;
- 2) частично-поисковая деятельность;
- 3) самостоятельная исследовательская деятельность.

Проблемное обучение, в зависимости от состава и качества подготовки обучаемых, может осуществляться на разных уровнях сложности и самостоятельности:

- 1) проблемное изложение учебного материала преподавателем;
- 2) преподаватель создает проблемные ситуации, а обучаемые вместе с ним включаются в их разрешение;
- 3) преподаватель лишь создает проблемную ситуацию, а разрешают ее в ходе самостоятельной деятельности обучаемые;
- 4) преподаватель сообщает неупорядоченные исходные данные, на основе которых обучаемые самостоятельно формируют проблему и находят способы ее разрешения.

Проблемное обучение предполагает не только активное усвоение знаний, но и постановку, а также решение новых, в том числе нестандартных, оригинальных задач. Тем самым оно способствует формированию и проявлению творческих возможностей обучаемых. Именно к достижению этой цели должен стремиться преподаватель при организации и проведении занятий с помощью методов проблемного обучения.

С проблемным обучением тесно связаны эвристические технологии обучения, позволяющие активизировать процессы мышления обучаемых, придать процессу обучения и самообучения творческий характер.

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).*

Эвристические функции мышления развиваются и реализуются в учебном процессе, т. е. в процессе освоения тех или иных дисциплин. Если представить учебный процесс как сложную организованную деятельность по решению учебных задач, становится понятным, что от обучаемого тре-

буются вполне определенные специальные умения и навыки организации поиска решения таких задач. Оптимальной деятельностью, в которой развиваются продуктивные способы мышления, умения достигать цели и получать результат решения задачи, является эвристическая деятельность.

Учебная эвристическая деятельность представляет собой деятельность, в ходе которой целенаправленно развиваются способности:

- понимать пути и методы продуктивной учебно-познавательной деятельности, творчески копировать их и обучаться при этом на своем и заимствованном опыте;

- систематизировать, т. е. упорядочивать, учебную информацию в межпредметные комплексы и оперировать ею в эвристическом поиске при выполнении конкретных действий;

- адаптироваться к изменяющимся видам учебной деятельности и предвидеть ее результаты;

- планировать и прогнозировать интеллектуальную деятельность на основе эвристических и логических операций и стратегий;

- формировать и принимать решения по организации сложных видов учебной деятельности на основе правдоподобных рассуждений, эвристических операций и стратегий с последующей их логической проверкой.

Эвристическая деятельность осуществляется на основе эвристических правил, эвристических операций и стратегий, основанных на правдоподобных рассуждениях. Всё названное составляет элементы эвристической деятельности.

Эвристические правила представляют собой своего рода рекомендации к выбору возможного действия в условиях альтернативного поиска. К таким правилам, в частности, относятся следующие:

- более легкое предпочтительнее, чем более трудное;

- более знакомое предпочтительнее, чем менее знакомое;

- целое предпочтительнее, чем часть целого;

- более близкая информация предпочтительнее, чем более далекая.

Эвристические операции представляют собой мыслительные операции, результатом которых станет эвристическое знание (аналогия, обобщение, синтез, анализ, индукция, дедукция и др.).

Вся эвристическая деятельность по нахождению решения направляется эвристической стратегией, состоящей из эвристических операций и регулируемой эвристическими правилами. Одновременно в эвристической стратегии присутствуют элементы формальной логики в виде доказательных рассуждений.

Системные методы эвристического поиска принципиально новых решений задач различного характера начали создаваться и применяться в 40–60-х годах XX века. Было разработано множество различных методов и их модификаций отечественными и зарубежными учеными:

- алгоритм решения изобретательских задач (автор Г. Альтшуллер, Россия);
- методика семикратного поиска (Г. Буш, Россия);
- метод использования библиотеки эвристических приемов (А. Половинкин, Россия);
- метод системно-логического подхода к решению изобретательских задач (В. Шубин, Россия);
- метод каталога (Ф. Кунце, Германия);
- метод контрольных вопросов (Е. Матчетт, Англия);
- метод ликвидации тупиковых ситуаций (К. Делоне, Англия);
- синектика (В. Гордон, США);
- метод «мозгового штурма» (А. Осборн, США) и др.

В учебно-познавательной деятельности могут использоваться различные эвристические методы. В последнее время в педагогической практике активно используется метод «мозгового штурма», показавший свою эффективность.

Решением задачи в ходе применения данного метода управляет руководитель. Он обеспечивает выполнение всех правил «мозгового штурма», а именно:

- 1) условие задачи формулируется перед «штурмом» в общих чертах;
- 2) группа «генераторов идей» за отведенное время (20–40 мин) выдвигает максимальное количество любых гипотез: фантастических, явно ошибочных, шуточных. Идеи должны следовать непрерывно, дополняя и развивая друг друга. Регламент на каждую идею отводится в пределах 2 минут, доказательств не требуется. Все идеи протоколируются или записываются на магнитофон. На этом этапе запрещена любая критика, в том числе скрытая, в виде скептических улыбок, жестов, мимики. Для повышения продуктивности «мозгового штурма» полезно предварительно ввести его участников в состояние мышечной и психической релаксации, снять у них психическую напряженность и мышечные зажимы тела;
- 3) группа экспертов выносит суждение о ценности выдвинутых гипотез. Экспертиза и отбор гипотез должны проводиться тщательным образом, отсеиваются несерьезные и нереальные гипотезы;
- 4) не решенная в процессе «штурма» задача может быть предложена тому же коллективу, но в несколько измененном виде, формулировке;
- 5) для активизации процесса генерирования идей в ходе штурма» рекомендуется использовать некоторые приемы: инверсия (сделай наоборот), аналогия (сделай так, как это сделано в другом решении), эмпатия (считай себя частью задачи, выясни при этом свои чувства, ощущения);
- 6) гипотезы оцениваются по 10-балльной системе, и выводится средний балл по оценкам всех экспертов.

Модификации «мозгового штурма»:

- 1) письменный, при котором задача формулируется письменно. Отсутствие влияния участников друг на друга благоприятно сказывается на всех этапах «мозгового штурма». Организационно проходит аналогично;

2) индивидуальный – представляет собой процесс генерирования и оценки гипотез одним лицом. Генерирование идей происходит в течение 10–15 минут с их записью, а оценка – через 3–5 дней. Допускается оценка гипотез одним лицом;

3) обратный – основан на максимальной критике для раскрытия противоречий, недостатков высказанной гипотезы.

5.4 Виды междисциплинарных связей и способы их реализации

В процессе профессионального образования обучаемые усваивают самые разнообразные знания, относящиеся к специальным и общеобразовательным дисциплинам. Установление, понимание и использование междисциплинарных связей обеспечивает результативность процесса обучения.

При организации учебного процесса на основе междисциплинарных связей выделяются следующие уровни:

1) *тематический* – вся система занятий учебной темы подчиняется решению крупной междисциплинарной проблемы;

2) *сквозной* – система занятий, охватывающих несколько учебных тем разных курсов;

3) *внутрицикловой* – одна и та же тема в разных дисциплинах;

4) *межцикловой* – разные дисциплины – общие темы – дополняют друг друга, конкретизация учебного материала в ракурсе межпредметной системы.

Акцент на межпредметных связях формирует познавательные процессы обучающихся средствами самых различных учебных дисциплин в их органическом единстве, позволяет осуществлять творческое сотрудничество между преподавателями и обучающимися, устраняет дублирование при изучении одних и тех же вопросов на уроках смежных дисциплин.

Содержание и основные направления осуществления межпредметных связей представимы в виде следующей системы:

1) средства, при помощи которых осуществляются межпредметные связи:

– сетевое планирование учебного процесса;

– перспективно-тематическое планирование;

– составление графиков взаимосвязи учебных дисциплин профессионального обучения;

– группировка дисциплин в циклах;

2) основные направления в осуществлении межпредметных связей:

– разработка карточек-заданий; изготовление наглядных пособий по межпредметным связям;

– разработка комплексных заданий для прохождения профессионального обучения и практики;

3) пути и формы осуществления межпредметных связей:

– различные типы занятий: научные кружки, комплексные экскурсии; конференции, проводимые по новым технологиям, а также групповые собрания по итогам производственной практики.

Способом достижения на практике желаемого результата при использовании межпредметных связей является видовое многообразие учебных занятий. Различаются следующие виды занятий с целью использования межпредметных связей:

– *бинарное* – учебное занятие, объединяющее содержание двух предметов одного цикла или образовательной области в одном. Особенностью такого занятия является то, что изложение, исследование проблемы одного предмета находит продолжение в другом. При бинарном занятии межпредметные связи реализуются в процессе преподавания дисциплин одной образовательной области. При проведении бинарного занятия одна и та же тема рассматривается сразу двумя дисциплинами любого блока;

– *интегрированное* – учебное занятие, на котором обозначенная тема, рассматривается с различных точек зрения, средствами нескольких предметов (курсов). Ведут его два или даже несколько преподавателей. При проведении интегрированного занятия тема по одной дисциплине дополняется знаниями из другой, но по теме, которая, опираясь на предыдущие знания, дает более широкое познавательное формирование;

– *межпредметное* – это форма занятий, при которой изучаемый учебный материал иллюстрируется сведениями из других дисциплин, обеспечивая при этом синхронность обучения по пересекающимся темам нескольких дисциплин, которые разделены по времени (семестры, курсы);

– *производственная практика* – производственное обучение, когда теория и профессиональная практика ведутся в параллели, в полной мере реализует межпредметные связи.

5.5 Междисциплинарные задачи и проекты

Междисциплинарная задача – это задача, решение которой предполагает использование знаний и умений нескольких дисциплин (двух и более).

Междисциплинарные задачи прикладной направленности приближают студента к реальным требованиям будущей профессии, которые включают в себя производственную, конструкторскую, инженерно-техническую, технологическую деятельность.

При математическом моделировании прикладных междисциплинарных задач удобны в использовании средства компьютерного моделирования, которые включают в себя различные программные продукты, позволяющие упростить расчеты.

Выделим задачи, которые решаются в рамках выполнения междисциплинарных заданий:

1) умение понимать взаимосвязь отдельных этапов профессиональной деятельности на примерах решения прикладных задач;

2) достижение личных результатов учебной деятельности при изучении базовых дисциплин и использование накопленных знаний в задачах смежных предметов.

Процесс исследования и решения междисциплинарной задачи предполагает выполнение ряда этапов:

1) *моделирование* – анализ исходных данных, построение математической модели профессиональной задачи. На данном этапе студенты учатся исследовать задачу, выделяя условия для ее решения и осуществляя поиск взаимосвязей между данными;

2) *исследование построенной модели*. На данном этапе студенты учатся планированию решения задачи по поиску оптимального метода решения. На этом этапе обучающиеся создают алгоритм решения задачи, выбирают подходящие инструменты для работы, преобразовывают задачу в компьютерную модель с помощью различных программных продуктов;

3) *интерпретация* – сравнительный анализ полученных данных, найденных в ходе решения практической задачи профиля. На этом этапе обучающиеся, используя полученные результаты исследования, учатся делать правильные выводы, соотносить полученные результаты с ожидаемыми выводами, верно оценивать значимость применения задачи в своей профессиональной деятельности.

Междисциплинарные проекты, как и задачи подобного рода, используются в учебном процессе, прежде всего, для формирования у будущих специалистов профессиональных компетенций.

Работа по подготовке методического обеспечения междисциплинарных проектов начинается с определения их целей, которые должны напрямую ассоциироваться с конкретными фрагментами профессиональной деятельности выпускника. Затем формулируются типовые задания междисциплинарного проекта, составляется перечень и намечается последовательность получения промежуточных результатов, выделяются дисциплины, в рамках которых эти результаты будут получены; формулировки результатов совместно обсуждаются и согласовываются с преподавателями, ведущими занятия по этим дисциплинам. Важным моментом при этом является определение того, какой результат задания предшествующей дисциплины будет исходным для выполнения другой или других. Если используются результаты параллельных по времени дисциплин, необходимо синхронизировать и по времени этапы выполнения заданий.

Одно из условий успешного выполнения студентом проекта – плановость работы. Для ее обеспечения надо разработать календарный график, в котором указать не только сроки выполнения и предоставления результатов к заданиям, но и отметить структурные компоненты учебно-методического

комплекса (УМК) дисциплины, в которых находятся учебно-методические материалы поддержки выполнения проекта.

Студентам должно быть понятно, в каком виде представлять результаты работы, как будет проходить защита результатов проекта. Для этого должны быть разработаны соответствующие шаблоны форм представления результатов по каждой дисциплине и описана технология проведения защиты проекта.

На заключительном этапе разработки методического обеспечения междисциплинарного проекта следует еще раз уточнить перечень компетенций как результатов учебной деятельности студентов при выполнении междисциплинарного задания, а также их связь с результатами обучения по всей программе, т. е. выходными компетенциями. Нужно увязать компетенции с профессиональными функциями или задачами, над которыми будут работать студенты. Одна из главных проблем – формирование матрицы соответствия компетенций профессиональным задачам. Большинство практических задач частично формируют ту или иную компетенцию, в то же время в разных задачах компетенции могут повторяться. Желательно междисциплинарные задания сформулировать так, чтобы они были направлены на формирование реальных компетенций.

Опыт, накопленный по разработке и внедрению в учебный процесс междисциплинарных проектов, позволяет сформулировать следующий состав методического обеспечения выполнения этих проектов:

- схема взаимосвязи учебных дисциплин;
- таблица соответствия задач профессиональной деятельности учебным заданиям в рамках дисциплин;
- график выполнения междисциплинарного задания;
- перечень компетенций, которые формируются в данном проекте;
- матрица соответствия компетенций профессиональным задачам.

Таким образом, применение в учебном процессе междисциплинарных задач и проектов позволяет эффективно формировать у будущих специалистов профессиональные качества и компетенции.

5.6 Учебно-планирующая документация

Учебно-программная (планирующая) документация образовательных программ высшего образования включает в себя:

- 1) учебные планы;
- 2) учебные программы;
- 3) программы по практике;
- 4) индивидуальные планы магистрантов, слушателей.

Учебные планы определяют структуру и содержание подготовки специалистов с высшим образованием в соответствии с образовательными стандартами и подразделяются:

- на примерные учебные планы по специальностям;
- учебные планы учреждений высшего образования (далее – УВО) по специальностям;
- экспериментальные учебные планы УВО по специальностям;
- индивидуальные учебные планы.

Учебные планы включают в себя государственный компонент и компонент УВО.

Экспериментальные учебные планы апробируются в УВО, на базе которого осуществляется экспериментальная деятельность в сфере образования и являются приложением к экспериментальному проекту соответствующего УВО.

Индивидуальный учебный план устанавливает особенности получения высшего образования:

- успевающим обучающимся, которые по уважительным причинам не могут постоянно или временно посещать учебные занятия и проходить в установленные сроки аттестацию;
- обучающимся, принятым для получения или продолжения получения образования на уровне высшего образования, которые освоили содержание отдельных дисциплин, модулей, практик, входящих в учебный план УВО, о чем имеется документ об образовании или документ об обучении;
- обучаемым иностранным гражданам, зачисленным для получения углубленного высшего образования в иные сроки, чем установленные для граждан Республики Беларусь и приравненных к ним.

Учебный план УВО разрабатывается на основе соответствующего образовательного стандарта для каждой формы получения образования и утверждается ректором вуза.

Для разработки учебных планов УВО на факультетах создается группа разработчиков по каждой специальности, которая утверждается распоряжением декана факультета. Учебные планы УВО могут отражать профилизацию или вариант реализации соответствующей образовательной программы факультета, обусловленной особенностями профессиональной деятельности специалиста.

Основными разделами учебного плана УВО по специальностям образовательной программы бакалавриата и магистратуры являются:

- график образовательного процесса;
- сводные данные по бюджету времени (в неделях);
- план образовательного процесса;
- производственные практики;
- преддипломная практика (для бакалавров);
- дипломное проектирование (для бакалавров);
- магистерская диссертация (для магистрантов);
- итоговая аттестация;
- матрица измерений.

График образовательного процесса включает календарные сроки теоретического обучения, экзаменационных сессий, практик, каникул, дипломного проектирования (подготовка магистерской диссертации), итоговой аттестации.

План образовательного процесса включает перечень и распределение по семестрам учебных дисциплин, сгруппированных по модулям; общее количество часов, количество аудиторных часов по каждой учебной дисциплине, модулю и в целом по всему периоду обучения; количество и распределение по семестрам экзаменов, зачетов, курсовых проектов (курсовых работ); трудоемкость учебных дисциплин (модулей) и курсовых проектов, научно-исследовательских работ в зачетных единицах и распределение зачетных единиц по сессиям.

Планирование объема аудиторной и самостоятельной работы обучающихся проводится в соответствии с требованиями образовательных стандартов высшего образования. Максимальный объем учебной нагрузки обучающихся не должен превышать 54 учебных часов в неделю, включая все виды аудиторной и внеаудиторной работы, кроме дополнительных видов обучения. Объем аудиторной нагрузки для дневной формы получения высшего образования устанавливается в пределах 24–32 аудиторных часов в неделю.

Трудоемкость каждой учебной дисциплины учебного плана, в т. ч. не вошедшей в модули, должна составлять не менее 3 зачетных единиц и, как правило, не более 20 зачетных единиц.

При разработке учебных программ, программ по практике необходимо исходить из того, что их содержание должно обеспечивать формирование компетенций, определенных учебными планами и образовательными стандартами.

Примерная учебная программа является единой для всех форм получения высшего образования и применяется всеми учреждениями высшего образования независимо от их вида, статуса, ведомственной принадлежности.

Учебная программа УВО разрабатывается с целью совершенствования методики преподавания учебной дисциплины (модуля), ежегодно обсуждается на заседании соответствующей кафедры и при необходимости корректируется или переутверждается. Примерные учебные программы утверждаются Министерством образования.

Основными разделами примерной учебной программы являются:

- пояснительная записка;
- примерный тематический план;
- содержание учебного материала (разделы, темы, вопросы);
- информационно-методическая часть.

В пояснительной записке учебной программы сформулированы:

- цели и задача дисциплины;

- место учебной дисциплины (модуля) в системе подготовки специалиста с высшим образованием;
- требования к освоению учебной дисциплины (модуля) в соответствии с образовательным стандартом;
- общее количество часов и количество аудиторных часов, отводимое планом на изучение учебной дисциплины (модуля) в соответствии с примерным учебным планом.

В примерном тематическом плане дается распределение отведенных на изучение учебной дисциплины (модуля) аудиторных часов между разделами и темами примерной учебной программы.

В информационно-методической части приводятся перечень основной и дополнительной литературы (учебной, учебно-методической, научной, нормативной и др.) и рекомендуемые средства диагностики.

Тема 6. Методы, педагогические технологии и средства обучения в системе высшего образования

План

- 6.1 Понятие методов и приемов в высшем образовании и их классификация.
- 6.2 Традиционные и активные методы обучения.
- 6.3 Понятие педагогической технологии и ее классификация.
- 6.4 Технологии проблемного, эвристического, проектного и модульного обучения.
- 6.5 Технологии креативного решения проблем: дизайн-мышление, латеральное мышление, методы эвристики. Геймификация в образовании.
- 6.6 Понятие о средствах обучения, их функции и классификация.
- 6.7 Учебно-методический комплекс и его составные компоненты.
- 6.8 Электронный учебно-методический комплекс.

6.1 Понятие методов и приемов в высшем образовании и их классификация

Метод – прием, способ исполнения работы. **Метод обучения** – способ предоставления (подачи) информации студенту в ходе его познавательной деятельности. Это те действия, которые взаимно связывают педагога и студента, то есть бинарные, двойственные по своей сути.

Педагогическая наука выделяет **пять основных методов обучения**, причем в каждом из последующих методов степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает:

- 1) **объяснительно-иллюстративный** – учащиеся получают знания из лекций, учебной и методической литературы, наглядной иллюстрации;
- 2) **репродуктивный** – применение изученного на основе образа или правила;
- 3) **метод проблемного изложения** – педагог, используя самые различные источники и средства, прежде чем излагать материал, ставит проблему,

формулирует задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения данной задачи;

4) *частично-поисковый (эвристический)* – 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;

5) *исследовательский* – после анализа материала, постановки проблем и задач, краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения, выполняют другие действия поискового характера.

Распространенная классификация методов построена на основе выделения источников передачи содержания:

- словесные (рассказ, беседа, инструктаж);
- практические (упражнение, тренировка, самоуправление и др.);
- наглядные (иллюстрирование, показ, предъявление материала).

Группы методов обучения:

1) *технические* (пособия, фильмы, компьютеры, гаджеты, муляжи и т. д.);

2) *активные:*

а) *неимитационные* (проблемная или бинарная лекция, лекция с заранее запланированными ошибками, пресс-конференция, эвристическая беседа, учебная дискуссия, самостоятельная работа с литературой, семинары);

б) *имитационные:*

– игровые (деловая игра, дидактическая игра, педагогические ситуации, стажировка с выполнением должностной роли, тренинг, разыгрывание ролей (инсценировка), игровое проектирование);

– неигровые (коллективная мыслительная деятельность, теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), работа).

3) *устные* (лекции, беседы, рассказы);

4) *практические* (различные типы упражнений, заданий, лабораторных);

5) *наглядные* (слайды, видео, графики, муляжи, схемы и т. д.).

В педагогической науке нет единого мнения относительно классификации методов обучения. С различными подходами в выборе методов обучения их классификации можно подробнее ознакомиться в [42, с. 40–45].

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

Важнейшие принципы познания в любой сфере преподавания:

- 1) объективность (реальность);
- 2) научность (доказано практикой);
- 3) историзм;
- 4) единство теории и практики.

Объект исследования – часть объективной реальности, существующей независимо от нашей воли. **Предмет** – обычно какая-либо сторона, часть или свойство объекта исследования (например, студент – объект исследования, а его характер, воля, успеваемость или интересы – предмет).

Методы психологии высшей школы – способы исследования психической деятельности студентов и преподавателей. Выбор метода исследования зависит от методологии. Современная методология психологии высшей школы выделяет методы:

- регистрации психических реакций человека;
- самонаблюдения (интроспекция);
- свободных ассоциаций и анализа сновидений (фрейдизм), оговорок, опечаток и т. д.;
- наблюдения (нужно иметь цель, план и гипотезу);
- эксперимента (более активный метод, т. к. создает новые, меняющиеся условия существования данного объекта. Делятся на лабораторные и естественные);
- анализа деятельности преподавателя и студента (обеспечивает информацией о состоянии и организации учебно-воспитательной работы);
- тестирования (аппаратные (на ПК), бланковые, устные, индивидуальные, групповые);
- опроса и анкетирования (используется в социологических исследованиях для анализа психологии общения, лидерства, межличностных связей и т. д.);
- экспертной оценки (дают опытные преподаватели о личности студента);
- биографический (сбор и анализ сведений о жизненном пути данной личности, ее привычках и отношениях с окружающими);
- психодиагностической методики. На основе психологических тестов выявляются индивидуальные психологические особенности человека.

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

- 1) усилить учебную мотивацию студентов за счет внутренних и внешних мотивов (мотивов-стимулов);
- 2) 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));
- 3) дать студенту новые и более эффективные средства для реализации своих установок на активное овладение новыми видами деятельности, знаниями и умениями;
- 4) обеспечить большее соответствие организационных форм и средств обучения его содержанию;

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

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

7) учитывать индивидуальные особенности студентов.

6.2 Традиционные и активные методы обучения

Традиционное обучение лежит у истоков вуза и школы, является самым «старым», выдержавшим испытание временем. Если прежде цель традиционного обучения состояла в том, чтобы вооружить студентов системой прочных научных знаний, умений и навыков, при этом опора делалась на память, на твердое заучивание, то теперь границы этого типа обучения значительно расширились.

В чем смысл традиционного обучения сегодня? Обогащая студентов фундаментальными систематизированными научными знаниями, способствуя формированию у них необходимых умений и навыков, традиционное обучение содействует развитию логического мышления, аналитических способностей, пытливости и научной любознательности. В учебный процесс преподаватель вводит элементы проблемности, аудиовизуальные средства, новые дидактические методы, опирается на познавательную активность студентов, на их интеллектуальную и эмоциональную сферу.

Программированное обучение получило статус самостоятельного типа обучения в 1950-е гг. Первыми разработчиками этого типа обучения стали американские педагоги и психологи Б. Скиннер, Д. Эванс, С. Прессли и др. Для данного типа обучения необходимо разработать обучающую программу, в которой материал концентрируется небольшими дозами («шагами»), прогнозируется конечный результат, определяются средства для его достижения. Студенту предлагается задание по каждому «шагу». Если оно выполняется правильно, машина отмечает это, если же сделана ошибка, студент получает разъяснение и продолжает работу до получения правильного ответа. После выполнения одного задания он получает другое, т. е. продвигается дальше, параллельно усваивая новый материал.

В процессе выполнения программы существует обратная связь – информацию о ходе познавательной деятельности получает как студент, так и преподаватель.

Поддается программированию лишь тот учебный материал, который имеет логико-математическую структуру. Данный тип обучения больше способствует формированию различных педагогических умений, а также навыков работы с техникой. Он повышает самостоятельность студентов,

дает им возможность обучаться в индивидуальном режиме, темпе, осуществлять самоконтроль. Программированное обучение имеет определенные достоинства, но оно не является универсальным и должно сочетаться с другими типами обучения.

Алгоритмическое обучение. Алгоритмизация обучения менее распространена, чем программирование. Этот тип обучения используется при изучении математических и лингвистических дисциплин, по гуманитарным предметам алгоритм применяется редко. **Алгоритм** – *это жесткая схема выполнения практических и познавательных задач, которые принадлежат к одному и тому же классу*. В алгоритме содержатся точные указания о последовательности действий или операций, т. е. создается своего рода модель, которая повышает скорость выполнения упражнений, решения задач.

Изучение математики, физики, электронно-вычислительной техники сопряжено с опорой на множество алгоритмов; существует алгоритм пользования компасом в географии; морфологический разбор слова или грамматически разбор предложения по частям речи – не что иное, как лингвистические алгоритмы.

Ценность данного типа обучения состоит в том, что оно, как уже отмечалось, способно повысить скорость, продуктивность учебного процесса, а также содействует развитию логического мышления.

Дифференцированное обучение. В основе этого типа обучения лежит опора на индивидуальные особенности, возможности и способности студентов. Как известно, студенты отличаются друг от друга разным уровнем знаний и умений, отношением к учебному предмету и будущей профессии, способностями. Учесть эти различия при фронтальном обучении невозможно, а дифференциация открывает подобные возможности.

Методические подходы к дифференцированному обучению формируются с учетом содержания учебной дисциплины и рассматриваются частными методиками. Общепедагогические подходы основываются на дифференциации заданий с учетом их сложности и на расширении доли самостоятельной работы студентов. Первое направление предполагает такой подбор упражнений, задач, опытов, рефератов и других заданий, чтобы они были выполнимы разными группами студентов и при этом способствовали приобретению ими базовых знаний и умений.

Расширению самостоятельной познавательной деятельности студентов способствуют спецкурсы и спецсеминары, курсовые и дипломные работы, педагогическая и производственная практика, участие в исследованиях кафедры и т. д. Подобные формы работы углубляют и расширяют круг знаний студентов с высоким познавательным потенциалом.

Дифференцированный тип обучения дает возможность одним студентам успешно выполнять учебную программу, другим – в полной мере использовать свои индивидуальные данные, свои способности.

6.3 Понятие педагогической технологии и ее классификация

Образовательная технология – процессная система совместной деятельности учащихся и преподавателя по проектированию, планированию, организации, ориентированию, корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата.

К наиболее распространенным педагогическим технологиям относят:

- 1) современное традиционное обучение;
- 2) педагогические технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса;
- 3) педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся;
- 4) педагогические технологии на основе эффективного управления и организации учебного процесса;
- 5) педагогические технологии учебного процесса на основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала;
- 6) частнопредметные технологии;
- 7) альтернативные технологии;
- 8) природосообразные технологии;
- 9) технологии развивающего обучения;
- 10) педагогические технологии авторских школ [8].

Технологию определяет ряд системных признаков, которые позволяют разграничить понятия «методика» и «технология».

Основные признаки педагогической технологии:

- концептуальность, т. е. педагогической технологии должна быть при-
суща опора на определенную научную концепцию, включающую философ-
ские, психологические, дидактические и социально-педагогические обосно-
вания достижения образовательных целей;

- системность, т. е. педагогическая технология должна обладать всеми при-
знаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех частей, целостностью;

- управляемость предполагает возможность диагностического целепола-
гания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагно-
стики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов;

- эффективность как гарантированность достижения определенного стан-
дарта обучения определяется по результатам, затратам;

- воспроизводимость – возможность применения педагогической техно-
логии в других однотипных образовательных учреждениях.

Критерии эффективности педагогической технологии:

- уровень целостности отражения в содержании задач образования, вос-
питания и развития;

- отражение в содержании современного уровня развития науки и тех-
ники;

- соответствие содержания возрастным и психологическим особенностям учащихся;
- уровень информативности учебного материала;
- уровень адекватности методов целям и содержанию учебного материала;
- многообразие использования методов и вариативность реализуемых приемов обучения;
- обеспечение принципов наглядности и доступности обучения.

В современных условиях представляют ценность те педагогические технологии, которые задают высокие результаты в учебно-воспитательном процессе, оптимальны по затратам и удобны в обращении, гарантируют достижение существующих стандартов.

6.4 Технологии проблемного, эвристического, проектного и модульного обучения

Обучение становится **проблемным** тогда, когда в нем при отборе и изложении учебного материала с помощью соответствующих методов реализуется принцип проблемности. Для этого необходимо учебный материал дидактически обработать и представить в виде учебной проблемы, которая имеет логическую форму познавательной задачи с противоречием в условии и завершается вопросом, объективирующим это противоречие. Обнаружение противоречия способствует возникновению проблемной ситуации. Она разрешается тогда, когда студенты находят ответ на поставленный вопрос.

Для управления мышлением студентов преподаватель заранее готовит систему информационных и проблемных вопросов, которые составляют своеобразный «инструментальный ящик». В зависимости от поставленной цели преподаватель извлекает из этого «ящика» необходимые вопросы и организует диалогическое общение со студентами. Оно должно быть построено таким образом, чтобы подвести студентов к самостоятельным выводам.

Такое общение может быть продуктивным при выполнении двух условий:

1) целеустремлённо чередуются информационные вопросы, которые активизируют имеющиеся у студентов знания, необходимые для понимания сущности проблемы и начала умственной работы по ее разрешению, и проблемные вопросы, которые указывают на существование учебной проблемы и область поиска неизвестного ответа;

2) самостоятельный поиск ответов на поставленные вопросы стимулируется тогда, когда учебные проблемы по своей трудности доступны студентам, значимы для их интеллектуального и профессионального развития.

Проблемное развертывание содержания учебного материала в значительной мере обусловлено столкновением различных точек зрения, защитой их, доказательством верности или ошибочности суждений.

Несмотря на достоинства проблемного обучения, оно не может решить все задачи обучения, кроме того, оно трудоемко, неэкономно по времени. В силу этого проблемный тип обучения не может применяться на протяжении всего периода изучения учебной дисциплины.

Технологии эвристического обучения – *эти технологии в качестве главной цели ставят задачу организовать продуктивные процессы мышления обучаемых, обуславливающие у них самостоятельную учебную эвристическую (поисковую) деятельность.* В ходе такой деятельности следует учитывать ряд важных ее правил.

1 Оценочные мыслительные действия должны сопровождать каждый из возможных вариантов решения проблемы (задания) до ее окончательной проверки.

2 Рациональность действий помогает объединить вновь воспринимаемую информацию с ранее известной, включить ее в систему имеющихся знаний, группировать и перегруппировывать данные задачи различными способами, останавливаясь на оптимальном варианте.

3 Принцип экономии действий выражается правилом: не делайте при помощи большего то, что можно сделать при помощи меньшего. Однако полезно вспомнить и еще одно правило: в своем поиске держитесь к задаче возможно ближе, но будьте готовы отойти от нее настолько далеко, насколько вынуждают обстоятельства.

4 Продуктивность эвристического поиска зависит от наличия настойчивого желания найти решение, достичь цели.

5 Способность довести поиск, решение до конца.

Одним из важных источников эвристической деятельности является информация (опыт), накопленная в памяти решающего.

Во время эвристического поиска он извлекает нужную ему информацию, которая будет способствовать решению задачи. Этот сложный мыслительный акт извлечения актуальной информации называется актуализацией, приспособление извлеченной информации к решаемой задаче – ее организация. Назовем другие механизмы актуализации и организации информации: изоляция элементов, деталей задачи друг от друга, комбинация их на нужном для эвристического поиска направлении. Изоляция и комбинация, дополняя друг друга, продвигают процесс решения задачи.

Учебная задача предполагает необходимость сознательного поиска, направленного на достижение результата. Чтобы решить задачу, необходимо найти хорошо продуманную схему, которая позволит результативно прийти к цели. Для решения подобных эвристических задач разработаны различные методики (в частности, методика Д. Пойа), которые позволяют регулировать эвристическую (поисковую) деятельность в процессе решения задачи. В методиках описаны наиболее типичные наводящие вопросы, при-

званные помочь обучаемому в решении задач. В зависимости от специфики задачи вопросы могут модифицироваться, изменяться, варьироваться.

К основным элементам эвристической деятельности относятся: эвристические правила, эвристические операции, эвристические стратегии.

Таким образом, использование эвристических технологий обучения активизирует продуктивную мыслительную деятельность обучаемых, придает ей самостоятельный характер, способствует повышению мотивации студентов в учебном процессе.

Проектное обучение – вид отдельной, специально организованной деятельности студентов, ограниченный во времени, нацеленный на решение определенной проблемы и имеющий в качестве результата конечный продукт деятельности.

Проектная деятельность студентов ориентирована на раскрытие личности обучаемого, развитие интереса к учебной деятельности, развитие интеллектуальных, творческих способностей в процессе деятельности по решению какой-либо проблемы.

В процессуальном измерении проектной деятельности студенты образуют группы для решения конкретной задачи. Ментор, или руководитель проекта, управляет процессом, организует, исследует вместе с обучаемыми заявленные проектом объекты и задачи. Результатом такой работы могут быть аналитический отчет, доклад, книга, патент, инновационный программный или информационный продукт, бизнес-план компании или студенческий стартап. Получившиеся продукты могут быть с успехом коммерциализированы.

Виды проектов:

1) *исследовательские*, представляющие собой научно-исследовательскую работу с определением понятийного аппарата;

2) *информационные*, направленные на сбор, анализ, обобщение информации, необходимой для определения каких-либо выводов, результатов;

3) *творческие*, направленные на развитие творческих способностей студентов;

4) *прикладные*, характеризующиеся четко обозначенным с самого начала результатом деятельности участников; имеют четкую структуру, сценарий, распределенные роли.

Исполнение проекта имеет пять этапов:

1) выбор темы;

2) разработка и организация плана проекта;

3) осуществление запланированной проектной деятельности;

4) презентация проекта;

5) оценка и анализ результатов проекта.

Все участники образовательного процесса могут проявить в проектах свои творческие способности, экспериментировать с междисциплинарными подходами к решению тех или иных задач. Студенты, вне зависимости от тема-

тики проектов, получают компетенции, которым невозможно научить по инструкциям (учебникам). Главным образом это навыки делегирования полномочий и совместной работы, навыки ведения переговоров и принятия решений.

Таким образом, применение проектных технологий в обучении способствует развитию творческих способностей и мышления обучаемых, прививает навыки групповой работы, усиливает профессиональную направленность обучения.

Модульное обучение. *Модуль – логически завершенная часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений студентов.* Основой для формирования модулей служит рабочая программа дисциплины. Число модулей зависит как от особенностей самого предмета, так и от желаемой частоты контроля обучения. Модульное обучение неразрывно связано с рейтинговой системой контроля. Чем крупнее или важнее модуль, тем большее число баллов ему отводится. Контроль по модулям обычно проводится три-четыре раза в семестр, в него входит зачет или экзамен по курсу.

Модуль содержит познавательную и учебно-профессиональную части. Первая формирует теоретические знания, вторая профессиональные умения и навыки на основе приобретенных знаний. Соотношение теоретической и практической частей модуля должно быть оптимальным. Это требует профессионализма и высокого педагогического мастерства преподавателя.

В основу модульной интерпретации учебного курса должен быть положен принцип системности, предполагающий:

- системность содержания, т. е. необходимое и достаточное знание (тезаурус), без наличия которого ни дисциплина в целом, ни любой из ее модулей не могут существовать;
- чередование познавательной и учебно-профессиональной частей модуля, обеспечивающих алгоритм формирования познавательно-профессиональных умений и навыков;
- системность контроля, логически завершающего каждый модуль, которая приводит к формированию способностей обучаемых трансформировать приобретенные навыки систематизации в профессиональные умения анализировать, систематизировать и прогнозировать инженерные решения.

6.5 Технологии креативного решения проблем: дизайн-мышление, латеральное мышление, методы эвристики. Геймификация в образовании

В настоящее время становится всё более актуальным развитие креативного подхода, связанного с мотивацией творчества, управлением человеческим капиталом, креативным решением проблем, принятием управленческих решений в условиях неопределенности.

Креативность – способность к умственным преобразованиям и творчеству; очень близко по смыслу к понятию «творческое мышление».

Основная проблема состоит в том, что креативность, по мнению многих специалистов, основана на иррациональных (хаотических) процессах, а управление традиционно основано на рациональных процессах. Таким образом, при управлении креативностью нужно разрабатывать такие стили управления, которые бы позволили совместить эти два противоположных по структуре процесса.

Основоположником изучения креативности является американский психолог Дж. Гилфорд, который выделил дивергентное и конвергентное мышление: первое проявляется тогда, когда проблема только должна быть определена или раскрыта и когда не существует заранее предписанного установившегося пути решения, а второе – когда ориентируются на известное решение проблемы, т. е. в рамках нашей терминологии – задачи.

Рассмотрим ряд технологий креативного решения проблем.

Дизайн-мышление – это нелинейный и интерактивный процесс, который позволяет отдельным людям и командам подходить к проблемам с разных сторон и создавать прорывные продукты путем постоянного экспериментирования, создания прототипов, тестирования и испытания новых концепций и идей. Вместо того, чтобы полагаться на опыт и анализ, дизайн-мышление объединяет различные точки зрения и поощряет эмпатию, творчество, эксперименты и создание прототипов для проверки и доработки потенциальных решений.

Суть этого метода заключается в его направленности на творчество, эмпатию, латеральное мышление, любопытство и экспериментирование.

По модели Хассо-Платтнера поиск решения делится на 5 взаимосвязанных стадий: эмпатию, фокус, придумывание идей, прототипирование и тесты.

Полученную на первом этапе информацию нужно систематизировать и сделать обобщающие выводы. На их основе команда формулирует точку зрения. Для поиска способов и путей решения проблемы сначала генерируется как можно больше вариантов без анализа. Затем оценивается каждая идея с позиции возможности решения проблемы. В конце проверяется реальность идеи с точки зрения ее реализации – технологий, цены реализации и т. д.

Для генерации идей можно использовать разные техники: мозговые штурмы, шесть шляп, синектику, метод Уолта Диснея и т. д. Когда идея утверждена, создается прототип для тестирования потребителем. Он оценивает удобство использования и делится впечатлениями. Чем подробнее обратная связь, тем легче команде решить, что дальше делать с идеей – доработать или отказаться. Если прототип бесполезен для пользователя, от идеи отказываются и возвращаются к началу цикла.

Следующая технология креативного решения проблем – **латеральное мышление** – это смещенное мышление. Его еще называют «дивергентное»,

и оно отличается от традиционного тем, что его фокус перенаправляется на вторичные, самые неожиданные или неприметные объекты. Простыми словами, латеральное мышление позволяет посмотреть на проблему с неочевидных сторон и на этой основе сгенерировать творческие решения.

Термин «латеральное мышление» ввел британский психолог Эдвард де Боно в 1967 году. По его мнению, латеральное мышление возникло как ответ на вопросы, на которые нельзя ответить с помощью логического или любых других видов мышления. Латеральное мышление означает нестандартное мышление и подходит для всех ситуаций, когда срочно требуются свежие и актуальные идеи. Поможет латеральное мышление при создании онлайн-урока, если вы, например, хотите привлечь студентов неформальными и интерактивными практиками.

Самыми эффективными методами латерального мышления являются: синектический штурм, метод шести шляп, случайное слово, выход за рамки.

Универсальный алгоритм использования латерального мышления предложен маркетинговым Филиппом Котлером.

1 Выбрать фокус. В первую очередь надо определиться с темой, которую вы будете рассматривать, и сосредоточиться только на ней.

2 Разорвать шаблон. После этого нарушить привычный вам порядок действий, а также логику сформулированной идеи.

3 Установить логическую связь. Теперь нужно рационализировать ваше второе абсурдное предложение. Это самый сложный шаг, требующий времени и творчества, который завершает алгоритм и позволяет прийти к нужному результату.

Данная схема латерального мышления применима абсолютно в любых видах деятельности.

Латеральное мышление не может гарантировать «единственно правильное мышление», т. к. его цель – помочь вам найти оригинальный подход, а не самый лучший. В этом смысле латеральное мышление рискованно, особенно если в случае ошибки вы можете что-либо потерять. Поэтому иногда лучше выбирать классическое логическое решение в ущерб нестандартному подходу, но на пользу конечному результату.

Эвристические техники (методы) облегчают творческое решение проблем, нахождение новых решений, открытие чего-то нового. Их можно использовать для решения нестандартных и сложных задач. Они опираются, прежде всего, на прошлый опыт и здравый смысл. Рассмотрим несколько примеров.

1 *Практическое правило* включает в себя использование метода, основанного на практическом опыте. Для поиска краткосрочного решения проблемы можно применить эмпирическое правило, позволяющее быстро решить проблему в ситуации, когда у человека может не хватить времени.

2 *Обоснованное предположение* или догадка и проверка помогут решить проблему, используя знания и опыт. Основываясь на ваших знаниях предмета, вы можете сделать обоснованное предположение для решения проблемы.

3 *Метод проб и ошибок* – это еще один эвристический метод решения проблем, при котором можно попробовать различные способы, работающие, как ожидается, до тех пор, пока не будет достигнуто решение.

4 *Интуитивное суждение* не является результатом рационального анализа ситуации и не основано на рассуждениях. Это скорее чувство, которое может привести, а может и не привести к желаемому результату. Иногда интуитивное решение может помочь разрешить проблемы.

5 *Здравый смысл* – это использование практического суждения для понимания чего-либо. Использование здравого смысла также является эвристическим методом, используемым для решения проблем.

Каждый из эвристических методов служит достижению определенных результатов и требует модификации в соответствии с проблемой либо фазой ее решения.

Понимание эвристики может не только помочь решить проблемы, но и понять предубеждения, которые влияют на эффективное принятие решений. Эвристические методы используются не только в различных профессиях, при принятии личных решений, но и в искусственном интеллекте и программировании.

Таким образом, с появлением технологий креативного решения проблем множество сфер получили возможность достичь значительного успеха в своем развитии, разрешая различные ситуации нетрадиционными, но, как показывает практика, действенными способами.

Геймификация в образовании. Игровые технологии в педагогике рассматриваются как перспективные. Способ управления учебной деятельностью студентов – эффективное средство ее активизации и интенсификации. Как и любой другой метод, игровой метод обучения полифункционален и может быть использован для формирования психологических свойств и качеств студента: профессиональной направленности, умственной самостоятельности, знаний, умений и навыков в той или иной сфере деятельности, творческого решения познавательных и профессиональных задач, организаторских и коммуникативных качеств. Рассмотрим основные виды игр, применяемых в педагогической практике.

Дидактическая игра включает следующие элементы: игровое моделирование, микропреподавание как форма проигрывания профессиональной роли, сюжетно-ролевая игра, педагогическая символика и спонтанно-имитационные игры. Перечисленные выше элементы экспериментального обучения могут применяться в комплексе и раздельно на семинарских занятиях по педагогике, на занятиях по спецпредметам и на педагогической практике (учебной и производственной).

Обучающая игра – специально организованная деятельность студентов, имитирующая реальный педагогический процесс, в котором сочетаются как познавательные, так и игровые элементы. Она выполняет три функции:

- инструментальную – формирование знаний, умений и навыков;
- гностическую – формирование знаний и мышления;
- социально-психологическую – обучение общению.

Каждой из этих целей обучающей игры соответствует ее тип: игры-упражнения, дидактические игры и ролевые игры. Объединение всех этих трех видов вместе образуют новый тип игры – комплексные обучающие игры.

Цель обучающей игры реализуется через отбор содержания, определение принципов и правил построения игры, ролевой позиции педагога и других участников игры.

Ролевые игры связаны с искусственно создаваемыми условиями, максимально приближенными к реальным ситуациям воспитания и обучения, где студент выполняет роль педагога, отрабатывая при этом одно или несколько умений. Ролевые игры не требуют специального времени, изменения учебного плана; они органически сочетаются с уже апробированными формами работы, являясь одним из приемов усвоения программного материала.

Введение игрового метода в процесс обучения студентов дает двух-трехкратный прирост в формировании как профессиональной направленности, так и нравственной активности.

6.6 Понятие о средствах обучения, их функции и классификация

Дидактические средства – это материальные объекты, предназначенные для организации и осуществления педагогического процесса. В современной педагогической науке не существует строгой классификации средств обучения.

Польский педагог-исследователь В. Оконь делит их в зависимости от нарастания возможности заменять их с помощью действия преподавателя или автоматизировать действия обучающихся на две группы:

1) простые;

- словесные (учебники и другие тексты);
- визуальные средства (реальные предметы, модели, картины и т. д.);

2) сложные:

- механические визуальные приборы (диаскоп, микроскоп, кодоскоп и т. д.);
- аудиальные средства (проигрыватель, магнитофон, радио);
- аудиовизуальные средства (кинопроектор, телевизор, видеоманитофон);
- средства, автоматизирующие процесс обучения (лингвистические кабинеты, компьютерные и информационные системы, телекоммуникационные сети).

Российский педагог и ученый П. И. Пидкасистый, понимая средства обучения как материальные или идеальные объекты, которые используются обучающимися для усвоения знаний, выделяет их в две большие группы: средства – источники информации и средства – инструменты усвоения 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:

1) на *материальные* (учебники, учебные пособия, дидактические материалы, книги-первоисточники, педагогические тесты, модели, средства наглядности, технические средства и лабораторное оборудование);

2) *идеальные* (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 общеузовских требований).

При этом акцент делается на том, что обучение станет эффективным, только когда материальные и идеальные средства используются вместе, дополняя и подкрепляя друг друга.

6.7 Учебно-методический комплекс и его составные компоненты

Учебно-методический комплекс (УМК) является совокупностью систематизированных учебных, научных и методических материалов по определенной учебной дисциплине, методике ее изучения и обеспечивает условия для осуществления учебной деятельности по освоению обучающимися содержания образовательной программы высшего образования.

УМК предназначен для использования в образовательном процессе при получении высшего образования в очной или заочной формах обучения.

УМК разрабатывается по учебной дисциплине с учетом требований образовательных стандартов Республики Беларусь по специальностям высшего образования.

УМК разрабатывается в печатном и электронном виде. Тиражирование УМК и его предоставление пользователю осуществляется путем размещения электронного УМК на интернет-сайте вуза. Печатный экземпляр УМК хранится на соответствующей кафедре. Тиражирование, распространение и реализация утвержденного документа УМК организуется университетом.

Структурными элементами УМК являются учебные программы по дисциплине, учебно-методические материалы, учебные издания, информационно-аналитические материалы.

УМК делится на модули и включает разделы: теоретический, практический, контроля знаний и вспомогательный.

Разработка УМК состоит из нескольких этапов:

1) работа с нормативной и учебно-методической документацией (учебный план, тематический план);

2) выбор средств обучения, которые подразделяются на следующие основные виды: учебная и учебно-методическая литература (инструкционные карты, словари и т. д.), учебно-наглядные пособия (натурального, изобразительного и знакового типа), технические средства обучения и специальное оборудование для практической деятельности;

3) выбор типа и вида занятия. На этом этапе происходит использование традиционных и инновационных технологий проведения занятий в форме лекции, семинара, коллоквиума, деловой игры, конференции и т. п. Основной формой обучения была и остается аудиторная система. Появление компьютеров и компьютерных информационных технологий позволяет сделать эту систему более эффективной, интересной и практичной;

4) выбор вида контроля. Осуществляется контроль усвоения знаний, умений и навыков студентов с применением основных его видов (входного, текущего, рубежного, итогового) и форм (рейтинговый контроль, срезы знаний, тестирование, контрольные и самостоятельные работы, защита рефератов и курсовых работ и т. д.);

5) самоанализ и коррекция деятельности преподавателя.

Логика проектирования УМК по дисциплине представлена следующим образом:

1) конкретизированное описание уровня подготовки:

- итоговый (обобщение знаний и умений);
- базовый (обобщение знаний и умений на предметном содержании);
- промежуточной диагностики;

2) написание пояснительной записки к учебному плану образовательной программы, раскрывающей:

- ведущие идеи и минимум требований к предъявлению содержания образовательных областей федерального компонента;
- ведущие идеи и минимум требований к предъявлению содержания, отражающие индивидуализированный компонент;
- взаимосвязь и взаимодополняемость обоих компонентов;

3) обоснование подбора и логики согласования учебных программ и изучаемых курсов;

4) создание учебных пособий, конкретизирующих вузовский компонент учебного плана;

5) создание комплекса дополнительного образования и соответствующих пособий;

6) создание научно-методического справочника для преподавателей, структурирующего и обобщающего научные достижения о возможностях различных видов деятельности для становления субъективной позиции студента;

7) создание методических рекомендаций, обобщающих передовой педагогический опыт оказания психолого-педагогической помощи студенту в освоении образовательной программы;

8) создание пакета «экзаменационных материалов» (подготовка к экзамену, контрольной работе, зачету, защите; примеры экзаменационных заданий, критерии и способы оценки и т. д.).

Эффективность применения методических материалов в составе УМК можно охарактеризовать несколькими формальными признаками: научностью, целенаправленностью, систематичностью, комплексностью, вариативностью, действенностью, практической направленностью, диагностируемостью.

Алгоритм внедрения предложенной модели УМК в педагогическую практику может быть различным и зависит от ряда факторов: уровня профессионально-педагогической компетентности руководящих и педагогических кадров, управляющих педагогическим процессом; уровня обученности и обучаемости студентов; организационно-педагогических и дидактических условий образовательного процесса; типа образовательного учреждения, образовательной программы, учебного плана.

Опыт показывает, что использование УМК придает учебному процессу системность, логичность и завершенность, что повышает у студентов мотивацию к обучению и способствует приобретению более глубоких знаний.

6.8 Электронный учебно-методический комплекс

Электронный учебно-методический комплекс (далее – ЭУМК) – *это программный мультимедиа продукт учебного назначения, содержащий организационные и систематизированные теоретические, практические, контролирующие материалы, построенные на принципах интерактивности, информационной открытости, дистанционности.*

ЭУМК разрабатывается по каждой учебной дисциплине с учетом требований образовательных стандартов высшего образования по специальностям. Наличие ЭУМК является необходимым условием для эффективной работы профессорско-преподавательского состава и организации самостоятельной работы обучающихся в учреждении высшего образования.

Структурными элементами ЭУМК являются учебная программа по учебной дисциплине, дополнения и изменения к учебной программе; учебно-методические материалы, формы оценочных средств; учебные издания; информационно-аналитические материалы; справочники, терминологический

словарь (гlossарий), слайды, планшеты и мультимедийные презентации лекций, обучающие тесты; перечень электронных образовательных ресурсов и их адреса на сайте университета, ссылки на базы данных, справочные системы, электронные словари и сетевые ресурсы.

Планирование ЭУМК в университете включает анализ состояния научно-методического обеспечения и ежегодное составление плана создания ЭУМК.

Тема 7. Цифровая трансформация образовательного процесса

План

7.1 Применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

7.2 Формирование практических умений и навыков и осуществление контроля результатов обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий.

7.3 Дистанционное и смешанное обучение.

7.4 Системы управления обучением: назначение и возможности.

7.1 Применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе

Компьютер, телекоммуникационные и сетевые средства существенно изменяют способы освоения и усвоения информации, открывают новые возможности для интеграции различных действий, тем самым способствуют достижению социально значимых и актуальных в современный период развития общества целей обучения.

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

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в образовательном процессе дают преподавателю дополнительные дидактические возможности:

1) незамедлительная обратная связь между пользователем и средствами ИКТ, что позволяет обеспечить компьютерный диалог;

2) компьютерная визуализация учебной информации, т. е. объектов, процессов, явлений;

3) компьютерное моделирование изучаемых объектов, их отношений, явлений, процессов, протекающих как реально, так и виртуально;

4) автоматизация процессов вычислительной, информационно-поисковой деятельности;

5) обработка результатов учебного эксперимента;

6) автоматизация процессов организации управления учебной деятельностью и контроля за результатами усвоения учебного материала;

- 7) автоматизация процесса информационной деятельности и информационного взаимодействия в учреждениях образования и системе образования;
- 8) создание единой образовательной среды.

Электронные средства обучения (ЭСО) имеют в образовательном процессе ряд ключевых аспектов:

- *мотивационный* – создание условий для максимального учета индивидуальных образовательных возможностей и запросов учащихся, широкого выбора содержания, форм, темпа и уровня подготовки;
- *содержательный* – дополнение традиционного учебника теми элементами, которые он реализовать не может;
- *учебно-методический* – обеспечение учебно-методического сопровождения учебного процесса. ЭСО может применяться при подготовке к занятию, на занятии, для организации СУРС;
- *организационный* – использование при классно-урочной, проектно-групповой, индивидуальной модели обучения, во внеклассной работе;
- *контрольно-оценочный* – осуществление с помощью ЭСО различных видов контроля.

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

1 Средства, разработанные для создания ориентировочной 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 и динамических моделей изучаемых объектов и явлений, иллюстрации их схемами, графиками и таблицами, воспроизводимыми на дисплее или с помощью компьютерных проекционных установок на специальном экране, а также другие средства, позволяющие сформировать у обучающихся общие представления об их дальнейшей профессиональной деятельности.

2 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.

3 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 умений и навыков в процессе выполнения заданий по курсовому и дипломному проектированию, а также проектированию технических объектов. Автоматизированные системы научных исследований (АСНИ), разрабатываемые и используемые в учебном процессе, способствуют формированию навыков решения задач исследовательского характера. Компьютерные функциональные и комплексные тренажеры (КФТ и ККТ) позволяют сформировать у будущих специалистов качества, определяемые их профессиональной деятельностью. Компьютерные деловые и ситуационные игры (КДИ и КСИ) имитируют те или иные практические ситуации, типичные для конкретной профессиональной деятельности.

4 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 работать с готовыми профессиональными и учебными базами данных; электронные таблицы (ЭТ), математические пакеты (МП) и средства мультимедиа (СММ), позволяющие решать значительную часть прикладных учебных задач.

Деление компьютерных средств обучения на указанные выше группы является в известной мере условным, поскольку каждое из них может быть переориентировано на решение других, в т. ч. определенных дидактических, задач. В последнее время особую актуальность приобретают дидактические обучающие комплексы.

7.2 Формирование практических умений и навыков и осуществление контроля результатов обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий

Использование информационных технологий в системе контроля знаний обеспечивают такие преимущества, как скорость обработки результатов, технологичность, объективность, массовость, возможность применения при дистанционном обучении, а также существенное снижение времени, затраченного преподавателем при индивидуальном контроле. Эффективность тестирования и широта его применения зависят от форм, количества и качества тестовых заданий, а также профессиональной компетенции преподавателя. Подготовка тестовых заданий является трудоемкой работой

преподавателя. Так, для подготовки одного сценария минимального объема необходимо не менее 7–10 часов интеллектуального труда.

Отметим, что важнейшими критериями тестовой системы как инструмента педагогической диагностики являются объективность, надежность, валидность. Основные требования к тестовой системе заключаются в следующем:

- простота компьютерного теста в использовании;
- большой объем тестовых вопросов, охватывающий учебный материал;
- случайный порядок вопросов и возможных ответов для исключения возможности механического запоминания их последовательности;
- ограничение времени, затраченного на ответы, которое исключает возможность использования подсказок.

Исследования специалистов в области тестирования, посвященные анализу объема тестового сценария и длительности по времени, констатируют, что тестовый сценарий должен содержать от 40 до 250 заданий. Сценарий, содержащий менее 40 заданий, не обеспечивает должного уровня достоверности полученных результатов и надежности.

Задания для тестового контроля в зависимости от темы, уровня сложности условно можно разделить на тестовые задания и тестовые вопросы. Необходимо следить за тем, чтобы в сценарии не было преобладания вопросов, требующих воспроизведения знания (выученные наизусть формулы, даты, отдельные слова), и чтобы были включены задания, требующие высокого уровня интеллектуальной деятельности (понимание, применение знаний).

Степень усвоения студентами учебного материала – основная цель тестового контроля, который дает преподавателю возможность гибко и непрерывно управлять процессом обучения.

Результаты работы с тестовой системой контроля знаний студентов позволяют констатировать ее достоинства:

- применение информационных технологий позволяет эффективно реализовывать учебный процесс;
- тестовый контроль обеспечивает одновременную проверку знаний студентов и формирует у них мотивацию для подготовки к каждому занятию;
- использование информационных технологий в системе контроля знаний является важной составляющей образовательной среды вуза;
- объективность в оценке обеспечивается компьютером;
- использование информационных технологий в системе контроля знаний освобождает преподавателя от трудоемкой проверки;
- появляется возможность использования информационных технологий при формировании кейс-заданий, сложных задач;
- появляется возможность использования компьютерного тестирования для студентов индивидуального графика обучения.

7.3 Дистанционное и смешанное обучение

Дистанционное обучение – это новый тип обучения, продиктованный самой жизнью. Под **дистанционным обучением** (ДО) *понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемый широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью информационных технологий интернета, мультимедийных средств, кейс-технологий.* Оно близко к заочному обучению, но отличается от него рядом принципиальных моментов. Прежде всего ДО не имеет временных сроков, у него нет таких понятий, как курс, семестр, учебный год. Студент в соответствии с учебным планом выбирает определенное количество учебных предметов, которые он намерен изучать в удобные для него сроки, пишет заявление, ему выдают компакт-диск или набор необходимых методических материалов по избранным предметам: конспект лекций, программу, методические указания к выполнению контрольных работ, тестовые задания и т. д. Фактически студенту нет необходимости «пропадать» в библиотеках и читальных залах, писать конспекты. Он может с домашнего компьютера по определенному шифру получить доступ к вузовской базе данных центра дистанционного обучения. В случае необходимости он может через сеть задавать вопросы преподавателю и получать на них ответы. Отчеты о проделанной работе студент высылает преподавателю по интернету.

Таким образом, ДО предполагает в основном самостоятельную учебу студентов. Преподаватель является консультантом, советчиком, контролером, экзаменатором.

В практике дистанционного образования можно выделить три основные технологии, основанные на применении средств информационных коммуникационных технологий:

- кейс-технология, когда учебно-методические материалы комплектуются в специальный набор (кейс) и пересылаются учащемуся для самостоятельного изучения (с периодическими консультациями у специальных преподавателей-тьюторов в созданных для этих целей региональных учебных центрах);
- ТВ-технология, базирующаяся на использовании телевизионных лекций с консультациями у преподавателей-тьюторов;
- сетевая технология, базирующаяся на использовании сети Интернет, как для обеспечения учащегося материалом, так и для интерактивного взаимодействия между преподавателем и учащимся.

Смешанное обучение – *это подход, сочетающий разнообразные формы очного и дистанционного взаимодействия между учащимися, педагогом и образовательным ресурсом.* В большинстве случаев это означает, что часть времени учащиеся занимаются в аудитории, а другую часть – онлайн, синхронно или асинхронно. Хотя иногда к смешанному обучению относят и такие практики, когда курс полностью проходит в традиционном формате,

но для формирования учебных планов и коммуникации используются цифровые ресурсы, например LMS. Также смешанным называют дистанционное обучение, в котором используются и синхронный, и асинхронный форматы.

В смешанном обучении активным могут быть и синхронный и асинхронный варианты проведения занятий. Так, вся группа сначала посещает лекцию в аудитории, а затем студенты проходят электронное тестирование или выполняют задания на онлайн-платформе для закрепления материала.

7.4 Системы управления обучением: назначение и возможности

Системы управления обучением позволяют педагогу эффективно организовать работу с обучающимися в компьютерных классах. Специально разработанное программное обеспечение поддерживает взаимодействие между преподавателем и обучающимися, работающими на рабочих станциях локальной сети. К данному классу программного обеспечения относятся разработки, которые поддерживают не только информационный обмен «педагог – обучающийся», но и организацию групповой работы в компьютерном классе, проведение автоматизированного контроля знаний и решение других задач педагогического управления обучением.

Идея подобных программных разработок заключается в том, чтобы, используя возможности локальной сети, преподаватель в компьютерном классе мог, с одной стороны, максимально использовать традиционные методы обучения и управления учебным процессом, а с другой – чтобы он и обучающиеся имели доступ к дополнительным образовательным сервисам и функциям, могли реализовать принципиально новые модели управления обучением. Остановимся на них подробнее.

Широкое распространение получила система управления обучением iTALC, особенно в процессе преподавания дисциплин, связанных с информатикой. Использование такой системы позволяет педагогу затрачивать меньше времени и сил на рутинные действия по управлению учебным процессом: предъявление задания для выполнения на компьютере; проверка правильности решения задачи каждым обучающимся путем проверки тетрадей, в которых обучающимися сделаны соответствующие записи и т. д., – и более активно использовать постоянный мониторинг и удаленный контроль за всеми рабочими станциями, входящими в локальную сеть, руководить ходом обучения в группе.

Использование систем управления обучением позволяет педагогу в ходе обучения выполнять следующие действия:

- транслировать учебные материалы с рабочей станции педагогического работника на большой экран, размещенный в компьютерном классе (в ситуациях повторения и обобщения пройденного материала, устных опросов);

- транслировать содержание экрана компьютера педагога на мониторы рабочих станций как отдельно взятого обучающегося, так и всех обучающихся одновременно (когда необходимо дать пояснения или ответить на возникший у обучающегося вопрос);
- демонстрировать содержание экрана одной рабочей станции на экраны других обучаемых (это удобно в случае обнаружения у обучаемых типичной ошибки и ее комментирования);
- производить запись видеороликов с компьютерными приложениями на компьютере педагога (если преподавателю важно обучить студентов последовательному выполнению действий с программой);
- осуществлять передачу видеоинформации на компьютеры обучающихся;
- удаленно управлять рабочими станциями обучающихся и при необходимости блокировать все действия обучающихся на рабочих станциях.

Подчеркнем, что студентов необходимо научить, как, используя подручные учебные материалы, расположенные на каждой рабочей станции (например, электронные пособия, справочники, обучающие программы и т. п.), путем сотрудничества и общения с преподавателем в рамках дистанционного управления учебным процессом максимально эффективно решать все стоящие перед ними учебные задачи.

Кроме упомянутой программы iTALC в качестве системы управления обучением можно использовать разработки Acer Classroom Manager, E-Learning Class, Radmin и др.

Таким образом, системы управления обучением, являясь посредником отношений «обучающийся – преподаватель – учебный материал в электронной форме» и «обучающийся – объект изучения», существенно оптимизируют взаимодействие субъектов образовательного процесса, меняют содержательную сторону их деятельности в плане усиления ее рефлексивных, мотивационных и креативных компонентов, а значит, способствуют повышению его качества.

Тема 8. Организационные формы обучения в высшей школе

План

8.1 Лекция как метод и форма организации учебного процесса в университете.

8.2 Семинарское занятие как форма углубления теоретических знаний и формирования профессиональных умений.

8.3 Лабораторные занятия как форма закрепления и применения знаний, формирование и совершенствование практических умений.

8.4 Особенности организации учебных занятий дистанционной и смешанной форм.

8.1 Лекция как метод и форма организации учебного процесса в университете

Вузовская лекция – *главное звено дидактического цикла обучения*. На лекции реализуется совокупность взаимосвязанных целей: осуществляется передача студентам фундаментальных и прикладных знаний с их теоретическим анализом; продолжается разностороннее развитие и воспитание различных качеств, отношений, взглядов, убеждений, суждений и т. д. Эта теоретическая форма обучения является основным методом устного и последовательного изложения содержания материала. Лекция в вузе не сводится к пересказу учебника или других литературных источников. Она представляет личное научно-педагогическое творчество преподавателя в определенной области знаний и всегда носит авторский характер.

Преимущества лекции:

- 1) творческое общение лектора с аудиторией, сотворчество, эмоциональное взаимодействие;
- 2) экономный способ получения основ знаний;
- 3) активизирует мыслительную деятельность.

Дидактические требования к проведению лекционных занятий:

- научность и информативность (современный научный уровень);
- доказательность и аргументированность, наличие достаточного количества ярких, убедительных примеров и фактов, обоснований, документов и научных доказательств;
- эмоциональность формы изложения материала;
- активизация мышления слушателей, в т. ч. постановка вопросов для размышления;
- четкая структура и логика раскрытия последовательно излагаемых вопросов по теме лекции;
- методическая обработка лекционного материала: выделение главных мыслей, подчеркивание выводов, использование приемов активизации внимания слушателей;
- изложение ясным и доступным языком, разъяснение вновь вводимых терминов и научных категорий;
- использование, по возможности, аудиовизуальных дидактических материалов, технических средств обучения.

План лекции состоит, как правило, из трех-четырех основных вопросов, которые могут послужить для составления экзаменационных билетов. При раскрытии темы лекции можно применять индуктивный метод: примеры, факты, подводящие к научным выводам. Активно используется и метод дедукции: разъяснение общих положений с последующей демонстрацией возможности их приложения на конкретных примерах.

При посещении и обсуждении лекции преподавателя коллегами возникает необходимость оценить ее качество. Можно назвать узловые критерии оценки качества. Это содержание, методика, руководство работой студентов, результативность лекции. Раскроем смысл каждого из них.

Содержание лекции: научность, соответствие современному состоянию науки, мировоззренческая сторона, наличие методических вопросов, правильная их трактовка. Активизация мышления путем выдвижения проблемных вопросов и противоречий в ходе лекции. Освещение истории вопроса, показ различных концепций, связь с практикой. На лекции излагается материал, которого в учебнике нет, разъясняются наиболее трудные вопросы, связь с предыдущим и последующим материалом, внутрипредметные и межпредметные связи.

Методика чтения лекций:

- четкая структура лекции и логика изложения;
- наличие плана и следование ему;
- доступность и разъяснение новых терминов и понятий;
- доказательность и аргументированность;
- выделение главных мыслей и выводов;
- использование приемов закрепления (повторение, вопросы на проверку внимания и усвоения, подведение итогов лекции);
- использование наглядных пособий, ТСО;
- применение опорных материалов (текст, конспект, отдельные записи, чтение без опорных материалов).

Навыки, которыми должен обладать лектор:

- знание предмета, эмоциональность, дикция, ораторское мастерство, культура речи, внешний вид, умение установить контакт;
- руководство работой студентов; обучение студентов методике записи (темп, повтор, паузы, вычерчивание графиков);
- использование приемов поддержания внимания (риторические вопросы, шутки, ораторские приемы);
- результативность лекции (информационная ценность, воспитательный аспект, достижение дидактических целей).

В зависимости от места и роли в учебном процессе лекции бывают следующих типов:

- *вводная* – является вступлением к учебной дисциплине, в ней излагаются основные задачи курса, кратко характеризуется его содержание, раскрываются современный уровень развития данной науки и ее будущее. Кроме того, студенты должны получить четкое представление о формах занятий по изучению предмета и формах контроля, о характере самостоятельной работы;
- *систематического курса* – основной тип лекций. Они носят тематический характер и последовательно раскрывают содержание учебного предмета, его место и роль в подготовке специалистов;

– *обзорные* – читаются обычно на выпускных курсах перед государственными экзаменами, а также для студентов-заочников, когда необходим анализ новых проблем, появившихся в науке в последнее время;

– *установочные* – читаются, как правило, для студентов заочных факультетов. Их основное назначение состоит в том, чтобы сориентировать студентов в задачах и содержании курса, объеме материала, оказать им помощь в самостоятельном его изучении;

– *итоговые* – проводятся после изучения всего предмета: они углубляют и обобщают ранее приобретенные знания, логически систематизируют весь учебный материал, раскрывают его профессиональную направленность.

В современном вузе преподаватели активно обращаются к лекциям следующих типов: классической, проблемной, монографической, бинарной, лекции-дискуссии, лекции-презентации (визуализация), лекции с запланированными ошибками.

Классическая – перестала быть лекцией-диктантом, ведь в настоящее время каждый студент снабжен учебником и другими пособиями. Видоизменению классической лекции способствуют постановка проблемных вопросов, введение рассказа, фрагментов дискуссии, наглядных и аудиовизуальных пособий.

Проблемная – впервые появилась в американских университетах. Профессора США обычно начинают проблемную лекцию с заранее подготовленных по теме вопросов и затем ведут ее, опираясь на ответы студентов. В отечественных вузах проблемная лекция имеет несколько иную модификацию. Преподаватель включает серию проблемных вопросов в канву лекции. Как правило, это сложные, ключевые для темы вопросы. Студенты приглашаются для размышлений и ответа на эти вопросы по мере их постановки. Методика проблемного изложения активизирует студентов, способствует развитию аналитического мышления, оживляет лекцию.

Монографическая – по методике проведения фактически соответствует лекции классического типа. Ее цель – раскрытие определенной темы по одной монографии фундаментального характера, показ видения проблемы глазами известного ученого, исследователя, педагога-новатора.

Лекция-дискуссия проводится по темам сложного, гипотетического характера, имеющим неоднозначное толкование или решение. Лектор предлагает студентам в начале лекции задавать вопросы по ранее объявленной теме. Он отвечает на них, разворачивая содержание материала, одновременно предлагает студентам новые вопросы, размышляет, тем самым вовлекая их в дискуссию. Преподаватель, создавая благоприятную атмосферу для восприятия материала, выступает то в роли участника дискуссии, то в роли лектора.

Бинарная лекция – при ее проведении помимо преподавателя участвуют еще два-три специалиста – эксперты по теме занятия. Это могут быть препода-

даватели-коллеги, ученые, работники образования. Важно, чтобы они имели разные точки зрения, тогда возникает проблемная ситуация, задаются вопросы, излагается позиция сторон, завязывается диалог, в который «втягиваются» и студенты. Необходимо, чтобы стороны, формируя свое отношение к обсуждаемому вопросу, проявляли культуру дискуссии и совместного поиска, обнаруживали взаимопонимание, осуществляли взаимодействие.

Лекция с запланированными ошибками может быть применена на старших курсах, когда студенты достаточно теоретически подготовлены. Ее цель состоит в том, чтобы активизировать студентов, держать их в напряжении в течение всей лекции, развивать внимательность. Преподаватель, готовясь к лекции, закладывает в ее текст определенное количество ошибок содержательного или методического характера, маскирует их, чтобы выявить их было не так просто. Студенты, внимательно воспринимая информацию, отмечают ошибки. В конце лекции происходит разбор и анализ ошибок, в результате чего студенты усваивают верную информацию. Ценность лекции данного типа состоит в том, что она одновременно выполняет стимулирующую, контрольную и диагностическую функции.

Таким образом, новые типы лекций требуют более серьезной подготовки, высокой методической культуры преподавателя.

8.2 Семинарское занятие как форма углубления теоретических знаний и формирование профессиональных умений

Цель семинарского занятия – синтез изученной студентами литературы, соотнесение ее с материалом лекций, формирование умений анализировать и критически оценивать различные источники знаний, развитие креативности и поисково-исследовательских способностей студентов.

Основные функции семинарских занятий:

- углубление, конкретизация и систематизация знаний, полученных студентами на предыдущих этапах учебы;
- развитие умений и способностей самостоятельной учебно-познавательной и научно-исследовательской работы;
- формирование аналитического мышления, развитие рефлексии;
- привитие умений вести дискуссию, пропагандировать, отстаивать свою точку зрения; развитие устной речи;
- контроль за степенью и характером усвоения учебного материала.

Критерии эффективности семинарских занятий:

- степень активности студентов;
- уровень дискуссионности;
- глубина обсуждения темы;
- весомость коллективно сформулированных выводов;
- удовлетворенность студентов и преподавателя проведенным занятием.

В современном вузе наиболее распространены три типа семинарских занятий:

- 1) развернутая дискуссия по плану, заранее предложенному преподавателем;
- 2) дискуссия по предварительно названной проблеме, когда вопросы сформулированы совместно с преподавателем и студентами на самом занятии;
- 3) обсуждение и защита рефератов по теме занятия.

На продуктивность семинарского занятия определяющее влияние оказывает методика его проведения. Важно, чтобы преподаватель использовал активные методы с учетом темы и цели занятия: дискуссию, бригадный метод, «мозговую атаку», «аквариум», «лабиринт», сократовскую беседу и т. д.

В высшей школе практикуются семинары:

- 1) просеминар;
- 2) собственно семинар;
- 3) спецсеминар.

Просеминар проводится на первых курсах. Его цель – ознакомление студентов со спецификой самостоятельной работы, литературой, первоисточниками, методикой работы над ними. Особое внимание преподаватель должен обратить на развитие у студентов навыков работы с литературой, на творческую переработку материала, предостеречь от компиляции и компилятивного подхода к решению научных проблем, которые развиваются при неправильной подготовке к семинару. Второй этап работы в просеминаре – подготовка рефератов на определенные темы, чтение и обсуждение их с участниками просеминара с заключением руководителя.

Собственно семинар связан с обсуждением на 2–4-м курсах узловых тем дисциплины, усвоение которых определяет качество профессиональной подготовки будущего специалиста. На семинарах, как правило, обсуждаются и вопросы, наиболее трудные для понимания и освоения. Их обсуждение обеспечивает активное участие каждого студента. Формы семинарского занятия весьма разнообразны (см. выше), они выбираются преподавателем исходя из особенностей студенческого коллектива, специфики дисциплины или темы курса, но всегда должны носить развивающий, активный характер для обучаемых.

Спецсеминар – как разновидность семинарского занятия на старших курсах четко ориентирован на развитие у студентов умений и навыков научно-исследовательской работы. Здесь, как правило, обсуждаются крупные научные проблемы, в рамках которых студенты выступают с научными сообщениями и докладами, защищая в ходе научной дискуссии свою точку зрения. Спецсеминар, руководимый авторитетным специалистом, приобретает характер научной школы, приучает студентов к коллективному мышлению и творчеству.

Критерии оценки семинарского занятия:

- целенаправленность (постановка проблемы, стремление связать теорию с практикой, использованием материала в будущей профессиональной деятельности);
- планирование (выделение главных вопросов, связанных с профилирующими дисциплинами, наличие новинок в рекомендуемой литературе);
- организация семинара (умение вызвать и поддержать дискуссию, конструктивный анализ всех ответов и выступлений, заполненность учебного времени обсуждением проблем, поведение самого преподавателя);
- стиль проведения семинара (оживленный, с постановкой острых вопросов, возникающей дискуссией, или вялый, не возбуждающий ни мыслей, ни интереса);
- отношения «преподаватель – студенты» (уважительные, в меру требовательные или равнодушные, безразличные);
- управление группой (быстрый контакт со студентами, уверенное поведение в группе, разумное и справедливое взаимодействие со студентами или, наоборот, повышенный тон, опора в работе на лидеров, оставляя пассивными остальных студентов);
- замечания преподавателя (квалифицированные, обобщающие или нет замечаний);
- ведение студентами записей на семинарах (регулярно, редко, не ведут).

8.3 Лабораторные занятия как форма закрепления и применения знаний, формирование и совершенствование практических умений

Цель лабораторной работы – углубленное изучение научно-теоретических основ предмета и овладение современными методами, навыками экспериментирования с применением вычислительной техники, современной аппаратуры, приборов.

Тематика лабораторных работ по разным предметам имеет свои особенности и различия в методах проведения. Тема подбирается с расчетом охвата наиболее важных материалов курса. Для каждой темы разрабатываются соответствующие методические указания, в которых излагаются:

- 1) цели и задачи;
- 2) организация проведения;
- 3) необходимое оборудование, приборы, технические средства обучения;
- 4) правила техники безопасности;
- 5) требования к качеству отчетов и порядок защиты.

Лабораторно-практические занятия проводятся, как правило, после прослушивания лекций по теме, т. к. теоретический материал служит основой для проведения экспериментов и опытов.

Различают следующие виды лабораторно-практических занятий:

- *фронтальные*, когда студенты группы или подгруппы выполняют одну и ту же работу;

- *цикловые*, если работы выполняются по графику в несколько циклов соответственно разделам лекционного материала (лабораторные работы). Занятия проводятся с группой. Эта форма дает хорошие результаты при минимальных материальных затратах;

- *индивидуальные* – самостоятельное выполнение студентом поставленной задачи, при наличии четкого руководства и контроля за работой со стороны преподавателя.

В процессе лабораторных работ у студентов вырабатываются различные навыки и умения: двигательные, сенсорные, простые и сложные.

8.4 Особенности организации учебных занятий дистанционной и смешанной форм

При проведении дистанционного обучения (ДО) информационные технологии должны обеспечить доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление студентам возможностей самостоятельной работы по усвоению изучаемого материала, а также оценку знаний и навыков, получаемых ими в процессе обучения. В мировой практике для достижения этих целей применяются следующие способы:

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

Материалы для изучения и справочные материалы хранятся в архивах на серверах глобальных компьютерных сетей и могут быть запрошены обучаемыми, подключенными к данной сети, в операционном режиме или через асинхронную электронную почту.

Оперативное общение преподавателей и студентов является неотъемлемой частью процесса ДО. Во время такого общения студенты могут консультироваться у преподавателей, обсуждать с ними проекты, решения, оценки. Это также позволяет преподавателям наблюдать за ходом усвоения материала и организовывать обучение на основе индивидуального подхода.

Асинхронная система общения между преподавателем и студентом, необходимая для обмена информацией (вопросы, советы, дополнительный материал, контрольные задания), позволяет анализировать полученные сообщения и отвечать на них в любое удобное время.

Обеспечение дистанционной групповой работы возможно при помощи компьютерных сетей (телеконференция, аудио-, видеоконференция).

В развитии ДО всё большую роль играют объектно ориентированные или проектно-информационные модели обучения. В числе организационных форм обучения в этих моделях используются:

- телеконференции, позволяющие уяснить задачу и проблему осваиваемой области жизни;

- информационные сеансы, в процессе которых студенты работают с информационными полями из различных банков знаний и баз данных;

- проектные работы, позволяющие при использовании полученной информации создавать фрагменты виртуальных миров, соответствующих познаваемой области жизни, проводить анализ случая, деловые и имитационные игры; тренинги, проблематизацию теорий и др.;

- дискуссии, «полевые занятия» (воскресные школы), которые позволяют реализовать социализацию и экологизацию получаемого знания.

Все перечисленные формы предполагают высокий уровень индивидуализации обучения, не исключающий делового общения с ведущими специалистами в данной области знания.

Решение проблемы контроля ДО, его соответствия образовательным стандартам имеет принципиальное значение для успеха всей системы ДО. От успешности ее решения зависит академическое признание курсов ДО, возможность зачета их прохождения традиционными учебными заведениями. В качестве форм контроля могут быть использованы дистанционно организованные экзамены, собеседования, практические, курсовые и проектные работы, экстернат. Для контроля в локальных системах могут быть использованы интеллектуальные тестирующие системы.

Важнейшими в ДО являются стратегии ориентации, отбора, повторения, проработки, организации, метапознавательные.

К числу дидактических принципов, затрагиваемых компьютерными технологиями передачи информации и общения, в первую очередь следует отнести принципы: активности; самостоятельности; сочетания коллективных и индивидуальных форм учебной работы; мотивации; связи теории с практикой; эффективности.

Организация учебных занятий в смешанной форме. Практика использования в учебном процессе смешанной формы обучения позволяет выделить модели, которые являются основными.

Расширенная очная модель. Это, по сути, привычная аудиторная модель, в которую преподаватель время от времени добавляет онлайн-активности, чтобы заменить, расширить или дополнить традиционные методы обучения.

Смена форматов. Учащиеся по установленному расписанию переходят от одного вида активности к другому среди этих видов обязательно должно быть онлайн-обучение. Например, после лекции в аудитории студенты работают над проектом в командах, а затем проходят образовательную онлайн-игру или тест. От расширенной очной модели этот подход отличается систематичностью онлайн-занятий.

Смена рабочих зон. Эта модель очень похожа на смену форматов, только преподаватель к тому же делит академическую группу на подгруппы, каждая из которых занимается своим видом учебной деятельности, а через некоторое время подгруппы меняются местами. Например, пока одна подгруппа работает с преподавателем, вторая самостоятельно трудится над проектом, а третья занимается онлайн. Причем это происходит, как правило, в одном помещении с выделенными зонами для различных видов занятия. Иногда смена рабочих зон реализуется по индивидуальным образовательным траекториям в зависимости от результатов и целей конкретного обучаемого. Этот вариант называется моделью индивидуальной ротации.

Перевернутое обучение. Согласно этой модели учащиеся самостоятельно осваивают теорию с помощью материалов, заранее подготовленных преподавателем (в современных реалиях это часто бывают записанные онлайн-уроки или целый курс), а в аудитории обсуждают сложные вопросы и отрабатывают знания на практике. По сути, в этом подходе домашняя и классная работы меняются местами. У перевернутого обучения много преимуществ, однако на педагога ложится дополнительная нагрузка: нужно подготовить контент для самостоятельного изучения, разработать практические или интерактивные уроки.

Модель по запросу. Это вариант для самостоятельных учащихся – взрослых людей или хотя бы старшеклассников. Они по собственной инициативе дополняют традиционные очные занятия обучением на онлайн-курсах. Например, если хотят углубить знания по профессиональным дисциплинам или посещать факультативы, которые по каким-либо причинам не преподаются в школе или вузе.

Гибкая модель. Данная модель обучения менее всего связана с традиционными подходами организации учебного процесса и широко не используется. Здесь сам учащийся планирует свое обучение, которое проходит преимущественно в режиме онлайн. Он посещает учебные занятия, но практически не ограничен расписанием или выбором активности. Преподаватель в такой модели выступает скорее в качестве тьютора и куратора, проводит консультации индивидуально или в малых группах и обеспечивает поддержку.

В целом смешанная форма обучения имеет как определенные преимущества, так и недостатки в сравнении с традиционными методами обучения. К ее достоинствам можно отнести развитие активности обучаемых, индивидуальный подход к обучению, высокую мотивацию обучаемых, формирование у них коммуникативных качеств, ответственности, самостоятельности.

Тема 9. Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов

План

- 9.1 Самостоятельная работа студентов, ее виды и уровни.
- 9.2 Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов.
- 9.3 Формы и способы организации научно-исследовательской работы студентов (НИРС).
- 9.4 Курсовое и дипломное проектирование как вид научно-исследовательской работы студентов.
- 9.5 Основные виды практик в системе профессиональной подготовки студентов в вузе.

9.1 Самостоятельная работа студентов, ее виды и уровни

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

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

СРС предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решать проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации.

Согласно новой образовательной парадигме независимо от специализации и характера работы любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности. Две последние составляющие образования формируются именно в процессе самостоятельной работы студентов.

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

Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают три уровня самостоятельной деятельности студентов.

1 *Репродуктивный* (тренировочный) – самостоятельные работы выполняются по образцу: решение задач, заполнение таблиц, схем и т. д. Познавательная активность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Цель такого вида работ – закрепление знаний, формирование умений, навыков.

2 *Реконструктивный* – в ходе таких работ происходит перестройка решений, составление плана, тезисов, аннотирование. На этом уровне могут выполняться рефераты.

3 *Творческий* (поисковый) – требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации. Студент должен самостоятельно произвести выбор средств и методов решения (учебно-исследовательские задания, курсовые и дипломные проекты).

В качестве признаков самостоятельной работы студентов выделяют:

- наличие познавательной или практической задачи, проблемного вопроса, особого времени на их выполнение;
- проявление умственного напряжения для правильного и наилучшего выполнения того или иного действия;
- проявление сознательности, самостоятельности и активности студентов в процессе решения поставленных задач;
- осуществление управления и самоуправления самостоятельной, познавательной и практической деятельности студента.

СРС завершает задачи всех других видов учебного процесса и может осуществляться на лекциях, семинарах, практикумах, лабораторных занятиях, консультациях. В данном случае она выступает как метод обучения.

9.2 Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов

Организация самостоятельной работы студентов – сложный и многомерный процесс, который включает в себя формирование мотивации, профессиональной позиции будущего специалиста, органичное включение самостоятельной работы в процесс освоения содержания учебных дисциплин, интеграцию самостоятельной работы студентов с опытом использования современных педагогических технологий и выбор форм контроля за результатами самостоятельной работы.

Успех самостоятельной работы студентов во многом зависит от ее организации и контроля, чтобы при минимальных затратах времени, сил и средств получить максимальную эффективность.

При этом используются следующие формы контроля:

- 1) *предварительный* – определяет уровень знаний студентов;

2) *текущий* – систематическая проверка индивидуальной подготовки к занятиям;

3) *периодический* – итоги обучения по всем дисциплинам одновременно;

4) *итоговый* – экзамен или зачет.

Формы контроля зависят от конкретной дисциплины и учебного плана. Контроль может быть устным, письменным, графическим, реферативным, программированным или тестовым. По своему назначению – корректирующий и констатирующий.

Особым видом контроля является **самоконтроль** – *осознанное управление своей познавательно-практической деятельностью*.

Для организации и успешного функционирования самостоятельной работы студентов необходимы:

1) комплексный подход к организации СРС по всем формам аудиторной работы;

2) сочетание всех уровней (типов) СРС;

3) обеспечение контроля за качеством выполнения СРС;

4) формы контроля.

С целью реализации требований к организации СРС коллективами кафедр разрабатываются:

1) задания для самостоятельной работы;

2) темы рефератов и докладов;

3) инструкции и методические указания к выполнению лабораторных работ, тренировочных упражнений, домашних заданий и т. д.;

4) темы курсовых работ, курсовых и дипломных проектов;

5) списки обязательной и дополнительной литературы;

6) учебно-методические материалы по выполнению СРС;

7) учебно-методические комплексы (УМК), позволяющие студентам самостоятельно осваивать учебные дисциплины.

В СРС следует отказаться от традиционных, консервативных форм организации практических и лабораторных занятий и перейти к активным, развивающим методикам обучения.

Самостоятельная работа носит деятельностный характер. В связи с этим можно выделить условия, обеспечивающие успешное выполнение самостоятельной работы:

– мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует);

– четкая постановка познавательных задач;

– алгоритм выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения;

– четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее предоставления;

– определение видов консультаций (установочные, тематические, проблемные);

– критерии оценки, отчетности;

– виды и формы контроля (практикум, контрольная работа, тесты, семинар и т. д.).

Готовность студентов к самостоятельной работе должна стать одним из главных критериев качества образовательного процесса: образование не может считаться успешным, если не созданы условия для саморазвития личности, если обучающийся не превратился из объекта в субъект педагогического управления.

Организация работы находится в прямой зависимости от профессионализма и подготовленности к ней самого преподавателя и желания студента активно участвовать в учебном процессе, а не быть пассивным объектом обучения.

9.3 Формы и способы организации научно-исследовательской работы студентов (НИРС)

Подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности является обязательной составной частью модели специалиста высшего профессионального образования.

Система научно-исследовательской работы студентов (НИРС) *представляет собой совокупность мероприятий, направленных на освоение студентами в процессе обучения по учебным планам и сверх них методов, приемов и навыков выполнения научно-исследовательских работ, развитие способностей к научному и техническому творчеству, самостоятельности и инициативы.*

Основной целью НИРС является формирование и усиление творческих способностей студентов, развитие и совершенствование форм привлечения молодежи к научной, конструкторской, технологической, творческой и внедренческой деятельности, обеспечивающих единство учебного, научного, воспитательного процессов для повышения профессионально-технического уровня подготовки специалистов с высшим образованием.

Студенты, занимающиеся научной деятельностью, объединяются в студенческое научное общество (СНО). Это центр и организатор работы со студентами в данном направлении. СНО осуществляет наблюдение и контроль за работой научных формирований, готовит и проводит массовые научные мероприятия – конференции, семинары, олимпиады, научные школы и т. д.

НИРС является наиболее эффективной формой для развития исследовательских и научных способностей студентов. Они добровольно в свободное время следят за новыми научными работами, анализируют новую научную информацию, стремятся быть в русле тех изменений и достижений, которые происходят в избранной ими области научных знаний.

Руководство всеми формами НИРС осуществляют преподаватели вуза. Они формируют научные кружки и клубы, определяют их проблематику; отбирают и рецензируют студенческие доклады на научные конференции, семинары, симпозиумы; руководят секциями и дискуссиями; помогают сту-

дентам овладеть методами научного исследования, вести эксперимент; готовят сборники научных работ студентов.

Обычно студенты группируются вокруг преподавателей кафедр, начиная с 1–2-го курсов, и включаются в исследование темы своего руководителя. Так создается научная школа, в которой могут участвовать студенты различных курсов, а также магистранты и аспиранты.

В современном университете функционируют различные формы НИРС:

- научный кружок;
- научный клуб;
- студенческая научная лаборатория;
- научные конференции, семинары, симпозиумы;
- олимпиады по учебным дисциплинам;
- конкурсы студенческих научных работ;
- летние научные школы;
- студенческие конструкторские бюро;
- хоздоговорные темы исследований кафедры или лаборатории.

Наиболее распространенной и стабильной формой НИРС является научный кружок по определенному предмету. Кружки создаются по решению кафедры, руководят ими профессоры или доценты. В кружок могут входить студенты разных курсов при условии понимания и освоения его проблематики, но задания они выполняют различной сложности. Одни пишут творческие педагогические эссе, другие готовят научные рефераты, третьи осуществляют экспериментальную работу, четвертые делают доклады об итогах научных исследований.

Важной формой НИРС являются студенческие научно-практические конференции. Выступая с докладом по теме исследования, студент информирует об итогах своей работы, полученных результатах. Одновременно он сопоставляет уровень своего исследования с ходом научной работы других студентов. Научно-практическая конференция может носить итоговый характер или посвящаться обсуждению какой-то одной проблемы. Важно, чтобы участие в ней было интересно и полезно и студентам, и преподавателям.

Научно-исследовательские работы классифицируются:

- 1) по источникам финансирования:
 - госбюджетные;
 - хоздоговорные с предприятиями и организациями;
- 2) продолжительности:
 - долгосрочные (2–3 года);
 - краткосрочные (до 1 года);
- 3) используемым методам исследования:
 - теоретические;
 - теоретико-экспериментальные;
 - экспериментальные;

- 4) сфере использования результатов:
 - фундаментальные;
 - прикладные;
- 5) стадиям исследования:
 - поисковые;
 - научно-исследовательские;
 - научно-производственные;
- 6) системе исследовательских качеств объекта:
 - комплексные;
 - дифференцированные;
- 7) месту проведения:
 - лаборатория;
 - производство;
- 8) степени важности исследований:
 - по заказу министерств;
 - предприятий, организаций;
 - инициативе института или кафедры [47, с. 148].

Научно-исследовательская работа студентов на кафедре выполняется во внеучебное время и включает в себя следующие этапы:

- 1) выбор объекта исследования;
- 2) разработка рабочей гипотезы;
- 3) установление методики проведения исследований;
- 4) организация сбора материалов;
- 5) обработка и анализ собранных материалов;
- 6) обоснование выводов и рекомендаций;
- 7) оформление результатов исследования;
- 8) обсуждение и рецензирование результатов исследования;
- 9) внедрение результатов исследования в практику;
- 10) расчет фактической эффективности.

9.4 Курсовое и дипломное проектирование как вид научно-исследовательской работы студентов

В соответствии с учебным планом студенты выполняют курсовые и дипломные работы, а на естественно-математических факультетах и в технических вузах – курсовые и дипломные проекты.

Курсовое проектирование – *организационная форма обучения, применяемая на заключительном этапе изучения учебной дисциплины.* Она позволяет применять полученные знания в решении комплексных производственно-технических или других задач, связанных со сферой деятельности будущих специалистов. Курсовые проекты выполняются по дисциплинам общепрофессиональных и специальных циклов. Студент в ходе выполнения учебного

проекта учиться проектировать объект, овладевает методикой расчетов, учится пользоваться нормативной и справочной литературой, технологической и конструкторской документацией, чертить схемы, чертежи, составлять техническую документацию и т. д.

Курсовые работы обычно пишутся на старших курсах по ведущим учебным дисциплинам, дипломные – на выпускном курсе по профилирующему предмету (или по 2–3 предметам) профессиональной подготовки. Если курсовые работы являются обязательной формой НИРС, то дипломные работы в ряде вузов с учетом требований специальности могут и не выполняться, а заменяться государственным экзаменом.

Учебно-исследовательская работа студента (УИРС) носит характер самостоятельного теоретического или опытно-экспериментального исследования, которое выполняется под руководством преподавателя – научного руководителя. Курсовая работа защищается автором в комиссии, которая определяется соответствующей кафедрой. Нередко исследование, выполненное в качестве курсовой работы, перерастает в дипломную работу. Тема работы, ее исполнитель и научный руководитель утверждаются выпускающей кафедрой. В структурном отношении дипломная работа состоит из введения, глав, заключения, выводов, списка использованной литературы, приложений.

Выполненная дипломная работа проходит рецензирование и после решения кафедры направляется в ГЭК, где в установленное время в период государственных экзаменов осуществляется защита работы.

9.5 Основные виды практик в системе профессиональной подготовки студентов в вузе

Профессиональная практика студентов является важнейшей частью подготовки высококвалифицированных специалистов. Практика как элемент учебного процесса проводится с целью закрепления и расширения теоретических знаний, полученных студентами в университете; формирования необходимых практических навыков работы по специальности в условиях производства; ознакомления с передовыми технологиями.

Виды, сроки, содержание профессиональной практики определяются рабочими учебными планами специальностей и программами высших учебных заведений по практикам. В зависимости от специальностей проводятся соответствующие виды профессиональных практик. Профессиональная практика обучающихся направлена на закрепление теоретических знаний, полученных в процессе обучения в вузе, формирование практических умений и навыков, освоение эффективного опыта. В процессе профессиональной практики обучающиеся должны приобрести опыт профессиональной и организаторской работы. Помимо профессиональной практики в вузах организуются учебные и преддипломные практики.

На младших курсах, как правило, организуется **учебная практика**: полевая, топографическая, археологическая, фольклорная и др. С третьего курса и до окончания учебного цикла выпускающая кафедра полностью координирует и контролирует процесс подготовки специалистов. Основная цель практик на старших курсах – это сбор материалов для курсовых проектов и работ по профилирующим дисциплинам специальности с дальнейшим их развитием в реальные выпускные работы с соответствующим внедрением в производство. В отчетах по профессиональным практикам особое внимание необходимо уделять решению конкретных экономических, технических, юридических, экологических и других задач.

По ряду специальностей организуется **преддипломная практика**, содержание которой определяется темой выпускной работы. В период преддипломной практики обучающийся собирает фактический материал о производственной (профессиональной) деятельности предприятия, учреждения, организации, школы и использует его при разработке выпускной работы.

Данная практика как часть основной образовательной программы является завершающим этапом обучения и проводится после освоения студентом программ теоретического и практического обучения. Целями преддипломной практики является обобщение и совершенствование знаний и умений студентов по будущей профессии, проверка возможностей самостоятельной работы будущего специалиста в условиях конкретного производства, подготовка материалов к выпускной квалификационной работе.

Одним из приоритетных требований потенциальных работодателей сегодня является профессиональная компетентность работника. Прохождение производственной практики позволяет студенту оценить уровень своей компетентности и определить необходимость его корректировки в процессе дальнейшего обучения.

Обучение посредством прохождения практики необходимо рассматривать как многогранную и взаимообусловленную деятельность студентов и преподавателей, направленную:

- 1) на разработку преподавателем индивидуальной программы практики, предусматривающей перечень основных вопросов, подлежащих самостоятельному изучению студентом в условиях конкретного предприятия; сроков выполнения индивидуальных заданий, включая набор фактических материалов для подготовки курсовых и дипломных проектов;

- 2) восприятие, осознание, переработку и овладение студентом информацией, полученной в процессе учебы и в период прохождения практики; желание апробировать полученные в университете знания на практике;

- 3) организацию преподавателем самостоятельной, рациональной и результативной деятельности студента по овладению им учебной информацией, ее применение и закрепление на практике.

Организация деятельности студентов в период практики базируется на нормативных и учебно-методических документах, утвержденных руководством университета и выпускающей кафедрой. К ним относятся:

- Положение о практике, разработанное в соответствии с нормативными документами;
- специальные Программы по видам практики, применительно к специальностям;
- методические указания по проведению практики.

Обеспечение каждого студента методическими разработками позволяет преподавателю осуществлять косвенное управление процессом прохождения практики, вовлекать студентов в самоуправляемую и самоконтролируемую познавательную деятельность по получению знаний и на их базе отрабатывать практические навыки, чтобы соответствовать современным требованиям рынка труда.

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тема 10. Воспитание студенческой молодежи в условиях глобальных вызовов и рисков

План

10.1 Цели, задачи, сущностные характеристики и особенности воспитательного процесса в вузе.

10.2 Закономерности и принципы, средства и методы, формы воспитания студенческой молодежи.

10.3 Специфика содержания воспитания в условиях аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов.

10.4 Воспитательная система в вузе.

10.1 Цели, задачи, сущностные характеристики и особенности воспитательного процесса в вузе

Воспитание – это целенаправленный, специально организованный педагогический процесс взаимодействия педагога с обучаемыми, организации разнообразной деятельности с целью формирования у них политических, нравственных, эстетических, физических качеств, развития их способностей и духовных сил, становления отношений с окружающим миром и людьми.

Воспитание – сложный педагогический процесс, связанный с деятельностью субъектов этого процесса, их активностью. Он предполагает изменения в интеллектуальной, эмоциональной, физической сферах личности, ее обогащение и совершенствование.

В педагогике понятие «воспитание» употребляют в широком и узком смыслах. В широком смысле воспитание – это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс. В узком смысле – это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач.

Формирование личности специалиста, его развитие и воспитание условно можно подразделить на три этапа:

- 1) довузовский;
- 2) период обучения в вузе;
- 3) послевузовский.

Каждый из данных этапов имеет свои особенности и продолжительность. На первом этапе решающую роль имеют семья и организованные формы воспитания, которые обеспечивают специалисты, педагоги-профессионалы. На втором этапе влияние семьи несколько ослабевает, организованное воспитание становится не столь широким, но более интенсивным, усиливается роль самовоспитания, повышается воздействие на личность студенческого коллектива, воспитание приобретает черты профессиональной направленности.

Главная цель воспитания – *формирование социальной, духовной и морально зрелой творческой личности, субъекта своей жизнедеятельности.* Основные цели воспитания в вузе заключаются в следующем:

- 1) обеспечить будущему специалисту привитие тех качеств личности, которые определяют его профессиональную пригодность к практической работе;
- 2) обеспечить развитие у студентов различного рода задатков и способностей;
- 3) обеспечить развитие у студентов тех качеств, которые способствуют активной учебно-познавательной деятельности и мотивации к ней.

Задачами воспитания являются:

- моральное развитие личности;
- формирование гражданственности и патриотизма;
- развитие самосознания;
- формирование трудовых и жизненных навыков;
- формирование ответственного поведения;
- формирование здорового образа жизни;
- развитие эмоциональной сферы личности;
- развитие чувства красоты;
- развитие экологической ответственности.

Воспитательный процесс в вузе представляет собой сложную многоуровневую систему, реализуемую всеми подразделениями вуза. Одним из центральных звеньев такой системы является преподаватель-педагог, осуществляющий данный процесс в аудиторное и внеаудиторное время.

На каких методологических идеях целесообразно строить программу воспитательной работы?

Разрабатывая ее, необходимо исходить из специфики конкретного учебного коллектива, группы, курса, факультета, опираться на конкретные цели и задачи. Но существуют и общие концептуальные положения, ориентация на которые способствует повышению продуктивности воспитательного процесса. Рассмотрим наиболее важные из них.

1 Внеаудиторная воспитательная работа должна восприниматься как самостоятельная категория, связанная с учебным процессом. Воспитание и обучение имеют общую цель – формировать личность будущего специалиста. Но воспитание не продолжает учебный процесс, его нельзя сводить к дополнительным занятиям.

2 Воспитательная работа в учебном заведении, воспринимаемая как самостоятельная категория, руководствуется собственной целью – разностороннее развитие личности будущего специалиста с опорой на ее индивидуальность. Эта цель реализуется и в процессе обучения, но лишь частично, так как обучение имеет свою цель, оно ограничено рамками учебных планов и программ, спецификой его организации. А внеаудиторная работа обладает всеми возможностями для осуществления этой цели.

3 Продуктивность воспитания находится в пропорциональной зависимости от наличия или отсутствия системы в этом процессе. Некоторые преподаватели считают, что система воспитания в учебном заведении включает следующие компоненты: учебный процесс, внеаудиторную воспитательную работу, деятельность общественных организаций и формирований по интересам, микроклимат учебного заведения.

Однако реальность учебной жизни показывает, что эти разноплановые компоненты часто не систематизированы, используются эпизодически. Исследования доказывают, что при систематизации всех средств, имеющих в учебном заведении, эффективность воспитательного процесса повышается.

4 Авторы многих концепций воспитания, особенно прежних лет, считают педагога ведущей фигурой этого процесса, отводя ему фактически все процессуальные функции: планирования, подготовки, организации, руководства, диагностики, анализа. Не уменьшая роли педагога и целенаправленной организованной педагогической деятельности, в этот процесс необходимо более активно включать самого обучаемого, его собственные силы, активность, причем осуществлять это включение на всех этапах организации воспитания, начиная с планирования.

5 Воспитательная система всегда обладает чертами авторского характера. Несмотря на своеобразие и особый строй, те или иные педагогические элементы (методы, средства, формы) могут повторяться, присутствовать в других воспитательных системах учебных заведений, может быть, выполняя иные функции.

6 В условиях учебного заведения воспитание раскрывает свои потенциальные возможности не полностью, в силу этого оно используется не в полной мере для достижения поставленных целей. Причина данного явления заключается отчасти в одностороннем, узкофункциональном понимании воспитания. Если объективно проанализировать и осмыслить его сущность, оценить возможности, то станет очевидно, что воспитание многофункционально. При таком подходе открываются новые его стороны и грани.

Воспитательный процесс в вузе имеет свои особенности. Это, прежде всего, связано с тем, что главная цель учебного заведения – подготовка квалифицированных специалистов с высшим образованием. Современные требования к специалисту предполагают формирование у него не только профессиональных компетенций, но и такого комплекса сущностных черт и свойств личности, которые раскрывают его способности и дарования, самостоятельность в сложных жизненных ситуациях, умение работать в коллективе, активную жизненную позицию, гражданственность, способность к саморазвитию и самовоспитанию.

Воспитание в вузе – это воспитание молодых, но уже взрослых людей, находящихся в начале самостоятельной жизни. Поэтому крайне важно сделать их субъектами воспитательного процесса, в такой работе упор следует делать на развитие их самостоятельности, ответственности в принятии личных решений.

Сложным периодом для студентов являются первые годы обучения, связанные с адаптацией к новым условиям и требованиям учебы в вузе. Анализ воспитательной работы в этом направлении свидетельствует о том, что там, где эта работа поставлена грамотно и целенаправленно, проблемы адаптации успешно разрешаются.

Серьезным воспитательным потенциалом обладают изучаемые в вузе дисциплины. Задача педагога – максимально извлечь из содержания своего предмета те положения и факты науки, которые оказывают наиболее сильное воспитательное воздействие на обучаемый контингент студентов.

10.2 Закономерности и принципы, средства и методы, формы воспитания студенческой молодежи

Воспитание и обучение являются взаимосвязанным процессом. Такой процесс реализуется в аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов в процессе подготовки и воспитания специалистов. Чем самостоятельнее учатся студенты, тем сильнее нуждаются в помощи, всегда деловой и конкретной, но тонкой и деликатной. И начинается она со стороны педагогического коллектива с рекомендаций, как учиться, чтобы добиться успеха в этом сложном деле, чтобы оно приносило удовлетворение, побуждало к дальнейшему знанию. Наиболее опытные преподаватели, имеющие долго-

летнюю практику обучения и воспитания ни одного поколения студентов, умело сочетают аудиторную и внеаудиторную работу со студентами. В ходе учебного процесса, основанного на применении активных форм обучения, они формируют у студентов культуру дискуссий, навыки самостоятельного мышления и анализа изучаемого учебного материала с учетом индивидуальных особенностей каждого студента.

Высококвалифицированные преподаватели с успехом используют воспитательный потенциал каждой научной дисциплины, вычленив из ее содержания необходимые воспитательные аспекты. Особое место при этом занимают общественные дисциплины, являющиеся не только базой для общепрофессиональной подготовки, но и имеющие самостоятельное значение, обеспечивая высокий уровень эрудиции специалистов, способствуя овладению логикой научного мышления, историческим взглядом на развитие науки, техники, общества, человека.

Внеаудиторная деятельность обеспечивает большие возможности для самореализации личности студента. Такая деятельность является разноплановой и многофункциональной. Наиболее тесная связь учебной и внеаудиторной деятельности реализуется через участие студентов в учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе. Подготовка к исследовательской работе интенсифицируется на старших курсах, когда студенты выбирают темы курсовых и дипломной работ и начинают сбор материала к исследованию. Совместно с руководителем составляются общая программа деятельности, план-проспект дипломной работы, ведется подбор источников и литературы.

Таким образом, курсовое и дипломное проектирование способствует выработке умений научно-исследовательского труда, повышает теоретический багаж знаний студентов, формирует профессиональные компетенции будущей профессии.

Значительная роль в обучении и воспитании студентов принадлежит производственной (профессиональной) практике. Назначение производственной практики – подготовка студентов к предстоящей профессиональной деятельности. Практика связывает теоретическое обучение и самостоятельную работу на производстве. На практике студенты приобретают первоначальный опыт профессиональной деятельности по специальности.

Большим воспитательным потенциалом обладают такие формы внеаудиторной работы со студенческой молодежью, как клубы и кружки по интересам, художественная самодеятельность, различные конкурсы, благотворительные акции, вечера отдыха, круглые столы по актуальным проблемам современной жизни, культпоходы и экскурсии, встречи молодых людей с заслуженными деятелями науки и культуры и т. п.

Интеграция аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов позволяет выработать самостоятельность, творческий профессионализм, инициа-

тивность, социальную ответственность. Овладевая всё более сложными интеллектуальными действиями, студент приходит к активной смысловой ориентировке, позволяющей ему отрабатывать собственные подходы к решению проблемы самообразования.

10.3 Специфика содержания воспитания в условиях аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов

Воспитание студентов как целостный организованный процесс подчиняется определенным закономерностям и принципам. Они оказывают влияние на содержание воспитательного процесса, выбор форм и методов, позицию субъектов этого процесса – преподавателей и студентов.

***Закономерности воспитания** – это важные устойчивые связи в воспитательном процессе, реализация которых определяет его ход, направленность и продуктивность.*

Воспитательному процессу в вузе присущи следующие закономерности:

1) направленность воспитания, его цели и содержание, идеологические и нравственно эстетические ценности всегда предопределяются обществом, господствующим классом или партией. Даже в условиях плюрализма концепций воспитания, будучи необходимым обществом, оно по принципиальным позициям не имеет существенных различий с государственными установками по вопросам воспитания молодежи;

2) воспитание органически связано с обучением студентов. Оно опирается на общую цель – формирование личности конкретного типа. Значительный объем воспитательной работы реализуется в процессе обучения;

3) воспитание в вузе профессионально направлено. Процесс его организации пронизывает идея подготовки специалиста определенного типа, который в настоящее время нужен обществу;

4) воспитанию изначально присущ комплексный подход к формированию личности. Он проявляется в единстве воздействия на все сферы индивида: интеллектуальную, эмоционально-волевую, физическую, с одной стороны; единстве целей, действий педагогического и студенческого коллективов, общественных организаций, семьи и самих студентов – с другой;

5) воспитание оптимистически направлено, опирается на положительное начало студента. В силу этого важно хорошо изучить каждого студента, знать его сильные и слабые стороны, качества, черты, чтобы оказывать влияние на развитие одних качеств и вместе со студентами нейтрализовать, ослабить, перестроить другие;

6) результативность воспитания повышается, если оно опирается на вербальные и невербальные (деятельностные) формы и методы влияния на личность студента, на единство слова и дела.

В воспитательном процессе нередко обнаруживается сопротивление личности студента тем педагогическим воздействиям, которые на него оказываются извне организаторами воспитания, или собственным усилиям в процессе самовоспитания. Сопротивление чаще всего проявляется на начальном этапе воспитания, но может продолжаться в течение всего процесса воспитания.

Закономерности воспитания, несмотря на свою устойчивость, носят динамичный характер. Их модификация осуществляется по мере изменения самого процесса воспитания, его целей, социальной сущности содержания. На базе закономерностей формируются принципы воспитания.

Принципы воспитания – это основные исходные положения, идеи, которые определяют процесс воспитания, его направленность, содержание, выбор методов, средств и форм. Каждый преподаватель, опираясь на выделенные педагогикой высшей школы принципы воспитания, формирует свою систему ведущих идей, которая служит теоретической основой педагогической деятельности. Таким образом, закономерности и принципы воспитания хотя и близки, но являются разными самостоятельными педагогическими категориями.

Проблема принципов воспитания педагогикой не решена. В силу этого авторы учебных пособий по данной дисциплине проявляют различные подходы к систематизации принципов воспитания или вообще не выделяют и не рассматривают данную категорию.

Исследования в области педагогического образования, теоретический анализ существующих в педагогике подходов к проблеме, по мнению Н. Н. Кузнецова и Р. С. Пионовой, дают основание построить гуманистическую систему следующих принципов воспитания студентов [42, с. 137; 53, с. 193]:

- 1) целенаправленность и идейность всего воспитательного процесса;
- 2) гармонизация общечеловеческих и национальных ценностей;
- 3) гармонизация личных и общественных интересов;
- 4) связь воспитания с жизнью, современным уровнем социально-политического и культурного развития общества;
- 5) воспитание личности в коллективе;
- 6) природосообразность воспитания;
- 7) уважение личности обучаемого;
- 8) воспитание в деятельности и общении.

При организации воспитательного процесса в вузе в его содержании можно выделить основные направления или формы, знание которых помогает более четко и плодотворно осуществлять этот процесс. Содержание воспитания динамично, его изменения детерминированы многими факторами. Направления воспитания, сложившись в глубокой древности, остались фактически неизменными.

При организации воспитания студентов условно можно выделить следующие основные направления:

- политическое;

- нравственное;
- трудовое;
- экономическое;
- эстетическое;
- экологическое;
- физическое;
- валеологическое.

Основные направления воспитания раскрывают содержание процесса воспитания, они взаимосвязаны, взаимодействуют, дополняют друг друга, помогают решению различных воспитательных задач по формированию разносторонне развитой личности молодого специалиста.

Реализация целей и задач воспитания студенческой молодежи будет успешной при применении соответствующих методов и средств.

Методы воспитания в высшей школе – это способы совместной целенаправленной деятельности преподавателя и студентов по решению задач формирования всесторонне развитой личности будущего специалиста.

Средства воспитания – понятие более широкое, чем методы. К средствам воспитания можно отнести все элементы педагогической реальности, которые преподаватель, организатор воспитания сознательно использует для целенаправленного воспитательного процесса. **Средства воспитания** – это методические и наглядные пособия, ТСО, общий микроклимат аудитории, студенческий коллектив, личность преподавателя и т. д.

Рассмотрим сущность и значение методов, которые наиболее часто применяются в целенаправленном воспитательном процессе в условиях учебного заведения.

Разъяснение – монологическое изложение сущности какой-либо идеи, положения, закона, позиции и т. д. Метод используется в свободной беседе, дискуссии, диалоге с обучаемыми, на лекции. Применение его может носить индивидуальный, групповой или массовый характер.

Убеждение – метод воспитания, который применяется с целью формирования осмысленной и принятой обучаемыми точки зрения по различным вопросам: нормам и правилам поведения, взаимоотношениям, ценностным ориентациям, взглядам. Убеждение носит более четкий характер по сравнению с разъяснением. Оно содержит разъяснение, выраженное в более категоричной форме. В результате умелого применения этого метода у обучаемых формируются собственные взгляды и убеждения.

Переубеждение – метод достаточно широко применяется в учебных заведениях в настоящее время. Политическая нестабильность, нравственная и эстетическая неопределенность, плюрализм в подходе к ценностям порождают большой разноречивой во взглядах, суждениях, оценках, вкусах, нередко явно ошибочных или отрицательных. Во всех подобных случаях уместно опираться на метод переубеждения для переориентации обучаемых, изменения их позиции, нравственных норм и правил поведения.

Совет – метод, довольно популярный в учебных заведениях и простой в применении. Преподаватели опираются на свой педагогический и жизненный опыт и стремятся передать его обучаемым посредством советов.

Педагогическое требование – как метод воспитания не столь широко применяется в вузе по сравнению со школой. Однако и в работе со студентами возникают ситуации, когда происходят либо какие-то нарушения в их поведении, во взаимоотношениях друг с другом, либо они совершают неблагоприятные поступки. В подобных ситуациях уместно обращаться к методу требования. Он может выполнять стимулирующую функцию и выступать как задача, но способен играть роль и своеобразного тормоза.

Общественное мнение – метод деятельности учебного коллектива. Общественное мнение формируется вместе с развитием и становлением коллектива и функционирует в нем, являясь методом влияния коллектива на личность обучаемого. В общественном мнении аккумулируются требования, ценностные ориентации, решения, выработанные коллегиально в конкретном коллективе. Данный метод выполняет оценочную, ограничивающую и стимулирующую функции.

Пример – метод, который периодически и в ненавязчивой форме находит применение в воспитательном процессе. Он используется для того, чтобы вызвать у обучаемых высокие переживания, определить благородную цель – перспективу «с кого делать жизнь». Чаще всего данный метод используется для профессионального становления обучаемых.

Поручение и задание – могут быть индивидуальными и групповыми, временными и постоянными. При отсутствии у обучаемых достаточного опыта в данной области необходимо провести с ними методический инструктаж с целью более точной и продуктивной деятельности. По содержанию поручения могут быть организационными, учебными, научными, общественно-политическими, трудовыми, эстетическими, нравственно-этическими, экологическими, шефскими. Поручения и задания должны иметь общественную ценность; быть конкретными и понятными; учитывать интересы и общественные потребности обучаемых; постепенно усложняться; носить не эпизодический, а последовательно-систематический характер.

Упражнение – метод, воспринимаемый как многократное повторение действий, поступков, переживаний молодых людей с целью формирования и закрепления у них навыков и привычек культуры поведения, нравственно-эстетических качеств, известен давно. Преподаватели считают, что метод упражнений целесообразно применять на ранних этапах воспитания, так как обучаемые уже обладают необходимыми устойчивыми привычками и навыками культуры поведения. Часто он применяется с целью корректировки уже имеющихся привычек, навыков, качеств.

Соревнование – в современных условиях можно использовать для решения ряда педагогических задач:

- достижение более высоких показателей в труде, спорте, художественной деятельности и т. д.;
- развитие творческого сотрудничества между студентами или группами студентов;
- формирование предприимчивости, личной инициативы и активности, стремления к успеху достойными нравственными средствами;
- пробуждение интереса к некоторым «скучным», но необходимым видам деятельности;
- развитие организаторских и других умений у студентов.

Соревнование может иметь индивидуальные и групповые формы, быть эпизодическим или длительным.

Методы стимулирования – представляют собой группу методов, включающую одобрение, осуждение, контроль, самоконтроль. Все четыре метода могут использоваться с целью стимулирования деятельности, поступков, поведения обучаемых либо, наоборот, с целью их приостановления (рестимуляции), если они носят негативный характер. Методы являются вспомогательными и требуют корректного обращения со стороны организаторов воспитания.

В целом методы воспитания способствуют развитию общей культуры обучаемых, их интеллекта, эмоционально-волевой и физической сфер, задатков и способностей, т. е. содействуют разностороннему развитию личности, формированию социально и нравственно зрелого молодого специалиста.

10.4 Воспитательная система в вузе

Воспитательная система – целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (цели, субъекты, их деятельность, общение, отношения, материальная база) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат.

Воспитательная система – это социальная система. Ее ядро – люди и их потребности, мотивы, интересы, ценностные ориентации, действия, отношения. Функционирование воспитательной системы осуществляется в соответствии с законами общественного развития.

Воспитательная система в вузе имеет звенья:

- 1) проректор по воспитательной работе – воспитательный отдел университета – заместитель декана по воспитательной работе – кураторы академических групп;
- 2) студенческий комитет;
- 3) студенческий театр и другие формы художественной самодеятельности;
- 4) молодежные организации и иного рода объединения по интересам.

Центром воспитательной работы выступают кафедры вуза, т. к. она ведется силами профессорско-преподавательского состава, и каждая кафедра

имеет текущие и годовые планы воспитательной и идеологической работы. Такие планы создаются кафедрой на основе индивидуального плана преподавателя.

Индивидуальный план преподавателя, разрабатываемый на учебный год, имеет следующие направления:

- учебно-методическая деятельность (подготовка учебно-методических пособий, докладов и рекомендаций по тем или иным курсам, темам учебного плана);

- научно-исследовательская работа;

- организационно-методическая работа;

- идеологическая и воспитательная работа со студентами (проводится, как правило, во внеаудиторное время);

- общественная, общественно-политическая деятельность (по линии общественно-научных объединений, в частности, совета молодых ученых и т. п.).

В каждом из направлений деятельности преподавателя вычленяются воспитательные аспекты, специфически отраженные в них. Так, в научно-исследовательской работе преподавателя со студентами у них вырабатываются умения и навыки самостоятельной исследовательской работы, формируется интерес к научной деятельности. На учебных занятиях преподаватель, учитывая специфику изучаемого студентами предмета, акцентирует внимание на тех фактах науки и их выдающихся представителях, которые оказывают существенное воспитательное воздействие на обучаемых.

Важная составная часть воспитательной системы в вузе – система студенческого самоуправления. Ее структурными компонентами являются студенческий комитет вуза, студенческий профком, совет старост факультета, студенческий совет общежития, актив академических групп и другие самостоятельные студенческие организации. Главной целью такой системы является развитие самостоятельности, ответственности и активизации учебно-познавательной деятельности каждого студента.

Совет старост работает в тесном контакте с деканатами, дирекцией Студенческого городка, отделом по воспитательной работе, общественными организациями и структурными подразделениями университета. Целью его деятельности является оптимизация учебного процесса, создание условий для проявления успешной учебной, научно-исследовательской, творческой и общественной активности студентов.

Студенческий совет общежития взаимодействует со студенческим профкомом, отделом по воспитательной работе с молодежью. Заседания студенческого совета общежития проводятся во внеучебное время по мере необходимости, но не реже одного раза в месяц. На заседания совета приглашаются представители администрации и общественных организаций университета.

Таким образом, все структурные звенья воспитательной системы вуза направлены на формирование разносторонне развитой личности молодого специалиста.

Тема 11. Психолого-педагогические основы работы со студенческим коллективом

План

- 11.1 Студенческий коллектив и его роль в воспитании студенческой молодежи.
- 11.2 Конфликтные ситуации в студенческой группе и способы их разрешения.
- 11.3 Психологические и педагогические основы работы куратора в академической группе.

11.1 Студенческий коллектив и его роль в воспитании студенческой молодежи

Коллектив – устойчивая во времени организованная группа людей со специфическими органами управления, объединенных целями совместной общественно полезной деятельности и сложной динамикой формальных (деловых) и неформальных взаимоотношений между членами группы.

Учебный коллектив имеет двойственную структуру: во-первых, является объектом и результатом сознательных и целенаправленных воздействий педагогов, кураторов, которые определяют многие его особенности (виды и характер деятельности, число членов, организационную структуру и т. д.); во-вторых, учебный коллектив – относительно самостоятельное развивающееся явление, которое подчиняется особым социально-психологическим закономерностям.

Особая роль в разработке теории коллективного воспитания принадлежит выдающемуся педагогу А. С. Макаренко (1888–1939). В своих произведениях («Педагогическая поэма» (1933), «Книга для родителей» (1937), «Флаги на башнях» (1938) и др.) он разработал вопросы организации коллектива, методов воспитания в нем, методику организации трудового и эстетического воспитания, формирования сознательной дисциплины, создания воспитывающих традиций.

А. С. Макаренко выделил три стадии развития коллектива: создание, становление и сплочение в единую организацию с системой самоуправления и сложившимися традициями. Его педагогические находки (разнородные отряды, совет командиров, общее собрание и др.) наполнили теорию коллектива новыми элементами [43, с. 155].

Очень важно руководителю, педагогу, куратору ясно видеть структуру межличностных отношений в коллективе, чтобы уметь найти индивидуальный подход к членам коллектива и влиять на формирование и развитие сплоченного коллектива. Настоящий сплоченный коллектив не возникает сразу, а формируется постепенно, проходя ряд этапов.

На первом организационном этапе ведущая роль принадлежит педагогу: он предъявляет требования к поведению и режиму деятельности обучаемых. На этом этапе руководитель должен внимательно изучить каждого члена группы, его характер, особенности личности, составляя на основе наблюдения и психологического тестирования «индивидуально-психологическую карту» личности учащегося, постепенно выделяя тех, кто более чутко воспринимает интересы коллектива, является активом, лидером группы. В целом первый этап характеризуется социально-психологической адаптацией, т. е. активным приспособлением к учебному процессу и вхождению в новый коллектив; усвоением требований, норм, традиций жизни учебного заведения.

Второй этап развития коллектива наступает, когда выявлены организаторы коллективной деятельности, пользующиеся авторитетом у большинства членов коллектива. Теперь требования к коллективу выдвигает не только педагог, но и актив коллектива. Руководитель на втором этапе развития коллектива должен объективно изучать, анализировать межличностные отношения членов коллектива методами социометрии, референтометрии, своевременно принимать меры воздействия для коррекции положения членов группы с высоким и низким социометрическим статусом.

Студенческому коллективу присущ ряд особенностей:

1) одной из целей его деятельности является содействие подготовке каждого студента к выполнению профессиональных обязанностей специалиста с высшим образованием. Студенческий коллектив отличает направленность его членов на овладение профессией, общность интересов, целей и задач деятельности, обусловленная отношением к избранной профессии;

2) он однороден по возрасту и уровню образования его членов, хотя мотивы к поступлению в высшее учебное заведение могут быть разными;

3) для студенческого коллектива характерна последовательность в обучении от курса к курсу, планомерность всей учебной работы;

4) ему присуща сравнительно высокая степень самоуправления [53, с. 239].

Во многих вузах разработаны положения об участии студентов в организации и проведении учебно-воспитательной работы в группах. Студенческая группа вносит свои предложения по вопросам улучшения успеваемости, дисциплины и бытовых условий, по совершенствованию и повышению эффективности воспитательной работы, по организации взаимопомощи, труда и отдыха студентов, а также при распределении общественных поручений.

Коллектив оказывает мощное социализирующее и воспитательное воздействие на личность студента. Как известно, поведение людей в группе имеет свою специфику по сравнению с индивидуальным поведением. Здесь проходит как унификация, рост схожести поведения членов группы за счет формирования и подчинения групповым нормам и ценностям на основе механизма внушаемости, конформизма, подчинения власти, так и рост возможностей оказывать ответное влияние на группу.

В студенческой группе проходят динамичные процессы структурирования, формирования и изменения межличностных взаимоотношений, распределения групповых ролей и выдвижения лидеров и т. п. Все эти групповые процессы оказывают сильное влияние на личность студента, успешность его учебной деятельности и профессионального становления, его поведение.

11.2 Конфликтные ситуации в студенческой группе и способы их разрешения

Важной проблемой в коллективах, в т. ч. студенческих, является возникновение межличностных конфликтов и их разрешение.

Конфликт – это столкновение противоположно направленных интересов, взглядов, позиций в психике отдельного человека, во взаимоотношениях людей или их групп. Одна из важнейших задач анализа конфликтов – определение причин их возникновения. Например, вакантная должность старосты группы может стать причиной раздора между претендующими на нее.

Субъективные причины межличностных конфликтов – индивидуальные особенности (социально-психологические, физиологические, мировоззренческие и др.) личностей, не имеющие порой прямого отношения к их действительным желаниям и потребностям. С точки зрения других людей они не заслуживают внимания, но в силу особенностей характера становятся непреодолимым препятствием для установления нормальных взаимоотношений. Поводом для конфликта могут стать чья-то раздражительность или дурное расположение духа, обращающееся пустыми придирками к другому человеку.

В большинстве случаев межличностные конфликты – порождение объективных социальных факторов, которые действуют на уровне всего общества, данной социальной общности (семьи, учебного или трудового коллектива и т. п.) либо конкретного лица. Реализуемые как проявление личностных характеристик, эти факторы нередко воспринимаются как субъективные, хотя и имеют, несомненно, объективную основу.

Исследованы типичные причины и формы поведения в конфликтах в студенческой среде. Основные источники таких конфликтов кроются в межличностных отношениях: неадекватность оценок и самооценок; различное отношение к учебной деятельности; различия в ценностных ориентациях, взглядах, мнениях; несоответствие норм поведения студента принятым в группе, неуживчивость и бестактность в общении. Соответствует этому и форма поведения людей в конфликте – конкурентная борьба, а не сотрудничество.

Межличностный конфликт возникает тогда, когда одна сторона начинает действовать, ущемляя интересы другой. Если же следует ответная реакция, то конфликт может развиваться, становясь конструктивным или неконструктивным.

Конструктивные конфликты стимулируют развитие отдельной личности, группы, а неконструктивные усугубляют нарушение взаимодействия между людьми.

Существует несколько методов управления конфликтами.

Внутриличностные – касаются отдельной личности и состоят в правильной организации своего собственного поведения. При этом нужно уметь высказать свою точку зрения, не вызывая защитной реакции у оппонента, не стоит и самому поддаваться закону эмоционального заражения.

Межличностные – предполагают создание определенных условий взаимодействия, которые могут привести к конструктивному разрешению конфликта. Для обеспечения конструктивного поведения в конфликте важно создать атмосферу взаимного доверия. После выяснения причин конфликта не менее важно найти взаимоприемлемое для конфликтующих решение.

Структурные – касаются преимущественно конфликтов в организациях. Для их эффективного разрешения психологи рекомендуют после выявления причин выбрать одну из пяти основных стратегий поведения в конфликтной ситуации:

1) *настойчивость* (принуждение). Тот, кто придерживается этой стратегии, пытается заставить принять свою точку зрения во что бы то ни стало. Его не интересует мнение другой стороны. Эта стратегия может быть эффективной в ситуации, угрожающей существованию организации или достижению ее важных целей;

2) *уход* (уклонение) – стремление уйти от конфликта. Такое поведение может быть уместным, если предмет разногласий не представляет для человека большой ценности, если ситуация может разрешиться сама собой;

3) *приспособление* (уступчивость) – предполагает отказ человека от собственных интересов, готовность принести их в жертву другому, пойти ему навстречу. Эта стратегия может быть признана рациональной, когда предмет разногласий имеет для человека меньшую ценность, чем взаимоотношения с противоположной стороной;

4) *компромисс* – характеризуется принятием точки зрения другой стороны, но лишь до определенной степени. Поиск приемлемого решения осуществляется за счет взаимных уступок;

5) *сотрудничество* – участники конфликта признают право друг друга на собственное мнение и выражают готовность ко взаимопониманию. Это дает возможность проанализировать причины разногласий и найти приемлемый для всех выход.

11.3 Психологические и педагогические основы работы куратора в академической группе

Деятельность кураторов – связующий элемент в объединении творческих усилий педагогов и студентов, реализация диалога между администрацией вуза, факультета и студенческой группой, вузом и семьей студента, педагогическим коллективом и студентом.

Куратор академической группы – это, как правило, преподаватель или сотрудник образовательного учреждения, который прикреплен к конкретной группе не просто с целью внешнего наблюдения и контроля за ходом учебной и внеучебной деятельности обучающихся, но именно как активный участник образовательного процесса, оказывающий посильную помощь в решении организаторских, информационных, педагогических, социально-психологических задач и многих других.

Педагогическая деятельность куратора академической группы охватывает решение вопросов, связанных с учебным процессом в вузе, внеучебной деятельностью студентов, индивидуальными их проблемами, межличностными отношениями в группе, включением студентов в социально значимую и общественно-полезную деятельность.

С момента поступления в университет со студентами должна вестись интенсивная работа, так как именно первый семестр имеет большое значение для адаптации к обучению в вузе. Для молодого человека, ставшего студентом, изменяются обстановка, привычный уклад жизни, круг общения. Поэтому задача куратора, воспитателя общежития и других участников учебно-воспитательного процесса состоит в том, чтобы помочь студенту освоиться в университете, преодолеть проблемы, связанные с периодом адаптации.

Для ведения успешной работы со студентами куратор должен быть корректен, толерантен (терпим) и эмоционально устойчив. Он должен быть готов к первоначальному недоверию со стороны студентов и уметь это недоверие преодолеть. Куратор должен занимать активную педагогическую позицию. Ведь зачастую сами студенты занимают «пассивную» позицию, и ожидать от них инициативы не приходится. Поэтому куратору необходимо первым идти на контакт и самому стараться вовлечь студента в разного рода факультетские мероприятия или студенческие инициативы (иногда стоит просто привести туда студента «за руку»). С другой стороны, не стоит быть слишком навязчивым и держать студента «под колпаком», так как студенчество – это особое социально-духовное состояние молодого человека и слишком сильное посягательство на его свободу может иметь негативные последствия.

Можно выделить и охарактеризовать следующие модели кураторства:

1) *куратор-информатор* предполагает, что его единственной задачей является своевременная передача необходимой информации студентам, он не считает нужным вникать в жизнь группы, считая студентов взрослыми и самостоятельными;

2) *куратор-организатор* считает необходимым организовывать жизнь группы с помощью различных внеучебных мероприятий: вечера, походы в театр и т. д. В свои обязанности он также включает участие в сборах актива группы, чувствует ответственность за происходящие межличностные конфликты в группе и старается участвовать в их разрешении;

3) *куратор-психотерапевт* очень близко к сердцу принимает личные проблемы студентов, готов выслушивать и побуждать их к откровениям, старается помочь советом. Он много времени тратит на психологическую поддержку студентов, устанавливает близкие контакты и почти круглые сутки занимается решением студенческих проблем;

4) *куратор-родитель* берет на себя родительскую роль в отношении студентов. Он излишне их контролирует, нередко лишает инициативы, берет на себя ответственность решать семейные и личные дела студентов, но не с точки зрения психологической поддержки, а как контролирующий родитель, требующий полного подчинения его решениям;

5) *куратор-приятель* заинтересован в том, чем живет студенческая группа. Он старается принимать участие во многих групповых мероприятиях. Студенты принимают куратора как члена группы. Он пользуется уважением, но ему нередко не хватает необходимой дистанции для того, чтобы в ряде случаев предъявлять требования;

6) *куратор-администратор* своей основной задачей считает информирование администрации о пропусках студентов, ведет учет посещаемости, передает студентам требования деканата. Выполняет в основном контролирующую функцию, без личной заинтересованности и вовлеченности в дела группы.

Одна из самых важных и первоочередных задач куратора – убедить студента, что на сегодняшний день самое главное для него – учеба. Решение этой кураторской задачи многогранно. Оно предполагает личную форму воспитательных приемов (беседы, лекции, организация встреч с авторитетными специалистами, лучшими преподавателями и т. д.) и жесткую позицию в вопросе соблюдения учебной дисциплины (наказание за прогулы, контроль за выполнением учебного графика и т. д.).

Но нельзя сводить кураторство только к контролю за успеваемостью и посещаемостью занятий студентами. Во-первых, надо научить студентов учиться и помочь им адаптироваться в новых условиях. Во-вторых, необходимо именно на первых курсах пробудить интерес к учебе. Для этого надо показать им интересные стороны как отдельных предметов, так и будущей специальности в целом.

Тема 12. Психолого-педагогический мониторинг образовательного процесса

План

12.1 Функции и методы педагогической диагностики в обучении и воспитании студентов.

12.2 Контроль и проверка знаний и умений в системе диагностики учебного процесса в вузе.

12.3 Диагностика сформированности компетенций (компетентностей) студентов.

12.4 Виды, уровни и критерии педагогической деятельности преподавателя в учреждении высшего образования.

12.1 Функции и методы педагогической диагностики в обучении и воспитании студентов

Известно, что контроль стимулирует обучение и влияет на поведение студентов. Как показала практика, попытки исключить контроль частично или полностью из учебного процесса приводят к снижению качества обучения. Внедряемые в настоящее время интенсивные методы обучения ведут неизбежно к новым поискам в области повышения качества и эффективности педагогического контроля и проявлению его новых форм, например таких, как рейтинг.

Под **педагогическим контролем** понимают систему проверки результатов обучения и воспитания студентов. **Контроль** – это совокупность действий, позволяющих выявлять качественно-количественные характеристики результатов обучения, оценить, как усвоен студентами материал учебной программы. Педагогический контроль в вузе – составная часть учебного процесса, средство его диагностирования.

Диагностирование – процесс выявления уровня знаний, умений и навыков, оценка реального поведения студентов. Предмет диагностирования в вузе – различные стороны учебной и общественной деятельности студентов, цель – получение научно обоснованной информации для совершенствования системы управления качеством подготовки специалистов.

В области контроля можно выделить три основные взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитательную. О диагностической функции было сказано выше.

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

Воспитательная функция дисциплинирует, организует и направляет деятельность студентов, помогает выявить и устранить пробелы в знаниях, особенностях личности, формирует творческое отношение к предмету и стремление развивать свои способности.

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

Зачеты, экзамены, коллоквиумы, тестирование выполняют преимущественно диагностическую функцию контроля. При применении программированного контроля проявляются его обучающая и контролирующая функции.

В целом педагогическая наука и практика выделяют следующие функции контроля: диагностическая, обучающая, развивающая, воспитывающая, предупредительная, профилактическая, корректирующая и организационная.

В качестве методов проверки используются:

- устный опрос, представляющий собой устную беседу преподавателя с обучающимися;
- текущее наблюдение, когда преподаватель постоянно следит за ходом и результатами процесса обучения;
- письменный контроль, осуществляемый в форме письменного опроса;
- практические задания, когда знания навыки и умения оцениваются в ходе практической деятельности.

Теорией и практикой установлены следующие требования к организации контроля за учебной деятельностью студентов:

- систематичность, предполагающая его постоянное и непрерывное осуществление;
- всесторонность, ориентирующая преподавателя на контроль над процессом формирования знаний, умений и навыков и результатов полученных знаний, умений и навыков;
- индивидуальность в сочетании с коллективностью, нацеливающие педагога на оценку знаний, умений и навыков не только отдельных студентов, но и всего коллектива.
- познавательность, предполагающая важность и необходимость проверки как показателя эффективности процесса формирования знаний, умений и навыков;
- дифференцированность, ориентирующая, во-первых, на использование конкретных методов проверки для повышения качества формирования определенных знаний, навыков и умений, во-вторых, на их комплексное применение в интересах совершенствования всего процесса обучения;
- выявление новизны, требующей совершенствования форм и методов проверки знаний, навыков и умений с целью повышения эффективности самой проверки.

12.2 Контроль и проверка знаний и умений в системе диагностики учебного процесса в вузе

В систему контроля знаний входят: экзамены, зачеты, устный опрос (собеседование), рефераты, коллоквиумы, семинары, проектные, курсовые, лабораторные и контрольные работы, дневниковые записи, журналы наблюдений. Каждая из форм имеет свои особенности.

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

По времени контроль делится:

1) на *текущий* – помогает дифференцировать студентов на успевающих и неуспевающих, мотивирует обучение (опрос, контрольные, задания, проверка данных самоконтроля);

2) *тематический* – это оценка результатов определенной темы или раздела программы;

3) *рубежный* – проверка учебных достижений каждого студента перед тем, как преподаватель переходит к следующей части учебного материала, усвоение которого невозможно без усвоения предыдущей части;

4) *итоговый* – экзамен по пройденному курсу, на котором выявляется способность студента к дальнейшей учебе;

5) *заключительный* – государственные экзамены, защита дипломной работы или проекта, присвоение квалификации Государственной экзаменационной комиссией.

Оценка и отметка являются результатами проведенного педагогического контроля. **Оценка** – *способ и результат, подтверждающий соответствие или несоответствие знаний, умений и навыков студента целям и задачам обучения*. Она предполагает выявление причин неуспеваемости, способствует организации учебной деятельности. Преподаватель выясняет причину ошибок в ответе, подсказывает студенту, на что он должен обратить внимание при передаче.

Отметка – *численный аналог оценки*. Абсолютизация отметки ведет к формализму и безответственности по отношению к результатам обучения.

Оценка знаний, умений и навыков студентов преподавателем должна:

- 1) быть объективной и справедливой, ясной и понятной для обучаемого;
- 2) выполнять стимулирующую функцию;
- 3) быть всесторонней.

При оценке знаний нужно учитывать:

- объем знаний по учебному предмету (вопросу);
- понимание изученного, самостоятельность суждений, уверенность в излагаемом;
- степень систематизации и глубины знаний;
- действенность знаний, умение применять их с целью решения практических задач.

При оценке навыков и умений учитываются:

- точность, прочность и гибкость навыков и умений;
- возможность применять навыки на практике;
- наличие ошибок, их количество, характер и влияние на работу.

Оценка уровня овладения знаниями, умениями, навыками, способами деятельности студентов белорусских вузов осуществляется по десятибалльной шкале.

Критерии выставления отметки по десятибалльной системе:

10 баллов («превосходно») – безупречные знания, владения дополнительными знаниями и творчество;

9 баллов («отлично») – безупречные знания в рамках учебного курса;

8 баллов («почти отлично») – свободное владение материалом курса с незначительными недочетами;

6, 7 баллов («хорошо») – владение материалом курса при незначительных ошибках;

4, 5 баллов («удовлетворительно») – студент в материале ориентируется, но имеются пробелы в знаниях;

1, 2, 3 балла («неудовлетворительно») – материал студенту незнаком.

12.3 Диагностика сформированности компетенций (компетентностей) студентов

В образовательных стандартах под **компетентностью** понимается *выраженная способность применять свои знания и умения*, а под **компетенцией** – *знания, умения и опыт, необходимые для решения теоретических и практических задач*. В настоящее время система высшего образования Республики Беларусь функционирует на основе компетентного подхода и практико-ориентированных форм обучения. Данная позиция находит свое отражение в образовательных стандартах, разработанных на основе компетентного подхода.

Какими же компетенциями должен обладать специалист с высшим образованием, чтобы быть профессионально востребованным и конкурентоспособным на рынке труда, способным и готовым противостоять внешней и внутренней экономической и информационной угрозам?

Можно выделить следующие основные структурные компоненты социально-профессиональных компетенций современного выпускника вуза:

- потребностно-мотивационный, т. е. потребности и мотивы в социально-профессиональной самореализации;
- когнитивный, представляющий собой систему научных и эмпирических знаний по специальности, в т. ч. правовых, экономических, идеологических, политических, эстетических и др.;
- поведенчески-волевой как опыт социально-профессиональной самореализации и эмоционально-волевого отношения в решении общественных и профессиональных проблем на личностном уровне.

Отдельные компетенции являются сформированными тогда, когда часть профессиональной работы, с ними связанной, выполняется минимально с хорошим результатом, который фиксируется с помощью определенной в данной профессии методики. Высшая степень компетенций определяется тем, что данный род деятельности реализуется личностью не только самостоятельно, но и в автоматическом режиме с отличным результатом. Диагностика удовлетворительного уровня определяется серьезными сбоями в текущей работе. Диагностика этих компетенций специфична для каждой профессии.

О качестве сформированности профессиональных компетенций дает представление следующая шкала оценивания:

- 1) высокий или отличный – высокий уровень теоретической и практической подготовки. Данному специалисту нет нужды вырабатывать новые умения и знания на конкретной работе;
- 2) хороший – свидетельствует о самостоятельности специалиста и его умении справляться со своей работой, но в ряде случаев требуется пополнение знаний и умений;
- 3) удовлетворительный – минимальный набор знаний и умений, когда данный работник при контроле и подсказке выполняет работу так, что требуется дополнительное обучение на рабочем месте;
- 4) низкий – выпускник вуза, придя на работу, получает от компетентной комиссии «черную метку» о его профессиональной пригодности.

12.4 Виды, уровни и критерии педагогической деятельности преподавателя в учреждении высшего образования

Формирование профессиональной компетентности будущего педагога происходит еще в условиях вуза, и ведущая роль здесь принадлежит практике, но важнейшим этапом развития профессионализма становится непосредственная самостоятельная работа преподавателя в образовательном учреждении.

Вопрос о диагностике результативности педагогической деятельности возникает преимущественно в связи с необходимостью аттестации педагога. Задача выявления уровня профессиональной компетентности молодого специалиста посредством четких критериев оценивания является актуальной в связи с высокими требованиями, предъявляемыми к нему с самого начала

профессиональной деятельности. **Критерии профессионального развития личности специалиста** – это объективные и субъективные показатели, характеристики, параметры, по которым можно судить об уровне развития профессионала и его профессионализации.

В педагогике и психологии профессионального развития используются различные критерии профессионализации: производительность, качество и надежность, профессиональная пригодность, профессиональная компетентность, профессиональное мастерство, профессиональная готовность и др.

Анализ комплекса современных требований к профессиональной деятельности преподавателя позволяет выделить семь основных компонентов профессиональной компетентности:

1) *когнитивный* – специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины, которая включает в себя наличие базовой педагогической культуры, знание концептуальных основ и положений преподаваемой дисциплины, умение устанавливать внутри и межпредметные связи, общую эрудированность;

2) *проектный* – компетентность в области целеполагания, планирования, проектирования, моделирования и конструирования педагогического процесса;

3) *коммуникативный* – психолого-педагогическая компетентность, проявляющаяся в открытости, бесконфликтности в общении, демонстрации энтузиазма в изучении темы, осуществлении взаимодействия с учетом личностных, половых, возрастных, индивидуальных особенностей людей, знании возрастной психологии, грамотности, выразительности, логичности устной речи;

4) *организационный* – управленческая компетентность в области руководства познавательной деятельностью студентов с учетом их возможностей и способностей, руководства профессиональной практикой студентов, научно-исследовательской работой учащихся;

5) *методический* – компетентность в области способов формирования знаний, умений, применения современных образовательных технологий, умения оценивать работы учащихся своевременно, гласно, объективно, подводить итоги занятия, актуализируя достижения учащихся, определять им перспективы самообразования;

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

7) *личностный* – компетентность в области профессионального самосовершенствования.

Вместе с тем выделенные критерии не позволяют точно определить количественную оценку деятельности преподавателя. Такое положение объясняется тем обстоятельством, что в настоящее время отсутствует еди-

ная методологическая база концептуального и математического моделирования управления процессом индивидуального развития обучающегося, чьи учебные результаты косвенно свидетельствуют об уровне профессиональной педагогической деятельности преподавателя. К тому же существуют различные методики и предложения относительно оценки деятельности педагога. Рассмотрим подробнее одну из предложенных методик, разработанную специально для преподавателей технических высших учебных заведений. Качество деятельности преподавателя в данной методике рассматривается по пяти уровням с применением пятибалльной шкалы оценивания:

- 1) корректность постановки целей и задач дидактического процесса;
- 2) контроль основных факторов достижений обучающихся;
- 3) методическая деятельность педагога;
- 4) противодействие случайным и негативным факторам;
- 5) объективность и справедливость оценивания учащихся.

Степень корректности постановки целей и задач дидактического процесса в зависимости от присвоенного ей значения в баллах представлена следующим образом:

«5» – основные цели деятельности педагога полностью соответствуют требованиям времени, практически реализуемы, согласуются с целями педагогической системы более высокого порядка, а поставленные задачи полностью соответствуют основным целям с учетом динамики развития;

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

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

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

Уровень контроля основных факторов достижений обучающихся:

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

«4» – педагог допускает незначительные ошибки в регулировании деятельности учащихся, в небольшой степени отражающиеся на некоторых аспектах результатов, которые достигнуты ими;

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

«2» – педагог строго организует дидактический процесс: жестко заданы средства, методы и алгоритм управления процессом индивидуального развития занимающихся (при этом педагог руководствуется лишь усреднен-

ными нормативами, а его педагогические воздействия не соответствуют даже статистическим показателям групп обучающихся, управляемых им).

Уровень методической деятельности педагога:

«5» – педагог отличается рационализаторскими способностями: систематически знакомится с достижениями научно-технического прогресса (либо сам ведет научно-исследовательскую работу), стремится находить новые решения различных педагогических задач, улучшает условия дидактического процесса;

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

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

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

Уровень противодействия случайным и негативным факторам:

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

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

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

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

Уровень объективности и справедливости оценивания учащихся:

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

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

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

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

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

ПРАКТИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ

Семинарское занятие 1. Высшее образование в современных условиях (2 ч)

План

- 1 Основные тенденции развития высшего образования на современном этапе социокультурного развития.
- 2 Высшее образование и его функции на рубеже XX–XXI веков.
- 3 Система высшего образования в Республике Беларусь.
- 4 Послевузовское образование и система повышения квалификации и переподготовки кадров.

Ключевые понятия: образование, система образования, знание, обучение, модернизация образования, информатизация образования, непрерывность образования, парадигмы образования, инновации образования, традиционное и современное образование, тенденции развития образования, реформирование системы образования, педагогика высшей школы, методология педагогики, компетентностный подход, квалификация, интеграционные процессы, вуз, университет, экономика знаний, профессионализм, фундаментальность, практикоориентированность образования, послевузовское образование, Болонский процесс высшего образования.

Темы докладов-презентаций

- 1 Становление и развитие высшего образования в Республике Беларусь.
- 2 Социокультурные факторы и тенденции, оказывающие влияние на развитие высшего образования.
- 3 Многоуровневая система высшего образования.
- 4 Источники педагогики высшей школы: нормативно-правовые, учебно-методические, документальные.
- 5 Организация научно-педагогического исследования в области высшего образования.
- 6 Основные требования к организации образовательного процесса вуза.
- 7 Актуальность педагогического знания в системе повышения квалификации преподавателей.
- 8 Основные направления реформирования и приоритетные задачи высшей школы Республики Беларусь на ближайшие годы.
- 9 Выдающиеся педагоги эпохи Возрождения и Просвещения.
- 10 Болонская система высшего образования в Европе.
- 11 Основные тенденции развития высшего образования в современном мире.
- 12 Рейтинг ведущих белорусских вузов в мировом образовательном пространстве.

13 Высшее образование в США на современном этапе: специфические черты и тенденции развития.

14 Подготовка инженерно-технических кадров в системе высшего образования ведущих стран Евросоюза (на примере Германии, Франции, Италии – по выбору магистранта).

15 Магистратура как вторая ступень высшего образования.

16 Основные задачи и функции магистратуры в системе высшего образования.

17 Белорусский государственный университет транспорта и его роль в подготовке инженерно-технических кадров для транспортного комплекса Республики Беларусь.

18 Основные направления реформирования белорусской общеобразовательной школы.

19 Образовательные процессы в Российской Федерации на рубеже XX–XXI веков.

20 Система послевузовского образования в Республике Беларусь. Подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации.

Вопросы для обсуждения

1 В чем состоит сущность понятий «образование», «воспитание», «обучение», «развитие» человека?

2 Какова, по вашему мнению, главная цель педагогики высшей школы и почему?

3 Каковы основные тенденции развития высшего образования в наше время?

4 Какие требования предъявляются современному специалисту с высшим образованием?

5 Назовите основные направления реформирования системы высшего образования Республики Беларусь на современном этапе

6 Как вы понимаете понятие «современный университет и его социокультурная миссия»?

7 Послевузовское образование: основные цели и задачи.

8 Какую роль играет образование в развитии современной цивилизации?

9 Охарактеризуйте систему высшего образования Республики Беларусь.

10 Почему есть необходимость совершенствовать систему послевузовского образования? Какие функции она реализует?

11 Как функционирует система повышения квалификации и переподготовки кадров в Республике Беларусь?

12 Каковы основные характеристики вуза, связанные с определением его рейтинга в мировом образовательном пространстве?

13 Как образование может способствовать решению глобальных проблем человечества?

14 В чем проявляются кризисные явления в современном образовании за рубежом и в нашей стране?

15 Какие из направлений развития образования в мире наиболее ярко проявляются в Республике Беларусь?

16 Какими основными причинами вызвана необходимость реформирования образования в Республике Беларусь?

17 Можно ли однозначно говорить о том, какая модель образования реализуется в том или ином образовательном учреждении. Могут ли в одном и том же учреждении существовать различные модели образования?

18 А. И. Солженицын в своих трудах часто использовал понятие «образованщина». Какой смысл, по-вашему, он вкладывал в это понятие?

19 Какие международные проекты и программы в сфере образования осуществляются в начале XXI века?

20 Раскройте смысл гуманизации современного образования.

21 Почему на рубеже XX–XXI веков наблюдается кризис системы образования в современном мире? Каковы его проявления?

22 Как вы считаете, позволит ли внедрение инновационных методик обучения преодолеть кризис мировой образовательной системы?

Список литературы

Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.

Бордовская, Н. В. Педагогика и психология : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2017. – 624 с.

Джуринский, А. Н. Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы / А. Н. Джуринский. – М. : Прометей, 2017. – 240 с.

Околедов, О. П. Педагогика высшей школы : учеб. / О. П. Околедов. – М. : Инфра-М, 2023. – 187 с.

Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. вузов / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 366 с.

Попков, В. А. Дидактика высшей школы : учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 227 с.

Симонов, В. П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров : учеб. пособие / В. П. Симонов. – М. : НИЦ ИНФРА, 2019. – 320 с.

Смирнов, С. Д. Психология и педагогика в высшей школе : учеб. пособие для вузов / С. Д. Смирнов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2018. – 352 с.

Содержание и методика психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы: компетентностный подход / О. Б. Даутова, Ю. Н. Егорова, А. И. Жук [и др.] / под общ. ред. А. И. Жука. – Минск : БГПУ, 2017. – 372 с.

Шаринов, Ф. В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / Ф. В. Шаринов. – М. : Логос, 2020. – 448 с.

Семинарское занятие 2. Студент и преподаватель как субъекты образовательного процесса (2 ч)

План

- 1 Характеристика личности студента как субъекта образовательного процесса вуза.
- 2 Структура, этапы и условия успешного профессионального самоопределения и становления студента в вузе.
- 3 Профессионально обусловленные требования к педагогу высшей школы как воспитателю, преподавателю, методисту и исследователю.

Ключевые понятия: студент, студенческий возраст, профессиональное развитие, профессиональное самоопределение, профессиональное становление, личность, профессиональное самосознание, профессиональная направленность, профессиональные мотивы, адаптация, эмоциональный интеллект, специалист, компетентность, педагог, методист, исследователь, воспитатель, стрессоустойчивость, имидж, самопрезентация, виртуальное пространство.

Темы докладов-презентаций

- 1 Социальный портрет современного студента.
- 2 Психологические особенности студенческого возраста.
- 3 Развитие профессионального самосознания и профессиональной направленности студента.
- 4 Факторы, определяющие успешность обучения.
- 5 Особенности и основные этапы адаптации студента к условиям учреждения высшего образования.
- 6 Структура профессиональной компетентности современного специалиста.
- 7 Основные направления профессиональной деятельности педагога высшей школы.
- 8 Психолого-педагогические требования, предъявляемые педагогу на современном этапе развития высшего образования.

Вопросы для обсуждения

- 1 Каковы характерные черты студенческой молодежи нашего времени?
- 2 Назовите, на ваш взгляд, наиболее типичные трудности в профессиональном развитии личности студента.
- 3 В чем сущность профессионального самоопределения и становления студента?
- 4 Охарактеризуйте понятия «профессиональное самосознание», «профессиональная направленность».
- 5 Каким образом происходит трансформация познавательных мотивов в профессиональные мотивы, потребности и интересы?

6 Каковы основные трудности и специфические особенности адаптации студента к условиям образовательного процесса в вузе?

7 Современный педагог высшего учебного заведения. Каким он должен быть?

Список литературы

Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.

Блинов, В. И. Профессиональная педагогика / В. И. Блинов. – М. : Юрайт, 2024. – 692 с.

Кокорева, Е. А. Педагогика и психология труда преподавателя высшей школы : учеб. пособие в вопросах и ответах / Е. А. Кокорева, А. Б. Курдюмов, Т. В. Сорокина-Исполатова. – М. : Институт мировых цивилизаций, 2017. – 152 с.

Попков, В. А. Теория и практика высшего образования : учеб. для вузов / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 342 с.

Симонов, В. П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров : учеб. пособие / В. П. Симонов. – М. : Вузовский учебник : ИНФРА-М, 2019. – 320 с.

Смирнов, С. Д. Психология и педагогика в высшей школе : учеб. пособие для вузов / С. Д. Смирнов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2018. – 352 с.

Шарипов, Ф. В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / Ф. В. Шарипов. – М. : Логос, 2020. – 448 с.

Семинарское занятие 3. Психолого-педагогические основы процесса обучения в учреждении высшего образования (2 ч)

План

- 1 Предмет, задачи и основные понятия дидактики высшего образования.
- 2 Психолого-педагогические подходы в организации учебной деятельности и ее специфика в учреждении высшего образования.
- 3 Проблема мотивации студента в образовательном процессе. Виды мотивации, условия и приемы ее повышения.
- 4 Формирование у студентов способов учебной деятельности в информационной среде.

Ключевые понятия: дидактика, обучение, стили обучения, учение, учебно-познавательная деятельность, деятельностный подход в обучении, мотивация, умственные действия, контекстное обучение, самообучение, самообразование, информационная среда, мышление.

Темы докладов-презентаций

- 1 Сущность, функции и этапы процесса обучения.
- 2 Особенности организации и осуществления учебно-познавательной деятельности в учреждении высшего образования.
- 3 Условия эффективного учения.

- 4 Психология учебной деятельности.
- 5 Организация учебно-познавательной деятельности.
- 6 Самоорганизация образовательной деятельности.
- 7 Учет индивидуально-типологических свойств личности студента при организации учебно-познавательной деятельности.
- 8 Социально-педагогические условия и факторы развития личности.

Вопросы для обсуждения

- 1 В чем заключается проблема соотношения обучения и развития?
- 2 Что понимается под деятельностным подходом в обучении?
- 3 В чем сущность контекстного обучения?
- 4 Каковы основные условия, обеспечивающие развитие у студентов готовности к самообучению и непрерывному самообразованию в течение жизни?
- 5 Определите механизмы развития критического и творческого мышления студентов.
- 6 Каковы, на ваш взгляд, объективные и субъективные факторы, способствующие активизации мыслительной деятельности студентов?

Список литературы

- Дрозд, К. В. Актуальные вопросы педагогики и образования : учеб. и практикум для академического бакалавриата / К. В. Дрозд. – М. : Юрайт, 2019. – 266 с.
- Попков, В. А. Дидактика высшей школы : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 227 с.
- Симонов, В. П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров : учеб. пособие / В. П. Симонов. – М. : ИНФРА-М, 2019. – 320 с.
- Смирнов, С. Д. Психология и педагогика в высшей школе : учеб. пособие для вузов / С. Д. Смирнов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2018. – 352 с.
- Фокин, Ю. Г. Краткий справочник по обучению в высшей школе. Деятельностный подход / Ю. Г. Фокин. – Ростов н/Д : Феникс, 2015. – 94 с.

Семинарское занятие 4. Проектирование целей, результатов и содержания обучения студентов (4 ч)

Первое занятие. Компетентностный подход как методическая основа проектирования целей, результатов и содержания обучения студентов (2 ч)

План

- 1 Принципы обучения и их преломление в образовательном процессе университета.
- 2 Учебные задачи компетентностного типа: особенности, структура, разработка и использование.
- 3 Проблемные и эвристические задания и задачи в системе высшего образования: характеристика, структура, этапы разработки.

Ключевые понятия: компетентностный подход, проектирование, содержание обучения, принципы обучения, учебный материал, проблемные задания, эвристические задания, учебно-планирующая документация.

Темы докладов-презентаций

1 Основные подходы к проектированию целей, результатов и содержания обучения студентов.

2 Закономерности и принципы обучения как методологические и дидактические регуляторы преподавательской деятельности.

3 Основные компоненты содержания высшего образования и подходы к его проектированию.

4 Образовательные стандарты в области высшего образования.

5 Содержание высшего образования.

6 Современные требования и принципы к отбору содержания обучения.

7 Сущность, структура и движущие силы обучения

Вопросы для обсуждения

1 В чем сущность и актуальность использования проблемных и эвристических заданий и задач в системе высшего образования?

2 Какие основные функции реализуются при использовании этих задач?

3 Какую роль в педагогической деятельности играют принципы и закономерности обучения?

4 Почему компетентностный подход является основополагающим при проектировании содержания образования и определении его результатов?

5 Что понимается в педагогике под компетентностным подходом в обучении?

Список литературы

Блинов, В. И. Профессиональная педагогика / В. И. Блинов. – М. : Юрайт, 2024. – 692 с.

Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методологического семинара, 16 ноября 2004 г. / А. А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

Психология и педагогика высшей школы: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / И. В. Охременко, И. С. Дмитриева, В. И. Козлов [и др.] ; под ред. И. В. Охременко. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2017. – 178 с.

Смирнов, С. Д. Психология и педагогика в высшей школе : учеб. пособие для вузов / С. Д. Смирнов – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2018. – 352 с.

Чечет, В. В. Активные методы обучения в педагогическом образовании : учеб.-метод. пособие / В. В. Чечет, С. Н. Захарова. – Минск : БГУ, 2015. – 127 с.

Шарипов, Ф. В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / Ф. В. Шарипов. – М. : Логос, 2020. – 448 с.

Второе занятие. Междисциплинарность в содержании высшего образования и учебная документация (2 ч)

План

- 1 Виды междисциплинарных связей и способы их реализации.
- 2 Междисциплинарные задачи и проекты.
- 3 Учебно-планирующая документация.
- 4 Разработка авторских учебных программ и учебных курсов.

Ключевые понятия: документация, междисциплинарность, междисциплинарные связи, образовательный стандарт, учебный план, учебная программа, учебник, учебное пособие, авторские учебные программы, учебный курс, задача, проект.

Темы докладов-презентаций

- 1 Междисциплинарные связи в технических науках.
- 2 Возникновение новых отраслей научного знания, обязанных своему появлению благодаря междисциплинарным связям.
- 3 Междисциплинарные проекты и задачи в техническом вузе.
- 4 Образовательные стандарты в области высшего образования.
- 5 Учебно-методический комплекс и его компоненты.
- 6 Учебная программа курса (учебной дисциплины) и ее составные компоненты.

Вопросы для обсуждения

- 1 Какие виды междисциплинарных связей вы знаете?
- 2 Приведите примеры междисциплинарных связей применительно получаемой вами квалификации (специальности).
- 3 В чем отличия между междисциплинарными задачами и проектами и традиционными задачами?
- 4 Каковы основные положения образовательного стандарта применительно к получаемой вами профессии?
- 5 Какие учебные компоненты включает в себя учебно-планирующая документация? Охарактеризуйте каждый из них.

Список литературы

Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.

Дубинко, Н. А. Педагогика и психология высшего образования : учеб. пособие / Н. А. Дубинко. – Минск : Академия МВД Республики Беларусь, 2023. – 224 с.

Клименко, В. А. Педагогика и психология высшей школы / В. А. Клименко, С. Н. Островский, Т. В. Шершнева. – Минск : БНТУ, 2020. – 268 с.

Овсянникова, О. А. Психология и педагогика высшей школы : учеб. пособие для вузов / О. А. Овсянникова. – 3-е изд., стер. – СПб. : Лань, 2022. – 236 с.

Околедов, О. П. Педагогика высшей школы : учеб. / О. П. Околедов. – М. : Инфра-М, 2023. – 187 с.

Педагогика и психология высшего образования / Л. А. Даринская, Н. А. Медина-Бракомонте, Г. И. Молодцова. – СПб. : СПбГУ, 2023. – 122 с.

Фокин, Ю. Г. Краткий справочник по обучению в высшей школе. Деятельностный подход / Ю. Г. Фокин. – Ростов н/Д : Феникс, 2015. – 94 с.

Семинарское занятие 5. Методы, педагогические технологии и средства обучения в системе высшего образования (4 ч)

Первое занятие. Методы и педагогические технологии в системе высшего образования (2 ч)

План

- 1 Понятие методов и приемов в высшем образовании и их классификация.
- 2 Традиционные и активные методы обучения.
- 3 Понятие педагогической технологии. Классификация современных педагогических технологий.
- 4 Технологии проблемного, эвристического, проектного и модульного обучения.
- 5 Технологии креативного решения проблем: дизайн-мышление, латеральное мышление, методы эвристики. Геймификация в образовании.

Ключевые понятия: методы, приемы обучения, традиционные и активные методы, педагогическая технология, проблемное обучение, эвристическое обучение, проектное обучение, модульное обучение, обучение как учебное исследование, коммуникативные технологии, технология сотрудничества, дизайн-мышление, латеральное мышление, методы эвристики, геймификация.

Темы докладов-презентаций

- 1 Активные методы обучения и их преимущества перед традиционными методами.
- 2 Проблемное обучение в современном образовании.
- 3 Модульное построение учебных курсов в системе вузовского обучения.
- 4 Коммуникативные технологии в обучении как организация эффективного взаимодействия студентов с преподавателями.
- 5 Применение геймификации в образовании как метода активизации мыслительной деятельности студентов.

6 Технологии креативного решения проблем при обучении будущих специалистов с высшим образованием.

7 Методы эвристики при обучении специалистов инженерно-технического профиля.

Вопросы для обсуждения

1 Какие функции присущи активным методам обучения? В чем отличие активных методов обучения от традиционных методов обучения?

2 Какие признаки присущи педагогической технологии?

3 Какие условия влияют на выбор той или иной педагогической технологии применительно к определенному учебному курсу (дисциплине)?

4 Есть ли универсальные педагогические технологии, применимые к любой учебной дисциплине?

5 В чем заключается проблемное обучение?

6 Дайте сравнительную характеристику технологиям креативного решения проблем: дизайн-мышлению, латеральному мышлению, методам эвристики.

Список литературы

Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учеб. пособие / сост. Т. Г. Мухина. – Н. Новгород : ННГАСУ, 2013. – 97 с.

Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.

Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.

Генике, Е. А. Активные методы обучения: новый подход / Е. А. Генике. – М. : Национальный книжный мир, 2015. – 176 с.

Использование кейс-метода в учебном процессе : метод. пособие / Н. Ю. Макаева, А. А. Неправский, Л. В. Трапш [и др.]. – Минск : БГУ, 2010. – 159 с.

Клименко, В. А. Педагогика и психология высшей школы / В. А. Клименко, С. Н. Островский, Т. В. Шершнева. – Минск : БНТУ, 2020. – 268 с.

Чечет, В. В. Активные методы обучения в педагогическом образовании : учеб.-метод. пособие / В. В. Чечет, С. Н. Захарова. – Минск : БГУ, 2015. – 127 с.

Второе занятие. Средства обучения в системе высшего образования (2 ч)

План

1 Понятие о средствах обучения, их функции и классификация.

2 Учебно-методический комплекс как средство обучения и его составные компоненты.

3 Электронный учебно-методический комплекс.

Ключевые понятия: средства обучения, классификация средств обучения, функции средств обучения, учебно-методический комплекс, составные компоненты учебно-методического комплекса, электронный учебно-методический комплекс.

Темы докладов и презентаций

- 1 Технические средства обучения в высшем образовании.
- 2 Информационные средства обучения в вузе.
- 3 Современная классификация средств обучения в системе высшего образования.
- 4 Активные средства обучения при изучении технических дисциплин.
- 5 Значение учебно-методического комплекса как средства обучения.
- 6 Составные компоненты электронного учебно-методического комплекса.
- 7 Традиционные средства обучения и их отличия от активных средств.
- 8 Психологические факторы, влияющие на выбор средств обучения.

Вопросы для обсуждения

- 1 Какие средства обучения можно отнести к активным?
- 2 В чем заключаются основные функции учебно-методического комплекса?
- 3 Позволяют ли инновационные технологии обучения вообще отказаться от традиционных средств обучения?
- 4 Какие обстоятельства при организации учебного процесса влияют на выбор преподавателем того или иного средства обучения?
- 5 Есть ли универсальные средства обучения, применимые при преподавании любой дисциплины?
- 6 В чем преимущества и недостатки применения современных информационных технологий в процессе обучения в высшей школе?

Список литературы

Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.

Колесников, А. В. Повышение эффективности образования в вузе. Компьютеризация, когнитивный подход и организационное совершенствование : монография / А. В. Колесников. – Минск : БИП-С Плюс, 2009. – 256 с.

Новикова, Л. И. Педагогика и психология для преподавателей высшей школы. Программа и материалы к лекционным и семинарским занятиям : учеб.-метод. пособие для аспирантов / Л. И. Новикова. – М. : РГУП, 2015. – 320 с.

Попков, В. А. Дидактика высшей школы : учеб. пособие для вузов / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 227 с.

Попков, В. А. Теория и практика высшего образования : учеб. для вузов / В. А. Попков, А. В. Коржув. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 342 с.

Симонов, В. П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров : учеб. пособие / В. П. Симонов. – М. : ИНФРА-М, 2019. – 320 с.

Семинарское занятие 6. Цифровая трансформация образовательного процесса (2 ч)

План

- 1 Применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.
- 2 Формирование практических умений и навыков и осуществление контроля результатов обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий.
- 3 Дистанционное и смешанное обучение.
- 4 Системы управления обучением: назначение и возможности.

Ключевые понятия: информационно-коммуникационные технологии, цифровая трансформация, образовательный процесс, интеракция, визуализация, моделирование, дистанционное обучение, смешанное обучение, перевернутое обучение, онлайн-курсы, образовательная практика, управление обучением, электронные учебники, компьютерные средства.

Темы докладов-презентаций

- 1 Компьютеризация процесса обучения, ее плюсы и минусы.
- 2 Информационные технологии обучения: сущность, особенности, формы и условия применения.
- 3 Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения.
- 4 Современные средства обучения, обусловленные применением информационно-коммуникационных технологий.
- 5 Электронные учебники и учебные пособия в образовательном процессе.
- 6 Компьютерные деловые и ситуационные игры и их роль в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов.
- 7 Дидактические возможности при использовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).
- 8 Основные направления совершенствования методик и технологий обучения и контроля при использовании ИКТ.

Вопросы для обсуждения

- 1 Какие дополнительные дидактические возможности предоставляют преподавателю вуза информационно-коммуникационные технологии?

2 В чем заключаются преимущества дистанционного обучения перед очной формой обучения?

3 В чем заключаются отличия дистанционного обучения от заочного?

4 Каковы особенности применения ИКТ в учебном процессе?

5 Дайте классификацию информационно-коммуникационным технологиям.

6 Что понимается в дидактике под перевернутым обучением?

7 В чем состоит главное отличие перевернутого учебного занятия от традиционного?

Список литературы

Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учеб. пособие / сост. Т. Г. Мухина. – Н. Новгород : ННГАСУ, 2013. – 97 с.

Дубинко, Н. А. Педагогика и психология высшего образования : учеб. пособие / Н. А. Дубинко. – Минск : Академия МВД Республики Беларусь, 2023. – 224 с.

Попков, В. А. Теория и практика высшего образования : учеб. для вузов / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 342 с.

Симонов, В. П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров : учеб. пособие / В. П. Симонов. – М. : ИНФРА-М, 2019. – 320 с.

Симонов, В. П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании : учеб. пособие / В. П. Симонов. – М. : Высшее образование, 2009. – 357 с.

Фокин, Ю. Г. Краткий справочник по обучению в высшей школе. Деятельный подход / Ю. Г. Фокин. – Ростов н/Д : Феникс, 2015. – 94 с.

Шарипов, Ф. В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / Ф. В. Шарипов. – М. : Логос, 2020. – 448 с.

Семинарское занятие 7. Организационные формы обучения в высшей школе (2 ч)

План

1 Лекция как метод и форма организации учебного процесса в университете.

2 Семинарское занятие как форма углубления теоретических знаний и формирования профессиональных умений.

3 Лабораторные занятия как форма закрепления и применения знаний, формирования и совершенствования практических умений.

4 Особенности организации учебных занятий в дистанционной и смешанной формах.

Ключевые понятия: лекция, учебный процесс, учебная деятельность, психологические приемы, критерии качества, лектор-преподаватель, семинарское занятие, теоретические знания, профессиональные умения, практи-

ческие занятия, практические умения, лабораторные занятия, дистанционная и смешанная формы занятий, учебная коммуникация, обратная связь, контроль.

Темы докладов-презентаций

1 Требования к современной лекции и условия повышения ее проблемно-исследовательского характера.

2 Проблемная лекция в университете: особенности построения содержания и структура.

3 Использование компьютерных технологий при построении лекционного курса.

4 Содержание, виды и структура лекции.

5 Психологические приемы удержания внимания и активизации учебной деятельности студентов на лекции.

6 Педагогическое взаимодействие лектора-преподавателя с аудиторией.

7 Активные формы проведения семинарских занятий и критерии их эффективности.

8 Практические занятия и требования к их организации и проведению.

9 Применение информационно-коммуникационных технологий на семинарских занятиях.

10 Педагогическое взаимодействие преподавателя и студентов на семинарских занятиях: специфика, психологическая коммуникация, оценка результатов.

11 Традиционные и инновационные формы проведения лабораторных занятий в вузе.

Вопросы для обсуждения

1 Почему лекция является ведущей формой организации учебного процесса в вузе?

2 Каким критериям должна отвечать современная лекция?

3 Какие технические средства обучения могут быть применены в лекционном занятии?

4 В чем заключается педагогическое взаимодействие лектора-преподавателя с аудиторией?

5 Какие основные функции присущи семинарскому занятию?

6 Назовите активные формы проведения семинарских занятий.

7 В чем заключаются особенности дистанционного обучения?

8 Смешанная и дистанционная формы обучения. Какими преимуществами и недостатками они обладают по сравнению с очной формой обучения?

Список литературы

Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.

Использование кейс-метода в учебном процессе : метод. пособие / Н. Ю. Макаева, А. А. Неправский, Л. В. Трапш [и др.]. – Минск : БГУ, 2010. – 159 с.

Новикова, Л. И. Педагогика и психология для преподавателей высшей школы. Программа и материалы к лекционным и семинарским занятиям : учеб.-метод. пособие для аспирантов / Л. И. Новикова. – М. : РГУП, 2015. – 320 с.

Попков, В. А. Дидактика высшей школы : учеб. пособие для вузов / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 227 с.

Попков, В. А. Теория и практика высшего образования : учеб. для вузов / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 342 с.

Резник, С. Д. Студент вуза: технологии обучения и профессиональной карьеры : учеб. пособие / С. Д. Резник, И. А. Игошина. – М. : ИНФРА-М, 2013. – 507 с.

Симонов, В. П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров : учеб. пособие / В. П. Симонов. – М. : ИНФРА-М, 2019. – 320 с.

Шарипов, Ф. В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / Ф. В. Шарипов. – М. : Логос, 2020. – 448 с.

Семинарское занятие 8. Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов (2 ч)

План

- 1 Самостоятельная работа студентов, ее виды и уровни.
- 2 Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов.
- 3 Формы и способы организации научно-исследовательской работы студентов (НИРС) в вузе.
- 4 Курсовое и дипломное проектирование как вид научно-исследовательской работы студентов.
- 5 Основные виды практик в системе профессиональной подготовки студентов в вузе.

Ключевые понятия: самостоятельная работа, самоменеджмент, самооценка ресурсов, проектная деятельность, рефлексивные умения, управляемая самостоятельная работа, самообразование, электронные средства, научно-исследовательская работа, курсовое проектирование, дипломное проектирование, учебные практики, учебно-исследовательские задачи.

Темы докладов-презентаций

- 1 Основные виды самостоятельной работы студентов в вузе.
- 2 Групповые и индивидуальные формы самостоятельной работы.

3 Методологические основы организации самостоятельной работы студентов в рамках компетентностного подхода к обучению.

4 Организация самостоятельной работы студентов в процессе освоения учебной дисциплины.

5 Реализация дифференцированного и индивидуального подхода в организации самостоятельной работы по учебной дисциплине и по профессиональному модулю.

6 Основные качества личности студента, характеризующие его готовность к выполнению самостоятельной работы в ходе учебного процесса.

7 Самообразование как высший уровень самостоятельной работы студента.

8 Роль электронных средств в организации самостоятельной работы.

9 Курсовое проектирование: сущность, задачи и цели, требования при его организации.

10 Дипломное проектирование как важнейшая форма научно-исследовательской работы студента.

11 Организация учебных и производственных практик в вузе.

12 Студенческие научно-практические конференции в вузе как форма организации НИРС.

13 Роль выпускающих кафедр вуза в организации НИРС.

Вопросы для обсуждения

1 Каковы основные задачи и цели самостоятельной работы студентов в вузе?

2 Какую роль играет самостоятельная работа студентов в процессе формирования профессиональных компетенций будущего специалиста?

3 В чем заключаются трудности формирования умений и навыков студентов, качеств, необходимых для оптимальной организации самостоятельной работы?

4 Какие есть виды индивидуальной самостоятельной работы студентов?

5 В чем сущность технологии портфолио в самостоятельной работе обучающихся?

6 Каковы основные требования и принципы при организации самостоятельной работы студентов (СРС)?

7 Какие есть формы контроля СРС?

8 Перечислите основные формы научно-исследовательской работы студентов (НИРС).

9 Какие профессиональные компетенции специалиста призваны формировать учебные и производственные практики?

Список литературы

- Джуринский, А. Н. Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы / А. Н. Джуринский. – М. : Прометей, 2017. – 186 с.
- Король, А. Д. Основы эвристического обучения : учеб. пособие / А. Д. Король, И. Ф. Китурко. – Минск : БГУ, 2018. – 207 с.
- Попков, В. А. Дидактика высшей школы : учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 227 с.
- Резник, С. Д. Студент вуза: технологии обучения и профессиональной карьеры : учеб. пособие / С. Д. Резник, И. А. Игошина. – М. : ИНФРА-М, 2013. – 507 с.
- Симонов, В. П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров : учеб. пособие / В. П. Симонов. – М. : ИНФРА-М, 2019. – 320 с.
- Челышева, И. В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов : учеб. пособие / И. В. Челышева. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 401 с.

Семинарское занятие 9. Воспитание студенческой молодежи в условиях глобальных вызовов и рисков (2 ч)

План

- 1 Цели, задачи, сущностные характеристики и особенности воспитательного процесса в вузе.
- 2 Закономерности и принципы, средства и методы, формы воспитания студенческой молодежи.
- 3 Специфика содержания воспитания в условиях аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов.
- 4 Воспитательная система в вузе.

Ключевые понятия: воспитание, личность, воспитательный процесс, социализация, студенческая молодежь, ценностные ориентации, самовоспитание, саморазвитие, самореализация, функции самовоспитания, самосовершенствование, учебная деятельность, образовательный процесс, воспитательный потенциал, средства воспитания, формы воспитания, содержание воспитания, закономерности и принципы воспитания, воспитанность, воспитуемость, педагог, воспитатель, безбарьерная среда, политкультурная среда, система воспитания, воспитательная среда, социально-личностные компетенции, интеграция процессов обучения и воспитания, технократическая и гуманистическая педагогика, стили воспитания.

Темы докладов-презентаций

- 1 Современная студенческая молодежь как объект воспитания.
- 2 Особенности социализации студенческой молодежи XXI века.

- 3 Ценностные ориентации студенческой молодежи.
- 4 Воспитательные аспекты учебной деятельности педагога.
- 5 Влияние вузовской среды на процессы самовоспитания и саморазвития студенческой молодежи.
- 6 Организация внеаудиторной воспитательной работы в современном вузе.
- 7 Воспитательный потенциал активных, коллективных, проектных форм и методов обучения.
- 8 Организация воспитательной работы в учреждении образования «Белорусский государственный университет транспорта».
- 9 Использование возможностей взаимодействия в цифровом формате для повышения эффективности воспитательной работы в учреждении высшего образования.
- 10 Основные формы и направления воспитательной работы в вузе.
- 11 Процессы самовоспитания личности.
- 12 Воспитание политической культуры у современной студенческой молодежи.
- 13 Воспитание правовой культуры у студенческой молодежи.
- 14 Особенности социализации молодежи на современном этапе развития белорусского общества.
- 15 Информационное пространство XXI века и его воздействие на формирование жизненных ценностей и предпочтений молодого поколения.

Вопросы для обсуждения

- 1 Какова связь воспитания и обучения?
- 2 Какие условия способствуют воспитанию зрелой личности, а какие нет?
- 3 Почему процессы воспитания связаны с государственной идеологией и в чем заключается эта связь?
- 4 В чем заключаются современные процессы социализации молодежи, какие факторы на это влияют?
- 5 Что понимают под методами воспитания?
- 6 Как содержательно проявляются методы воспитания на практике?
- 7 Как оценивают эффективность методов воспитания? От чего зависит их выбор?
- 8 Каковы основные методы и приемы воспитания? Как классифицируются методы воспитания? Какие методы относятся к группе методов формирования сознания личности?
- 9 Какие методы относятся к группе методов организации деятельности и формирования опыта общественного поведения? Какие условия и факторы влияют на выбор методов воспитания?
- 10 Есть ли универсальные методы и средства воспитания?
- 11 Что используют в качестве воспитательных средств?

12 Как понимают методику и технологию воспитания, что между ними общего и в чем различие?

13 Почему без воспитания нельзя сформировать личность?

14 Какую роль в педагогическом процессе играют принципы воспитания?

15 Какое значение для педагогической теории и практики имеет четкое определение целей воспитания?

16 Почему существует многообразие целей воспитания? Каковы основные цели воспитания в современной педагогике высшей школы?

17 В чем выражается процесс социализации личности?

18 Что понимается под историческим и классовым характером воспитания?

Список литературы

Актуальные проблемы социализации учащейся молодежи : сб. науч. ст. / под общ. ред. И. А. Фурманова. – Минск : БГУ, 2013. – 165 с.

Мандель, Б. Р. Педагогическая психология : учеб. пособие / Б. Р. Мандель. – М. : ИНФРА-М, 2012. – 368 с.

Симонов, В. П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров : учеб. пособие / В. П. Симонов. – М. : ИНФРА-М, 2019. – 320 с.

Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студентов вузов / С. Д. Смирнов. – 6-е изд., испр. – М. : Академия, 2014. – 400 с.

Шарипов, Ф. В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / Ф. В. Шарипов. – М. : Логос, 2020. – 448 с.

Шумская, Л. И. Диагностика воспитательного процесса в вузе : учеб. пособие / Л. И. Шумская. – Минск : БГУ, 2010. – 343 с.

Семинарское занятие 10. Психолого-педагогические основы работы со студенческим коллективом (2 ч)

План

1 Студенческий коллектив и его роль в воспитании студенческой молодежи.

2 Конфликтные ситуации в студенческой группе и способы их разрешения.

3 Общественно-молодежные организации и объединения и их роль в воспитании студентов.

4 Психологические и педагогические основы работы куратора в академической группе.

Ключевые понятия: коллектив, академическая группа, студенческая молодежь, психологический климат, педагогическое общение, стили общения, управление, самоуправление, групповая динамика, групповая культура,

лидерство, конфликт, конфликтная ситуация, конфликтное взаимодействие, конфликтный тип личности, групповая динамика, конформизм, нонконформизм, психологическая атмосфера, образовательный процесс, студенческий актив, куратор, профессиональное становление, общественно-молодежные организации.

Темы докладов-презентаций

- 1 Структура межличностных отношений в студенческой группе.
- 2 Социально-психологические особенности учебной группы.
- 3 Психология коллективной деятельности.
- 4 Социально-психологический климат студенческой группы сквозь призму эффективной деятельности.
- 5 Конфликт в коллективе: основные причины, виды и способы разрешения.
- 6 Типичные конфликтные ситуации в процессе обучения и воспитания студенческой молодежи.
- 7 Классификация конфликтов в современной психологической науке.
- 8 Динамика развития и протекания конфликта.
- 9 Социометрические измерения студенческой группы.
- 10 Самоуправление студентов как фактор воспитания и профессионального становления специалиста.
- 11 Куратор академической группы: цели, задачи и направления его деятельности.
- 12 Роль общественных студенческих объединений и организаций в процессе становления и самореализации будущего специалиста.

Вопросы для обсуждения

- 1 Каковы признаки, отличающие коллектив от формально организованной группы?
- 2 Каковы основные этапы развития малой группы и превращения ее в коллектив?
- 3 Определите основные функции коллектива.
- 4 Как вы охарактеризуете психологические отношения в современном студенческом коллективе?
- 5 Почему именно коллектив по сравнению с иными групповыми объединениями обладает наибольшими воспитательными возможностями по отношению к своим членам?
- 6 Что понимается под конфликтной ситуацией?
- 7 Какие основные виды конфликтов вы знаете?
- 8 Назовите структурные элементы конфликта.
- 9 Какое поведение можно охарактеризовать как конфликтное?

10 Каковы основные причины возникновения конфликтных ситуаций в студенческой среде?

11 Что необходимо делать для профилактики межличностных конфликтных ситуаций?

12 Какова, на ваш взгляд, роль преподавателя или куратора группы в предотвращении и разрешении конфликтов?

13 Каковы основные направления работы по сплочению малой группы, коллектива?

14 Какие общественные организации и объединения представлены в Вашем вузе?

15 Какие требования предъявляются к куратору академической группы и в чем специфика его деятельности?

Список литературы

Бороздина, Г. В. Психология и этика делового общения: учебник и практикум для академического бакалавриата / Г. В. Бороздина, Н. А. Кормнова ; под общ. ред. Г. В. Бороздиной. – М. : Юрайт, 2019. – 463 с.

Бордовская, Н. В. Психология и педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2017. – 624 с.

Ксенда, О. Г. Педагогическая психология : учеб. пособие / О. Г. Ксенда. – Минск : БГУ, 2014. – 311 с.

Психология и педагогика высшей школы: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / И. В. Охременко, И. С. Дмитриева, В. И. Козлов [и др.] ; под ред. И. В. Охременко. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2017. – 178 с.

Смирнов, С. Д. Психология и педагогика в высшей школе : учеб. пособие для вузов / С. Д. Смирнов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2018. – 352 с.

Столяренко, Л. Д. Психология и педагогика высшей школы / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2014. – 624 с.

Шарипов, Ф. В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / Ф. В. Шарипов. – М. : Логос, 2020. – 448 с.

Семинарское занятие 11. Психолого-педагогический мониторинг образовательного процесса (2 ч)

План

1 Функции и методы педагогической диагностики в обучении и воспитании студентов.

2 Контроль и проверка знаний и умений в системе диагностики учебного процесса в вузе.

3 Диагностика сформированности компетенций (компетентностей) студентов.

4 Виды, уровни и критерии педагогической деятельности преподавателя в учреждении высшего образования.

Ключевые слова: диагностика, мониторинг, обученность и воспитанность личности, рейтинговая система, диагностические средства, комплексная оценка, учебная практика, образовательные результаты, компетенции, рейтинговая оценка, педагогическая деятельность, профессиональная рефлексия.

Темы докладов-презентаций

1 Педагогический мониторинг как системная диагностика результатов высшего образования.

2 Критерии и показатели обученности и воспитанности личности.

3 Рейтинговая система оценки знаний и умений студентов.

4 Использование комплексных диагностических средств для определения уровня сформированности компетенций студентов.

5 Основные функции педагогического контроля.

6 Методы диагностирования в педагогическом мониторинге.

7 Основные требования к организации контроля за учебной деятельностью студентов.

8 Система и виды контроля знаний и умений студентов вуза.

9 Цели и функции педагогической деятельности преподавателя вуза, ее структура и содержание.

10 Виды, уровни и критерии оценки педагогической деятельности.

11 Психологические условия эффективности педагогической деятельности преподавателя высшей школы.

12 Мастерство, новаторство и творчество в педагогической деятельности.

13 Профессиональная рефлексия педагогической деятельности как ключевой элемент повышения ее эффективности.

Вопросы для обсуждения

1 Что понимается под педагогическим контролем?

2 Каковы основные функции педагогического контроля?

3 Какие составные элементы включает в себя диагностическая функция контроля?

4 Назовите методы проверки знаний и умений студентов.

5 Каковы критерии определения оценок и отметок при проведении педагогического контроля?

6 Какими компетенциями должен обладать специалист с высшим образованием, чтобы быть профессионально востребованным и конкурентоспособным на рынке труда? Каковы основные критерии сформированности отдельных профессиональных компетенций?

7 Какие основные требования предъявляются к педагогической деятельности преподавателя вуза?

8 Что включает в себя педагогическая деятельность?

9 Как оцениваются результаты педагогической деятельности и по каким критериям?

10 В чем заключается рефлексия педагогической деятельности?

11 Назовите профессионально обусловленные требования к педагогу высшей школы как воспитателю, преподавателю, методисту и исследователю.

Список литературы

Афонин, И. Д. Психология и педагогика высшей школы : учеб. / И. Д. Афонин, А. И. Афонин. – М. : Русайнс, 2018. – 244 с.

Бермус, А. Г. Практическая педагогика : учеб. пособие / А. Г. Бермус. – М. : Юрайт, 2020. – 128 с.

Вечорко, Г. Ф. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие для студентов второй ступени (магистратуры) учреждений высш. образования / Г. Ф. Вечорко. – Минск : РИВШ, 2018. – 283 с.

Кокорева, Е. А. Педагогика и психология труда преподавателя высшей школы : учеб. пособие в вопросах и ответах / Е. А. Кокорева, А. Б. Курдюмов, Т. В. Сорокина-Исполатова. – М. : Институт мировых цивилизаций, 2017. – 152 с.

Краснопахтова, Л. И. Педагогическая техника преподавателя высшей школы как элемент педагогического мастерства : учеб. пособие / Л. И. Краснопахтова. – Краснодар : КубГАУ, 2015. – 97 с.

Попков, В. А. Дидактика высшей школы : учеб. пособие для студентов высш. педагог. учеб. заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 227 с.

Психология и педагогика высшей школы: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / И. В. Охременко, И. С. Дмитриева, В. И. Козлов [и др.] ; под ред. И. В. Охременко. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2017. – 178 с.

Симонов, В. П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров : учеб. пособие / В. П. Симонов. – М. : ИНФРА-М, 2019. – 320 с.

Смирнов, С. Д. Психология и педагогика в высшей школе : учеб. пособие для вузов / С. Д. Смирнов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2018. – 352 с.

Шумская, Л. И. Диагностика воспитательного процесса в вузе : учеб. пособие / Л. И. Шумская. – Минск : БГУ, 2010. – 343 с.

Шарипов, Ф. В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / Ф. В. Шарипов. – М. : Логос, 2020. – 448 с.

ВОПРОСЫ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

1 Основные тенденции развития системы высшего образования на современном этапе социокультурного развития.

2 Закономерности и принципы развития системы высшего образования и его функции на рубеже XX–XXI веков.

3 Система высшего образования в Республике Беларусь.

4 Послевузовское образование и система повышения квалификации и переподготовки кадров.

5 Характеристика личности студента как субъекта образовательного процесса вуза.

6 Структура, этапы и условия успешного профессионального самоопределения и становления студента в вузе.

7 Профессионально обусловленные требования к педагогу высшей школы как воспитателю, преподавателю, методисту и исследователю.

8 Предмет, задачи и основные понятия дидактики высшего образования.

9 Психолого-педагогические подходы в организации учебной деятельности и ее специфика в учреждении высшего образования.

10 Проблема мотивации студента в образовательном процессе. Виды мотивации, условия и приемы ее повышения.

11 Теория поэтапного формирования умственных действий.

12 Формирование у студентов способов учебной деятельности.

13 Принципы обучения и их преломление в образовательном процессе университета.

14 Учебные задачи компетентностного типа: особенности, структура, разработка и использование.

15 Проблемные и эвристические задания и задачи в системе высшего образования: характеристика, структура, этапы разработки.

16 Виды междисциплинарных связей и способы их реализации.

17 Междисциплинарные задачи и проекты.

18 Учебно-планирующая документация.

19 Разработка авторских учебных программ и учебных курсов.

20 Понятие методов и приемов в высшем образовании и их классификация.

21 Традиционные и активные методы обучения.

22 Понятие педагогической технологии и их классификация.

23 Технологии проблемного, эвристического, проектного и модульного обучения.

24 Технологии креативного решения проблем: дизайн-мышление, латеральное мышление, методы эвристики. Геймификация в образовании.

25 Понятие о средствах обучения, их функции и классификация.

26 Учебно-методический комплекс как средство обучения и его составные части.

- 27 Электронный учебно-методический комплекс.
- 28 Применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.
- 29 Формирование практических умений и навыков и осуществление контроля результатов обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий.
- 30 Дистанционное и смешанное обучение.
- 31 Системы управления обучением: назначение и возможности.
- 32 Лекция как метод и форма организации учебного процесса в университете.
- 33 Семинарское занятие как форма углубления теоретических знаний и формирования профессиональных умений.
- 34 Лабораторные занятия как форма закрепления и применения знаний, формирования и совершенствования практических умений.
- 35 Особенности организации учебных занятий в дистанционной и смешанной формах.
- 36 Самостоятельная работа студентов, ее виды и уровни.
- 37 Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов.
- 38 Формы и способы организации научно-исследовательской работы студентов (НИРС) в вузе.
- 39 Курсовое и дипломное проектирование как вид научно-исследовательской работы студентов.
- 40 Основные виды практик в системе профессиональной подготовки студентов в вузе.
- 41 Цели, задачи, сущностные характеристики и особенности воспитательного процесса в вузе.
- 42 Закономерности и принципы, средства и методы, формы воспитания студенческой молодежи.
- 43 Специфика содержания воспитания в условиях аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов.
- 44 Воспитательная система в вузе.
- 45 Студенческий коллектив и его роль в воспитании студенческой молодежи.
- 46 Конфликтные ситуации в студенческой группе и способы их разрешения.
- 47 Общественно-молодежные организации и объединения и их роль в воспитании студентов.
- 48 Психологические и педагогические основы работы куратора в академической группе.
- 49 Функции и методы педагогической диагностики в обучении и воспитании студентов.
- 50 Контроль и проверка знаний и умений в системе диагностики учебного процесса в вузе.
- 51 Диагностика сформированности компетенций (компетентностей) студентов.
- 52 Виды, уровни и критерии педагогической деятельности преподавателя в учреждении высшего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Нормативные документы

1 О концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 30 нояб. 2021 г., № 683. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100683> (дата обращения: 01.08.2025).

2 Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 янв. 2011 г., № 243-З : в ред. от 08 июля 2024 г., № 22-3 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2024.

3 Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании : Закон Респ. Беларусь, 14 янв. 2022 г., № 154-13. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154> (дата обращения: 01.08.2025).

Основная

4 **Андреев, В. И.** Основы педагогики высшей школы : учеб. пособие / В. И. Андреев. – Минск : РИВШ, 2005. – 194 с.

5 **Джуринский, А. Н.** Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы : монография / А. Н. Джуринский. – М. : Прометей, 2017. – 240 с.

6 **Дубинко, Н. А.** Педагогика и психология высшего образования : учеб. пособие / Н. А. Дубинко. – Минск : Академия МВД Республики Беларусь, 2023. – 224 с.

7 Интеграция принципов образования в интересах устойчивого развития в содержание подготовки специалистов с высшим образованием [Электронное издание] : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. : В. Г. Гаркавая, И. В. Зубрилина, С. И. Невдах, И. В. Титович. – Минск, 2025. – 270 с.

8 **Клименко, В. А.** Педагогика и психология высшей школы / В. А. Клименко, С. Н. Островский, Т. В. Шершнева. – Минск : БНТУ, 2020. – 268 с.

9 **Король, А. Д.** Развитие функциональной грамотности студента: эвристический подход / А. Д. Король, И. И. Морозова // Функциональная грамотность в образовании : науч.-метод. пособие / А. В. Хуторской, А. Д. Король, С. Г. Воровщиков ; под ред. А. В. Хуторского. – М. : Изд-во института образования человека, 2023. – 126 с.

10 **Ксенда, О. Г.** Педагогическая психология : учеб. пособие / О. Г. Ксенда. – Минск : РИВШ, 2024. – 292 с.

11 **Макаров, А. В.** Компетентностный подход в высшем образовании: международный и отечественный опыт / А. В. Макаров. – Минск : РИВШ, 2019. – 259 с.

12 **Мандель, Б. Р.** Педагогическая психология : учеб. пособие / Б. Р. Мандель. – М. : КУРС : НИЦ Инфра-М, 2019. – 368 с.

13 **Минич, О. А.** Педагогическая подготовка к осуществлению электронного обучения в цифровой среде: теоретико-методический аспект / О. А. Минич. – Новосибирск : СибАК, 2023. – 278 с.

14 **Овсянникова, О. А.** Психология и педагогика высшей школы : учеб. пособие для вузов / О. А. Овсянникова. – 3-е изд., стер. – СПб. : Лань, 2022. – 236 с.

15 **Околедов, О. П.** Педагогика высшей школы : учеб. / О. П. Околедов. – М. : Инфра-М, 2023. – 187 с.

16 **Панфилова, А. П.** Взаимодействие участников образовательного процесса : учеб. для бакалавров / А. П. Панфилова, А. В. Долматов. – М. : Юрайт, 2016. – 487 с.

17 Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие для студ. и аспирантов вузов / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – 4-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 2014. – 624 с.

18 Педагогика и психология высшего образования / Л. А. Даринская, Н. А. Медина-Бракомонте, Г. И. Молодцова. – СПб. : Санкт-Петербургский государственный университет, 2023. – 122 с.

19 **Полат, Е. С.** Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. вузов / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 366 с.

20 **Попков, В. А.** Дидактика высшей школы : учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Попков, А. В. Коржув. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт 2017. – 227 с.

21 Психология высшей школы в Союзном государстве : учеб.-метод. пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Р. А. Александрова [и др.] ; под ред. С. Л. Кандыбовича, Т. В. Разиной. – 6-е изд. перераб. и доп. – Минск : Харвест, 2019. – 672 с.

22 **Самойлов, В. Д.** Педагогика и психология высшей школы : учеб. / В. Д. Самойлов. – М. ; Вологда : Инфра-Инженерия, 2021. – 248 с.

23 **Симонов, В. П.** Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров : учеб. пособие / В. П. Симонов. – М. : Вузовский учебник ; НИЦ ИНФРА-М, 2024. – 320 с.

24 **Смирнов, С. Д.** Психология и педагогика в высшей школе : учеб. пособие для вузов / С. Д. Смирнов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2018. – 352 с.

25 Содержание и методика психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы: компетентностный подход / О. Б. Даутова, Ю. Н. Егорова, А. И. Жук [и др.] / под общ. ред. А. И. Жука. – Минск : БГПУ, 2017. – 372 с.

26 Теория и практика формирования универсальных компетенций будущих специалистов / под ред. В. А. Хриптович. – Минск : РИВШ, 2023. – 172 с.

27 **Шарипов, Ф. В.** Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / Ф. В. Шарипов. – М. : Логос, 2020. – 448 с.

Дополнительная

28 **Багадирова, С. К.** Мониторинг качества образования : учеб. пособие / С. К. Багадирова, Е. И. Шарова, М. Р. Кудайнетов. – М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 129 с.

29 **Блинов, В. И.** Профессиональная педагогика / В. И. Блинов. – М. : Юрайт, 2024. – 692 с.

30 **Бордовская, Н. В.** Психология и педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2017. – 624 с.

31 **Бороздина, Г. В.** Основы психологии и педагогики : учеб. пособие / Г. В. Бороздина. – 4-е изд. – Минск : Выш. шк., 2023. – 415 с.

32 **Бьюзен, Т.** Интеллект – игры. Полное руководство по мощному инструменту мышления / Т. Бьюзен. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 208 с.

- 33 **Вербицкий, А. А.** Личностный и компетентностный подходы в образовании / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.
- 34 **Гелясина, Е. В.** Теоретико-методологические основы подготовки педагогов в системе повышения квалификации к формированию метапредметной компетентности обучающихся : монография / Е. В. Гелясина. – Витебск : ВГТУ, 2021. – 359 с.
- 35 **Дрозд, К. В.** Актуальные вопросы педагогики образования : учеб. и практикум для академического бакалавриата / К. В. Дрозд. – М. : Юрайт, 2019. – 266 с.
- 36 Использование кейс-метода в учебном процессе : метод. пособие / Н. Ю. Макаева, А. А. Неправский, Л. В. Трапш [и др.]. – Минск : БГУ, 2010. – 159 с.
- 37 Инновационные процессы в образовании / сост. : Л. П. Качалова, Л. Г. Светоносова. – М. : ФЛИНТА, 2024. – 147 с.
- 38 **Капанова, В. А.** История педагогики : учеб. пособие / В. А. Капанова. – 3-е изд., испр. – М. : Новое знание, 2007. – 240 с.
- 39 **Келли, Т.** Креативная уверенность. Как высвободить и реализовать свои творческие силы / Т. Келли, Д. Келли. – М. : Азбука-Бизнес, Азбука-Аттикус, 2015. – 189 с.
- 40 Контурсы цифровой реальности: Гуманитарно-технологическая революция и выбор будущего / под ред. В. В. Иванова, Г. Г. Малинецкого, С. Н. Сиренко. – М. : ЛЕНАНД, 2018. – 344 с.
- 41 **Кузнецов, И. Н.** Настольная книга практикующего педагога / И. Н. Кузнецов. – М. : ГросМедиа : Российский бухгалтер, 2008. – 541 с.
- 42 **Кузнецов, И. Н.** Настольная книга преподавателя / И. Н. Кузнецов. – Минск : Современное слово, 2005. – 544 с.
- 43 **Макаренко, А. С.** О воспитании / А. С. Макаренко ; сост. и автор вступ. статьи В. С. Хелемендик. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 414 с.
- 44 **Макаров, А. В.** Компетентностный подход в высшем образовании: международный и отечественный опыт / В. А. Макаров. – Минск : РИВШ, 2019. – 259 с.
- 45 **Муштавинская, И. В.** Рефлексивные технологии в обучении взрослых : монография / И. В. Муштавинская. – СПб. : СПбАППО, 2008. – 94 с.
- 46 **Невзорова, А. Б.** Философские социально-гуманитарные аспекты высшего инженерного образования : монография / А. Б. Невзорова, Е. Г. Кириченко, А. Б. Бессольнов ; М-во трансп. и коммуникаций Респ. Беларусь, Белорус. гос. ун-т трансп. – Гомель : БелГУТ, 2016. – 242 с.
- 47 Непрерывное педагогическое образование: национальная специфика и международный контекст : сб. науч. ст. / Белорусский гос. ун-т им. Максима Танка ; ред. кол. : А. И. Жук [и др.] ; науч. ред. А. И. Жук. – Минск : БГПУ, 2024. – 246 с.
- 48 **Новиков, А. М.** Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2010. – 280 с.
- 49 Образование в интересах устойчивого развития в Беларуси : теория и практика / под науч. ред. А. И. Жука, Н. Н. Кошель, С. Б. Савеловой. – 2-е изд. – Минск : БГПУ, 2017. – 640 с.
- 50 **Панфилова, А. П.** Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособие / А. П. Панфилова. – 2-е изд. – М. : Академия, 2008. – 368 с.
- 51 **Парахина, В. Н.** Самоменеджмент : учеб. пособие / В. Н. Парахина, В. И. Перов, Ю. Р. Бондаренко ; под ред. В. Н. Парахиной, В. И. Перова. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2012. – 368 с.

52 **Пашкевич, А. В.** Основы проектирования педагогической технологии. Взаимосвязь теории и практики / А. В. Пашкевич. – М. : РИОР, 2020. – 194 с.

53 **Пионова, Р. С.** Педагогика высшей школы : учеб. пособие / Р. С. Пионова. – Минск : Выш. шк., 2005. – 303 с.

54 **Попова, С. Ю.** Кейс-стадии: принципы создания и использования : учеб.-метод. пособие / С. Ю. Попова, Е. В. Пронина. – М. : СКФ-офис, 2015. – 114 с.

55 **Резник, С. Д.** Студент вуза: технологии обучения и профессиональной карьеры : учеб. пособие / С. Д. Резник, И. А. Игошина. – М. : ИНФРА-М, 2013. – 507 с.

56 **Робинсон, К.** Призвание. Как найти то, для чего вы созданы, и жить в своей стихии / К. Робинсон при участии Л. Ароники ; пер. с англ. В. Кукушкиной. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2012. – 368 с.

57 **Сергеева, В. П.** Проектирование инновационных технологий и моделирование в образовательном процессе вуза : учеб.-метод. пособие / В. П. Сергеева. – М. : Инфра-М, 2020. – 240 с.

58 **Симонов, В. П.** Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании : учеб. пособие / В. П. Симонов. – М. : Высшее образование, 2011. – 357 с.

59 **Сиренко, С. Н.** Проектирование педагогического теста / С. Н. Сиренко // Основы педагогических измерений. Вопросы разработки и использования педагогических тестов : учеб.-метод. пособие / под общ. ред. В. Д. Скаковского. – Минск : РИВШ, 2009. – С. 156–189.

60 Социология молодежи : учеб. для академического бакалавриата / под ред. Р. В. Ленкова. – М. : Юрайт, 2015. – 416 с.

61 Теория и практика формирования универсальных компетенций будущих специалистов / под ред. В. А. Хриптович. – Минск : РИВШ, 2023. – 172 с.

62 **Хриптович, В. А.** Формирование универсальных компетенций и гибких навыков : учеб.-метод. пособие / В. А. Хриптович. – Минск : РИВШ, 2023. – 189 с.

63 **Хуторской, А. В.** Функциональная грамотность в образовании: науч.-метод. пособие / А. В. Хуторской, Г. А. Андрианова, Ю. В. Скрипкина ; под ред. А. В. Хуторского. – М. : Издательские решения, 2024. – 289 с.

64 **Федотова, В. С.** Средства создания цифровых образовательных ресурсов : учеб. пособие / В. С. Федотова. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2023. – 128 с.

65 **Фокин, Ю. Г.** Краткий справочник по обучению в высшей школе. Деятельный подход / Ю. Г. Фокин. – Ростов н/Д : Феникс, 2015. – 94 с.

66 **Чельшева, И. В.** Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов : учеб. пособие / И. В. Чельшева. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 401 с.

67 **Чечет, В. В.** Активные методы обучения в педагогическом образовании : учеб.-метод. пособие / В. В. Чечет, С. Н. Захарова. – Минск : БГУ, 2015. – 127 с.

68 **Шумская, Л. И.** Диагностика воспитательного процесса в вузе : учеб. пособие / Л. И. Шумская. – Минск : БГУ, 2010. – 343 с.

Учебное издание

БЕССОЛЬНОВ Александр Борисович

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебно-методическое пособие

Редактор *А. А. Павлюченкова*

Технический редактор *В. Н. Кучерова*

Подписано в печать 23.03.2026 г. Формат 60х84 ¹/₁₆.

Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman. Печать на ризографе.

Усл. печ. л. 8,14. Уч.-изд. л. 9,35. Тираж 50 экз.

Зак. № 439. Изд. № 5.

Издатель и полиграфическое исполнение:

Белорусский государственный университет транспорта.

Свидетельство о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/361 от 13.06.2014.

№ 2/104 от 01.04.2014.

№ 3/1583 от 14.11.2017.

Ул. Кирова, 34, 246653, Гомель