

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

**Кафедра «Философия, история и политология»**

**А. Б. БЕССОЛЬНОВ**

# **ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**Учебно-методическое пособие**

Гомель 2018  
МИНИСТЕРСТВО ТРАНСПОРТА И КОММУНИКАЦИЙ  
РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
«БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ТРАНСПОРТА»

Кафедра «Философия, история и политология»

А. Б. БЕССОЛЬНОВ

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Одобрено научно-методической комиссией  
гуманитарно-экономического факультета  
в качестве учебно-методического пособия*

Гомель 2018

УДК  
ББК  
Б

Р е ц е н з е н т: зав. кафедрой «Философия, история и политология»  
канд. филос. наук, доцент *Е. Г. Кириченко* (БелГУТ)

**Бессольнов, А. Б.**

Б Педагогика и психология высшей школы : учеб.-метод. пособие /  
А. Б. Бессольнов ; М-во трансп. и коммуникаций Респ. Беларусь, Белорус.  
гос. ун-т трансп. – Гомель : БелГУТ, 2018. – с.  
ISBN

Предлагается краткое содержание основных тем курса «Педагогика и психология высшей школ», список литературы.

Предназначено для магистрантов всех специальностей.

УДК  
ББК

**ISBN**

© Бессольнов А. Б., 2018  
© Оформление. БелГУТ, 2018

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	6
<b>РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ</b> .....	7
<i>Тема 1 Введение в курс «Педагогика высшей школы»</i> .....	7
1.1 Предмет и объект педагогики высшей школы. Ее задачи, функции и основные категории.....	
1.2 Основные исторические этапы развития высшего образования.....	
1.3 Методологические основы педагогики высшей школы. Методы педагогических исследований.....	
<i>Тема 2 Система высшего образования в современных условиях</i> .....	
2.1 Основные тенденции развития высшего образования в условиях глобализационных процессов современного мира.....	
2.2 Закономерности и принципы развития высшего образования и его функции на рубеже XX–XXI веков.....	
2.3 Система высшего образования. Современные типы высших учебных заведений...	
2.4 Послевузовское образование и система повышения квалификации и переподготовки кадров.....	
<i>Тема 3 Педагогические основы обучения в высшей школе</i> .....	
3.1 Предмет, задачи и основные понятия дидактики высшей школы.....	
3.2 Основные компоненты содержания высшего образования и подходы к его проектированию.....	
3.3 Образовательные стандарты в области высшего образования.....	
3.4 Закономерности и принципы обучения как методологические и дидактические регуляторы преподавательской деятельности.....	
<i>Тема 4 Основные методы, формы и средства обучения в вузе</i> .....	
4.1 Методы обучения в вузе и их классификация.....	
4.2 Средства обучения в высшей школе.....	

4.3 Учебно-методический комплекс и его компоненты.....	
4.4 Лекция как метод и ведущая форма организации учебного процесса в вузе....	
4.5 Семинарские и лабораторные занятия: виды, структура и формы организации....	
<b>Тема 5 Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов.....</b>	
5.1 Самостоятельная работа студентов, ее виды и уровни.....	
5.2 Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов.....	
5.3 Формы и способы организации научно-исследовательской работы студентов (НИРС) в вузе.....	
5.3.1 Курсовое и дипломное проектирование как вид научно-исследовательской работы студентов.....	
5.3.2 Основные виды практик в системе профессиональной подготовки студентов в вузе.....	
<b>Тема 6 Технологизация и информатизация образовательного процесса в вузе.</b>	
6.1 Классификация современных педагогических технологий и критерии их эффективности.....	
...	
6.2 Педагогические технологии эффективного формирования профессиональных компетенций.....	
6.3 Информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе.....	
<b>Тема 7 Инновации в высшем образовании и педагогической деятельности преподавателя вуза.....</b>	
7.1 Основные задачи инновационных процессов в высшем образовании.....	
7.2 Методика, этапы обобщения и внедрения передового педагогического опыта...	
7.3 Инновационная деятельность преподавателя.....	
<b>Тема 8 Сущность процесса воспитания. Воспитательная система в вузе.....</b>	
8.1 Цели, задачи, сущностные характеристики и особенности воспитательного процесса в вузе.....	1
8.2 Специфика содержания воспитания в условиях аудиторной и внеаудиторной деятельности	2

студентов.....					
8.3 Закономерности и принципы, средства и методы, формы воспитания студенческой молодежи.....					3
8.4 Воспитательная система вузе.....					4
<b>Тема 9 Психолого-педагогические основы вузовского менеджмента.....</b>					
9.1 Вуз как самоуправляемая педагогическая система и объект управления.....					
9.2 Методы управления вузом.....					
9.3 Внутривузовский менеджмент.....					
<b>Тема 10 Педагогический мониторинг.....</b>					
10.1 Функции и методы педагогической диагностики в обучении и воспитании студентов.....					
...					
10.2 Контроль и проверка знаний и умений в системе диагностики учебного процесса.....					
...					
10.3 Диагностика сформированности компетенций (компетентностей) студентов....					
<b>РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....</b>					
....					
<b>Тема 11 Введение в курс «Психология высшей школы».....</b>					
11.1 Предмет, задачи и основные категории психологии высшей школы.....					
11.2 Методы психологических исследований в высшей школе и их специфика....					
<b>Тема 12 Субъекты образовательного процесса в высшей школе.....</b>					
12.1 Характеристика личности студента и преподавателя как субъектов образовательного процесса.....					
12.2 Структура, этапы и условия успешного профессионального самоопределения и становления студента в вузе.....					
12.3 Профессионально обусловленные требования к педагогу высшей школы как воспитателю, преподавателю, методисту и исследователю.....					
<b>Тема 13 Учебная деятельность студента.....</b>					
13.1 Психолого-педагогические подходы к организации учебной деятельности....					

13.2 Специфика и структура учебной деятельности студента  
вуза.....

13.3 Психологические особенности организации учебной деятельности студен-  
тов.

13.4 Развитие творческого мышления студентов в учебной дея-  
тельности.....

*Тема 14 Психологические основы педагогической деятельности в вузе.....*

...

14.1 Цели и функции педагогической деятельности преподавателя вуза, её  
структура и  
содержание.....

14.2 Виды, уровни и критерии оценки педагогической деятельно-  
сти.....

14.3 Психологические условия эффективности педагогической деятельно-  
сти преподавателя высшей  
школы.....



14.4 Характеристика коммуникативных позиций в системе «Преподаватель-студент».....

.....

14.5 Мастерство, новаторство и творчество в педагогической деятельности.....

**Тема 15 Психологические основы воспитания и управления в высшей школе**

15.1 Особенности социализации современной студенческой молодежи.....

15.2 Психологические аспекты воспитательной деятельности куратора академической группы.....

15.3 Педагогическое управление: сущность, структура, методы и стили.....

**СПИСОК**

**ЛИТЕРАТУ-**

**РЫ**.....

## **ВВЕДЕНИЕ**

Потребность в повышении качества высшего образования обусловила переход вузов на систему многоступенчатой подготовки специалистов, предполагающую обновление структуры, содержания и технологий образовательного процесса в соответствии с мировыми образовательными тенденциями. 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 учебной дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» студентами магистратуры всех специальностей 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.

Учебная дисциплина «Педагогика и психология высшей школы» входит в обязательный блок социально-гуманитарных дисциплин для студентов магистратуры и состоит из двух частей: «Педагогика высшей школы» и «Психология высшей школы». Изучение этих курсов призвано сыграть особую роль в формировании у будущих специалистов психолого-педагогической культуры, обобщенных умений самостоятельно учиться и проводить основные виды учебных занятий; разрабатывать и реализовывать личностно-ориентированные программы воспитания и обучения учащихся, проекты их научно-исследовательской деятельности.

# РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

## Тема 1 Введение в курс «Педагогика высшей школы»

### План

- 1.1 Предмет и объект педагогики высшей школы. Ее задачи, функции и основные категории.
- 1.2 Основные исторические этапы развития высшего образования.
- 1.3 Методологические основы педагогики высшей школы. Методы педагогических исследований.

### **1.1 Предмет и объект педагогики высшей школы. Её задачи, функции и основные категории**

**Педагогика высшей школы** (ПВШ) – это наука о закономерностях тех социальных процессов и отношений, которые сложились в современной высшей школе.

**Предмет педагогики высшей школы** – поиски закономерностей и методов управления педагогическим процессом подготовки специалистов в вузе.

**Объект** ПВШ – личность студента, из которого надо сформировать специалиста.

**Целями** ПВШ являются:

- 1) исследование проблем теории и практики обучения и воспитания;
- 2) разработка рекомендаций по подготовке специалистов с высшей квалификацией.

**Задачи** ПВШ:

- 1) изучение опыта воспитания и обучения студентов;
- 2) рассмотрение целей, средств, методов и задач обучения и воспитания будущих специалистов;
- 3) разработка проблем содержания высшего образования, соответствия науки и образования;
- 4) исследование вопросов теории обучения и воспитания;
- 5) поиски закономерностей управления учебно-воспитательным процессом, развитием личности будущего специалиста.

**Функции** ПВШ:

- 1) *теоретическая* реализуется на трех уровнях:
  - описательном или объяснительном – изучение передового и новаторского педагогического опыта;
  - диагностическом – выявление состояния педагогических явлений, успешности или эффективности педагога и учащихся;
  - прогностическом – экспериментальные исследования педагогической действительности и построение на их основе моделей преобразования этой действительности;

2) *технологическая* предполагает следующие уровни реализации:

- проективный, связанный с разработкой соответствующих методических материалов (учебных планов, программ);
- преобразовательный, направленный на внедрение педагогической науки в образовательную практику;
- рефлексивный и корректировочный, предполагающий оценку влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания.

## **1.2 Основные исторические этапы развития высшего образования**

В любом обществе система образования обязана обеспечить решение основных задач социально-экономического и культурного развития страны, так как именно система образования (школа, вуз) готовят личность к эффективной практической деятельности. Поэтому значение школы как начального базового этапа образования очень важно. Особенно важна способность школы быстро и мобильно откликаться на предложения общества, при этом сохраняя накопленный положительный опыт.

Уже в наиболее развитых государствах древнего мира – Китае, Индии, Египте, Греции были предприняты серьезные попытки обобщения опыта воспитания, вычленения теоретических начал. Все знания о природе, обществе, человеке аккумулировались тогда в философии, в ней же были сделаны первые педагогические обобщения. Колыбелью европейских систем воспитания стала древнегреческая философия. Один из первых прообразов высшего учебного заведения был основан в древней Греции около 384 года до нашей эры, когда Платон создал близ Афин философскую школу, получившую название Академии.

В 859 г. в г. Фес (Марокко) был основан первый в мире университет. В XI–XII веках возникают первые европейские университеты: Болонский (1086), Парижский (1150 г.), Оксфордский (1206). Характерной чертой процесса появления европейских университетов являлось превращение ряда кафедральных и монастырских школ в большие учебные центры, которые позже и получили название университетов. Сеть университетов в Европе расширялась довольно быстро. Если в XIII веке насчитывалось 19 университетов, то в XIV в. их уже 44, а в конце XVI в. – 63.

История образования в Беларуси начинается в средние века. Среднее и высшее образование получали в Коллегиумах в городах: Вильно, Полоцк, Пинск, Гродно, Юровичи. Первым высшим учебным заведением на территории Белоруссии стал Виленский университет в 1579 году. В конце XVIII века белорусские земли вошли в состав Российской империи в результате разделов Речи Посполитой между Российской империей, Прусским королевством и Австрией.

В XIX веке в Российской империи была создана единая система государственных учебных заведений, состоящая из 4 типов: приходские, уездные, губернские школы, или гимназии, и университеты. Одной из первых гимназий на территории современной Беларуси является Слуцкая (1616), позже стали появляться гимназии в Минске (1803), Гомеле (1898) и других городах, схожие со средними школами России.

После восстаний 1830–1831 и 1863–1864 гг. польский язык в преподавании был запрещен и заменен русским. Был закрыт знаменитый Виленский университет и Полоцкая иезуитская академия.

Первым высшим учебным заведением в Беларуси стал Горецкий сельскохозяйственный институт (1840). Ныне это Белорусская сельскохозяйственная академия, располагающаяся в г. Горки Могилевской области.

В XVIII веке высшее образование зарождалось в условиях централизованной государственной власти. Все виды высших учебных заведений содержались на государственные средства, их имущество принадлежало государству. Целью учебных заведений было укрепление военной и экономической мощи своей страны. Поэтому значение образования в эту эпоху состояло, в основном, в обучении профессиональным навыкам будущих специалистов, а науки изучались лишь в той мере, когда это требовало конкретных знаний.

В XIX веке университетское образование приобретает социальный статус как важнейший этап подготовки чиновничества. Независимо от государственного устройства любое общество вместе с задачами производства и воспроизводства решает и задачу образования своих членов. Именно с этой целью государство формирует систему образования нескольких уровней: дошкольного, школьного, среднего специального, высшего и послевузовского дополнительного образования. С известными изменениями такая образовательная система дошла и до наших дней.

Педагогика высшей школы как самостоятельная дисциплина оформилась в 50-е годы XX века. В становлении отечественной вузовской педагогики большую роль сыграли видные ученые России М. В. Ломоносов, Д. И. Менделеев, К. А. Тимирязев и др. В 20–30-х годах XX века крупный вклад в развитие педагогики высшей школы внесли академики А. А. Благонравов, А. И. Берг, Н. Н. Семенов, И. В. Курчатов и др. В 40–60-е годы – П. П. Блонский, Н. К. Гончаров, Ф. Ф. Королев. В 70–80-е годы XX века значительным вкладом в развитие педагогики высшей школы явились труды С. И. Зиновьева, в частности его «Учебный процесс в высшей школе».

В Беларуси в 90-е годы XX века появились солидные педагогические труды А. К. Красина, С. А. Умрейко, М. У. Пискунова, а на рубеже XX–XXI веков – исследования Д. И. Водзинского, Р. С. Пионовой, Л. Н. Тихонова.

### 1.3 Методологические основы педагогики высшей школы. Методы педагогических исследований

**Методология** – наука о главных подходах, принципах построения, формах и способах познания и изменения окружающего мира. В широком смысле слова методология представляет собой совокупность наиболее общих, прежде всего мировоззренческих принципов в применении к решению сложных теоретических и практических задач. Это – мировоззренческая позиция исследователя. В узком смысле слова методология трактуется как совокупность методов научного исследования. Таким образом, в современной научной литературе под методологией понимается учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности.

**Методология педагогики** – совокупность гносеологических методов, которые обеспечивают получение максимально объективной, научной, систематизированной информации о педагогических процессах и явлениях. Они делятся на теоретические и научно-прикладные.

Рассмотрим основные **методы педагогических исследований**.

*Педагогическое наблюдение* применяется довольно часто, и служит для накопления и фиксации материала, который необходим для дальнейшей работы.

*Исследовательская беседа* выявляет отношение студентов и преподавателей к тем или иным методам работы, что помогает скорректировать данные методы и получить более высокий результат.

*Педагогический эксперимент* – научно-поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях. Его цель заключается в проверке разработанных теорий и гипотез в созданных условиях.

Педагогические эксперименты можно классифицировать:

- 1) по масштабу:
  - глобальный;
  - локальный;
  - микроэксперимент;
- 2) цели:
  - констатирующий, изучающий существенные педагогические явления;
  - проверочный (уточняющий) – проверяется гипотеза;
  - формирующий (созидательный, преобразующий) – в процессе создаются новые педагогические явления;
- 3) месту проведения:
  - естественный;
  - лабораторный.

*Естественный эксперимент* занимает особое место в методике педагогических исследований. Этот метод заключается в том, что анализируемый объект или явление изучается в привычном для испытуемого окружения, не нарушая обычного хода деятельности ни преподавателя, ни студента.

Изучение и систематизация педагогического опыта новаторов основаны на изучении и анализе работ лучших преподавателей, успешно осуществляющих обучение и воспитание. Речь идет о том, что не всегда известно в педагогике то, к чему можно подойти только эмпирическим, т. е. опытным путем.

*Метод математической статистики* используется для анализа полученного в ходе процесса исследования фактического результата.

*Теоретический анализ* педагогических идей дает возможность делать научные обобщения по важным направлениям, по вопросам обучения и воспитания, а также находить новые закономерности, где их невозможно выявить с помощью эмпирических способов исследования.

*Педагогическое тестирование* – целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса.

Методы изучения коллективных явлений:

1) социологические:

- *анкетирование* – метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников (анкет);

- *метод групповой дифференциации* позволяет анализировать внутриколлективные отношения, выделять лидеров и изгоев;

2) статистические:

- *регистрация* – выявление определенного качества у явлений данного класса и подсчет количества по наличию или отсутствию данного качества (например, количество успевающих и неуспевающих учеников и т. п.);

- *ранжирование* – расположение собранных данных в определенной последовательности (убывания или нарастания зафиксированных показателей), определение места в этом ряду изучаемых объектов (например, составление списка учеников в зависимости от числа пропущенных занятий и т. п.);

- *шкалирование* – присвоение баллов или других цифровых показателей исследуемым характеристикам.

Таким образом, все педагогические исследования направлены на получение желаемого результата, для достижения поставленной гипотезы, а для более точного исследования применяются различные методы.

## **Тема 2 Система высшего образования в современных условиях**

### **План**

2.1 Основные тенденции развития высшего образования в условиях глобализационных процессов современного мира.

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

2.3 Система высшего образования. Современные типы высших учебных заведений.

2.4 Послевузовское образование и система повышения квалификации и переподготовки кадров.

### **2.1 Основные тенденции развития высшего образования в условиях глобализационных процессов современного мира**

Современный этап развития 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. Естественным следствием интернационализации и глобализации образования является его интеграция, происходящая наиболее интенсивно между странами, имеющими общие историко-цивилизационные корни, сопоставимые уровни социально-экономического развития и схожие проблемы.

Для современного постиндустриального общества характерны ускоряющиеся темпы развития технологий, формирование глобальных рынков и принципиально новых форм экономических отношений между странами и регионами. Продолжается экономическая интеграция при усиливающемся доминировании развитых стран, которое подкрепляется концентрацией у них ключевых интеллектуальных и информационных потенциалов. В этих условиях для каждой страны образование становится важным ресурсом экономического развития и способом адаптации к новым требованиям рынка труда. Неограниченные возможности глобального информационного пространства способствуют быстрому изменению технологий образования. 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 разного типов и разного статуса. Происходит формирование единого образовательного пространства. Начался процесс реформирования и высшей школы. Ряд институтов был 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. Значительно расширился перечень специальностей, получаемых выпускниками высшей школы. Появились новые профессии в сфере государственного управления, экономики, бизнеса, юриспруденции и др. Начался переход к многоуровневой системе образования, которая является атрибутом университетского образования.

Один из ведущих исследователей проблем психологии высшего образования А. А. Вербицкий выделил следующие *тенденции в образовании*, которые проявляются в разной степени.

*Первая* – осознание каждого уровня образования как органической составной части системы непрерывного народного образования. Эта тенденция предлагает решение проблемы преемственности не только между школой и вузом, но и учитывает задачу включения в учебную деятельность студентов моделирования производственных ситуаций.

*Вторая* – индустриализация обучения, т. е. его компьютеризация и сопровождающая ее технологизация.

*Третья* – тенденция перехода от «школы воспроизведения» к «школе мышления».

*Четвертая* – соотносится с поиском психолого-дидактических этого перехода – от жестко регламентированных способов организации учебно-воспитательного процесса и управления этим процессом к развивающим, активизирующим.

*Пятая и шестая* – относятся к организации взаимодействия обучающегося и преподавателя и фиксируют необходимость организации обучения как коллективной, совместной деятельности, где акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента.

## **2.2 Закономерности и принципы развития высшего образования и его функции на рубеже XX–XXI веков**

Место образования в жизни общества во многом определяется той ролью, которую играют в общественном развитии знания людей, их опыт, умения, навыки, возможности развития профессиональных и личностных качеств. Эта роль стала возрастать во второй половине XX века, принципиально изменившись в его последние десятилетия. Информационная революция и формирование нового типа общественного устройства – информационного общества – выдвигают информацию и знания на передний план социального и экономического развития. Изменения в сфере образования непрерывно связаны с процессами, происходящими в социально-политической и экономической жизни мирового сообщества. Именно с этих позиций попы-

таемся выделить и проанализировать основные тенденции мирового образования.

*Эволюция знания* – основной источник стоимости в информационном обществе. По мере общественного развития отчетливо проявляется то, что в качестве источника прибыли все чаще выступают знания, инновации и способы их практического применения. То, что знание начинает занимать в экономическом развитии ведущую роль, радикально изменяет место образования в структуре общественной жизни, соотношение таких ее сфер, как образование и экономика.

*Приобретение новых знаний*, информации, умений, навыков, утверждение ориентации на их обновление и развитие становятся фундаментальными характеристиками работников в постиндустриальной экономике. Новый тип экономического развития, утвердившийся в информационном обществе, вызывает необходимость для работников несколько раз в течение жизни менять профессию, постоянно повышать свою квалификацию. Сфера образования существенно пересекается в информационном обществе с экономической сферой жизни общества, а образовательная деятельность становится важнейшим компонентом его экономического развития.

*Неформальное образование* имеет целью компенсировать недостатки и противоречия традиционной школьной системы и часто удовлетворяет настоящие образовательные потребности, которые не в состоянии удовлетворить формальное образование. Как отмечается в докладе ЮНЕСКО «Учиться быть», образование не должно больше ограничиваться стенами школы. Все существующие учреждения независимо от того, предназначены они для обучения или нет, должны использоваться в образовательных целях.

*Переход от концепции функциональной подготовки к концепции развития личности.* Суть этого перехода заключается не только в смене приоритетов: от государственного заказа на подготовку специалистов к удовлетворению потребностей личности. Новая концепция предусматривает индивидуализированный характер образования, который позволяет учитывать возможности каждого конкретного человека и способствовать его самореализации и развитию.

*Превращение знаний в основной общественный капитал*, возрастание выгод, связанных с получением знаний, заключается в том, что выгоды от него получает человек, который потребляет этот товар, общество в целом и конкретные предприятия. Отсюда вытекают основания для смешанного финансирования образования, развитие рыночных отношений в этой сфере. Развитию рыночных отношений в сфере образования способствует и обострение проблемы государственного финансирования. Если в 60-х годах XX века в большинстве стран возросла доля валового национального продукта, направляемого на образование, то сначала 80-х годов государствен-

ные затраты на образование сокращаются или, что встречается гораздо реже, стабилизируются.

### **2.3 Система высшего образования. Современные типы высших учебных заведений**

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, иных юридических и физических лиц.

Многоступенчатая система подготовки специалистов с высшим образованием, принятая в Республике Беларусь в 1994 году, диверсификация типов и преобразование статуса высших учебных заведений усложнили ранее существовавшую унитарную структуру и управление ею. 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.

В 2018 г. система высшего образования Республики Беларусь была представлена 9 академиями, 32 университетами, 9 институтами и 4 высшими колледжами. В настоящее время в стране функционируют 42 государственных и 9 частных учреждений высшего образования. Ими осуществляется подготовка специалистов по 15 профилям, включающим 438 специальностей высшего образования первой ступени и 192 специальности второй ступени высшего образования.

Высшее образование включает д в е с т у п е н и:

*первая* – подготовка специалиста, обладающего фундаментальными и специальными знаниями, умениями и навыками, и завершается присвоением квалификации и выдачей диплома о высшем образовании, предоставляющие право на трудоустройство с учетом присвоенной квалификации и на обучение в магистратуре;

*вторая* (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 присвоенной 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 избранной специальности по индивидуальному плану, выполнение научных исследований, подготовку и публичную защиту магистерской диссертации. Продолжительность учебной недели в магистратуре устанавливается равной 40 часам, включая все виды аудиторных, лабораторных занятий и самостоятельную подготовку, а также не менее 10 часов исследовательской работы.

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.

Должности педагогических и научных сотрудников высших учебных заведений замещаются на конкурсной основе сроком на 5 лет или на основе срочных трудовых договоров в соответствии с трудовым законодательством Республики Беларусь. Педагогическую деятельность в высшем учебном заведении могут также вести приглашенные на срок до одного этапа обучения специалисты из других высших учебных заведений, органов управления, научных организаций, предприятий, в т. ч. из-за рубежа.

Профессорско-преподавательский состав белорусских вузов в 2018 году насчитывал 20871 преподавателя, из их числа ученую степень доктора наук имели 1338 человек, кандидата наук – 8368, ученое звание профессора – 1175, доцента – 7220.

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**

**Профессиональное развитие** – процесс подготовки работников к выполнению новых производственных функций, занятию новых должностей,

решению новых задач, связанных с деятельностью предприятий в рыночных условиях.

Виды и направления профессионального обучения и подготовки кадров определяют его формы.

1) *Обучение на рабочем месте в процессе работы.* Эта форма подготовки является наиболее оперативной, т. к. обеспечивает тесную связь непосредственно с процессом деятельности работника. Обычно данная форма реализуется через наставничество и кураторство с использованием методов усложняющихся заданий, направляемого приобретения опыта, производственного инструктажа, ротации, использование работника в качестве ассистента, делегирования полномочий – функций и ответственности.

«+»: оно дешево, легко удовлетворить потребность обучаемого, работник получает опыт «из рук в руки»;

«-»: работники не могут обладать достаточным опытом в обучении; работники, которых попросили обучать, могут не иметь для этого достаточно авторитета и ответственности; работники могут возмутиться, что их учить будут их же коллеги.

2) *Обучение вне рабочего места* более эффективно, но связано с дополнительными финансовыми затратами и отвлечением работника от его служебных обязанностей. Методы профессиональной подготовки вне рабочего места предназначены, прежде всего, для получения теоретических знаний и для обучения решению проблем, принятию решений, согласованному поведению.

«+»: занятия проводятся опытными экспертами; используется современное оборудование и информация; работники получают заряд свежих идей и информации.

«-»: это может быть дорого; курсы могут быть оторваны от практики и перенасыщены теорией; работники могут быть не заинтересованы проходить обучение в свое рабочее время.

Повышение квалификации и приобретение новых навыков повышают конкурентоспособность работников на рынке труда, обеспечивают им дополнительные возможности для профессионального роста как внутри организации, так и за ее пределами.

*Этапы системы профессионального образования:*

1) профессиональная подготовка;

2) последующие усилия, предпринимаемые для углубления, расширения и дополнения ранее полученной квалификации.

Профессиональное обучение во всех перечисленных выше формах всегда содержит оба элемента: элемент учебы и элемент применения. Современная государственная политики в области профессиональной подготовки призвана обеспечить решение двух взаимосвязанных задач социально-экономического характера:

1) обеспечение потребности производства рабочей силы требуемой квалификации;

2) борьба с безработицей путем переподготовки безработных.

**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.

В Западной Европе и Северной Америке, а также в некоторых странах СНГ термины послевузовское образование или последипломное образование относятся к академическим степеням магистра и доктора. В настоящее время делаются попытки унифицировать систему послевузовского образования в рамках Болонского процесса.

Переподготовка (переобучение) организуется для освоения новых профессий высвобождаемыми работниками, которые не могут быть использованы по имеющимся у них специальностям, а также лицами, выражающими желание сменить профессию с учетом потребности производства. Переподготовка необходима и при изменении профиля деятельности.

Переподготовка состоит из следующих с т а д и й:

1) изменение неправильных трудовых приемов и устаревших навыков (что наиболее трудно); у рабочих оно занимает 2-3 дня;

2) обучение и закрепление новых способов выполнения операций;

3) приобретение навыков работы, не вызывающих утомления.

Кроме того, лица, прошедшие переподготовку, значительно быстрее усваивают необходимые навыки, чем вновь принятые работники. По расчетам затраты на переподготовку инженера в 3 раза ниже, чем поиск нового работника.

У высшего руководства переподготовка характеризуется короткими сроками и большим объемом информации.

**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. В то же время повышение квалификации может осуществляться и стажировкой.

Потребность организации в повышении квалификации сотрудников обусловлена:

- непрерывными изменениями в ее внешней и внутренней среде;

- усложнением процесса производства и управления;
- освоением новых видов и сфер деятельности (для фирм, например, речь идет о продуктах, рынках сбыта)

В то же время заинтересованность сотрудника в повышении квалификации имеется тогда, когда есть уверенность не оказаться уволенным или получить продвижение по службе.

*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) получение более высокого разряда или адаптации к новой технике;
- 6) изучение новых форм организации и стимулирования труда, командной работы;
- 7) приобретение знаний, выходящих за рамки существующей должности;
- 8) привитие навыков принятия решений;
- 9) побуждение учиться дальше.

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

### **Тема 3 Педагогические основы обучения в высшей школы**

#### **План**

- 3.1 Предмет, задачи и основные понятия дидактики высшей школы.
- 3.2 Основные компоненты содержания высшего образования и подходы к его проектированию.
- 3.3 Образовательные стандарты в области высшего образования.
- 3.4 Закономерности и принципы обучения как методологические и дидактические регуляторы преподавательской деятельности.

#### **3.1 Предмет, задачи и основные понятия дидактики высшей школы**

Научной педагогической областью, целенаправленно изучающей процесс образования и обучения, является исторически сложившаяся в процессе эволюции человеческой цивилизации наука – **дидактика**. Термин введен в 1613 году немецким педагогом Вольфгангом Ратке (1571–1635) в курсе лекций под названием «Краткий отчет из дидактики или искусство обуче-

ния Ратихия». Великий чешский педагог Ян Амос Коменский(1592-1670) разработал стройную систему принципов обучения, обосновал идею обучения на родном языке, явился основоположником дидактики как науки, изучающей закономерности и процессы обучения.

Значительный вклад в развитие понятия «дидактика» внесли швейцарский педагог-демократ Иоганн Генрих Песталоцци, немецкий педагог Адольф Вильгельм Дистервег, немецкий философ и психолог Иоганн Фридрих Герbart и др.

В развитие отечественной дидактики высшей школы крупный вклад внесли белорусские и российские педагоги разных поколений С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, Б. П. Есипов, И. А. Данилов, М. Н. Скаткин, Д. И. Водзинский, Р. С. Пионова, И. Ф. Харламов и др.

Обобщая взгляды выдающихся педагогов, под **дидактикой высшей школы** понимается часть педагогики высшей школы, раскрывающая теорию и практику обучения специалистов высшей квалификации.

Дидактика высшей школы рассматривает две стороны процесса обучения: преподавание (деятельность учителя) и учение (деятельность учащегося) Она выполняет как теоретическую, так и практическую функции. В дидактическом треугольнике «Преподаватель – знания (вершина) – студент» 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 системой современного научного знания, способного к самостоятельной творческой деятельности в определенной профессиональной сфере.

*Предметом* 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) определение видов деятельности;
- 4) выделение ключевых блоков содержания образования;
- 5) определение конкретных задач курсов обучения;
- 6) определение содержания, системы понятий, процедур деятельности;
- 7) выявление оптимального педагогического руководства;
- 8) распределение времени и организация самостоятельной работы студентов;



9) развитие мотивации учения, единства учебной и научно-исследовательской деятельности студента и преподавателя;

10) мониторинг, диагностика, контроль, проверка и учет результатов обучения.

Понятийная система дидактики высшей школы многообразна и включает в себя:

- философские категории (человек, познание, смысл, культура, сущность и явление, общее и единичное и др.);

- общенаучные методологические понятия (система, структура, элемент, связь, функция и др.);

- понятия педагогики и психологии (воспитание, образование, развитие, восприятие, представление, рефлексия, умение, навык и др.);

- дидактические понятия (обучение, преподавание, учение, изучение, образовательный процесс, содержание, формы, методы, средства обучения и др.).

Рассмотрим основные понятия теории обучения в высшей школе – «образование» и «обучение».

**Образование** как фундаментальное понятие имеет отражение не только в дидактике, но и в педагогике, антропологии, философии и других науках о человеке. Поэтому понятие «образование» может рассматриваться как:

- отношение к различным субъектам (студенту, группе студентов, преподавателю, коллективу, личности, обществу, государству и т. д.);

- ценность – воздействие на личность студента (формирование) и на развитие личности;

- процесс и результат самообразования студента;

- соотношение с воспитанием, развитием студента;

- система образовательных структур в сфере высшего образования.

**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.

### **3.2 Основные компоненты содержания высшего образования и подходы к его проектированию**

Содержание высшего образования, представляя собой сущностную сторону процесса становления личности будущего специалиста, на макроуровне детерминировано состоянием развития культуры общества и развития самого социального института высшего образования, на микроуровне – закономерностями процесса становления личности специалиста, в т. ч. возможностями освоения культуры отдельным человеком.

Разработка в педагогике научных основ содержания образования осуществляется с учетом системы научных требований, которые должны:

- 1) быть направлены на осуществление основной цели – формирование всесторонне и гармонично развитой личности;
- 2) строиться на строго научной основе;
- 3) соответствовать логике и системе, присущих той или иной науке;
- 4) строиться на основе взаимосвязи между отдельными учебными дисциплинами;
- 5) находить отражение связи теории с практикой;
- 6) соответствовать возрастным возможностям обучающихся;
- 7) способствовать повышению общекультурного уровня подготовки специалиста;
- 8) формировать профессиональные знания, умения и навыки на культурно-гуманистической основе;
- 9) отвечать современным требованиям дидактического характера;
- 10) ориентироваться на подготовку специалиста не только настоящего, но и будущего.

Важнейшим свойством объективной реальности, включая информационные системы и процессы, является *структурность*, т. е. наличие в системах структурных компонентов и их взаимосвязей, а также соотношение и подчиненность систем. Свойство структурности присуще и учебному процессу, и образованию в целом как системе, и такому его компоненту, как содержание.

Содержание современного высшего образования предстает как многокомпонентная система, включающая в себя у р о в н и:

- общего (неполного) высшего образования;
- базового высшего образования;
- полного высшего образования.

Их единство, составляет содержание системы многоуровневого высшего образования, проектируемое, но еще не реализованное в действительности, существует как заданная норма, как то, что еще предстоит материализовать в процессе обучения.

В то же время вся система содержания предстает в виде:

- обобщенного представления, на котором содержание выступает в форме социального опыта в его педагогической интерпретации;

- совокупности блоков научных знаний и умений, когда содержание предстает в определенной своей части, выполняющей специфические функции в профессиональном образовании;
- модулей дисциплин, где содержание представлено системой знаний и способов деятельности, входящих в курс обучения по родственным дисциплинам;
- учебной дисциплины, когда подлежащее усвоению содержание предстает в развернутом виде и выполняет частнодидактические функции;
- педагогической действительности, когда проектируемое содержание становится предметом совместной деятельности преподавателя и студента, то есть процесса обучения;
- где проектируемое содержание присваивается каждым студентом, т. е. становится частью структуры его личности.

### **3.3 Образовательные стандарты в области высшего образования**

Стандарт применяется при разработке учебно-программной документации образовательной программы высшего образования второй ступени с углубленной подготовкой специалистов, обеспечивающей получение степени магистра (далее – образовательная программа магистратуры), учебно-методической документации, учебных изданий, информационно-аналитических материалов, систем управления качеством высшего образования.

Стандарт обязателен для применения во всех учреждениях высшего образования Республики Беларусь, реализующих образовательные программы магистратуры.

Образовательные стандарты высшего образования разрабатываются по каждой специальности (направлению специальности) и устанавливают требования к содержанию профессиональной деятельности специалиста с высшим образованием, к компетентности специалиста с высшим образованием, к содержанию учебно-программной документации образовательных программ высшего образования, к уровню основного образования лиц, поступающих для получения высшего образования, к нормам и срокам получения высшего образования, к организации образовательного процесса, максимальному объёму учебной нагрузки студентов, курсантов, слушателей, уровню подготовки выпускников, итоговой аттестации.

Разработку образовательных стандартов высшего образования организует Министерство образования Республики Беларусь и осуществляет ее совместно с учебно-методическими объединениями в сфере высшего образования и организациями – заказчиками кадров.

Образовательные стандарты высшего образования утверждаются Министерством образования Республики Беларусь по согласованию с заинтересованными государственными органами, подчиненными и (или) подотчет-

ными Правительству Республики Беларусь, в подчинение которых находятся учреждения высшего образования и для которых осуществляется подготовка кадров.

### **3.4 Закономерности и принципы обучения как методологические и дидактические регуляторы преподавательской деятельности**

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

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

- социально-экономических;
- политической ситуации;
- уровня культуры;
- потребностей общества в определенном типе личности и уровне образования.

**Внутренние закономерности процесса обучения** – связи между его компонентами: целями, содержанием, методами, средствами, формами, то есть это зависимость между преподаванием, учением и изучаемым материалом. Рассмотрим эти закономерности.

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

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

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

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

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

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

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

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

3) органическое единство обучения и воспитания требует рассматривать обучение как специфический способ воспитания и придавать ему развивающий и воспитывающий характер;

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

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

В высшей школе к процессу обучения выделяют следующие требования:

1) содержание программного материала должно отражать научную истину, соответствовать современному состоянию науки, связи с жизнью, а его изложение – уровню новейших достижений дидактики;

2) создание проблемных ситуаций, соблюдение логики познавательного процесса и обучение строгой доказательности суждений и умозаключений, что обуславливает развивающий характер процесса обучения;

3) обязательное сочетание слова и наглядности, использование комплекса современных технических средств обучения, развитие воображения, технического мышления как основы творческой деятельности;

4) обязательное сочетание обучения с воспитанием, приводить примеры связи теории с практикой, с жизнью, развивать мировоззренческий аспект обучения;

5) вызывание интереса к учебе, формирование познавательной потребности и творческой активности. Эмоциональность преподавания – обязательна!

6) обязательно учитывать индивидуальные и возрастные особенности студентов при проектировании каждого занятия;

7) последовательность в обучении, необходимость опираться на прежние знания, умения и навыки, обеспечивая этим доступность обучения;

8) формирование умений и навыков студентов путем применения их знаний на практике, обязательного выполнения ими лабораторных и практических работ;

9) систематическая оценка работы каждого студента, непереносимое поощрение каждого успеха;

10) перегрузки студентов учебными занятиями недопустимы.

Теоретические представления с педагогической практикой соединяют принципы обучения.

**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 трудность;
- 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.

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

- 1) ориентированность высшего образования на развитие личности будущего специалиста;
- 2) соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);
- 3) оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;
- 4) рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов; соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности; обеспечение их конкурентоспособности.

Характерными чертами современной дидактики являются:

- 1) гуманизация и гуманитаризация обучения;
- 2) компьютеризация обучения;
- 3) интегративность обучения, учет межпредметных связей;
- 4) инновационность обучения.

#### **Тема 4 Основные методы, формы и средства обучения в вузе**

##### **План**

- 4.1 Методы обучения в вузе и их классификация.
- 4.2 Средства обучения в высшей школе.
- 4.3 Учебно-методический комплекс и его компоненты.
- 4.4 Лекция как метод и ведущая форма организации учебного процесса в вузе.
- 4.5 Семинарские и лабораторные занятия: виды, структура и формы организации.

#### **4.1 Методы обучения в вузе и их классификация**

**Метод** – приём, 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* – это когда 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).

Г р у п п ы м е т о д о в о б у ч е н и я:

- 1) технические (пособия, фильмы, ПЭВМ, муляжи и т. д.);
- 2) активные;
- 3) устные (лекции, беседы, рассказы);
- 4) практические (различные типы упражнений, заданий, лабораторных);
- 5) наглядные (слайды, видео, графики, муляжи, схемы и т. д.).

Активные методы обучения подразделяются:

а) на 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, ТРИЗ, работа).

**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 следующие м е т о д ы:

- 1) регистрации психических реакций человека (бихевиоризм, поведение);
- 2) самонаблюдения (интроспекция) (сознание замкнуто само на себе);
- 3) свободных ассоциаций и анализа сновидений (фрейдизм), оговорок, опечаток и т. д.;
- 4) наблюдения или эксперимента. Для наблюдения нужно иметь цель, план и гипотезу. Эксперимент более активный метод, так как создает новые, меняющиеся условия существования данного объекта. Делятся на лабораторные и естественные;
- 5) анализа деятельности преподавателя и студента (обеспечивает информацией о состоянии и организации учебно-воспитательной работы);
- 6) тестирования (аппаратные (на ПК), бланковые, устные, индивидуальные, групповые);
- 7) опроса и анкетирования (используется в социологических исследованиях для анализа психологии общения, лидерства, межличностных связей и т. д.);
- 8) экспертной оценки (дают опытные преподаватели о личности студента);
- 9) биографический (сбор и анализ сведений о жизненном пути данной личности, ее привычках и отношениях с окружающими);
- 10) 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.

## 4.2 Средства обучения в высшей школе

**Дидактические средства** – это материальные объекты, предназначенные для организации и осуществления педагогического процесса. В современной педагогической науке не существует строгой классификации средств обучения. Для решения данной проблемы некоторыми учеными предлагаются следующие подходы.

Польский педагог-исследователь В. Оконь предлагает классифицировать средства обучения в зависимости от нарастания возможности заменять их с помощью действия преподавателя или автоматизировать действия обучающихся. Соответственно он выделяет 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, видеомагнитофон);

- средства, автоматизирующие процесс обучения (лингвистические кабинеты, компьютерные и информационные системы, телекоммуникационные сети).

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 освоения учебного материала. В этом случае к средствам обучения относятся все объекты и процессы (материальные и материализованные), которые служат источниками учебной информации и инструментами (собственно средствами) для усвоения содержания этой ин-

формации 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 акцентируется, что обучение станет эффективным только в том случае, когда материальные и идеальные средства используются вместе, дополняя и подкрепляя друг друга.

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

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

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

4) Средства, применение которых возможно для решения нескольких дидактических задач одновременно – автоматизированные библиотечные системы (АБС), автоматизированные справочные системы (АСС), информационно-поисковые системы (ИПС), информационно-расчетные системы (ИРС), банки данных (БД) и базы знаний (БЗ), универсальные системы управления базами данных (СУБД), обеспечивающие возможность работы с готовыми профессиональными и учебными базами данных; электронные таблицы (ЭТ), математические пакеты (МП) и 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. частных дидактических задач. В последнее время особую актуальность приобретают дидактические обучающие комплексы.

### **4.3 Учебно-методический комплекс и его 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. Средства обучения 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 инновационных технологий проведения занятий в форме: лекции, семинара, коллоквиума, деловой игры, конференции и т. п. Основной формой обучения в учебном процессе была и остается аудиторная система. Появление компьютеров и компьютерных информационных технологий позволяет эту систему сделать 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 педагогической 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.

#### **4.4 Лекция как метод и ведущая форма организации учебного процесса в вузе**

**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, основной метод, устное и последовательное изложение 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. включая постановку 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 3–4 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 последующим показом 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, внутриспредметные 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).

Руководство работой студентов. Обучение студентов методике записи и помощь в этом: темп, повтор, паузы, вычерчивание графиков.

Использование приемов поддержания внимания – риторические вопросы, шутки, ораторские приемы.

Лекторские данные: знание предмета, эмоциональность, дикция, ораторское мастерство, культура речи, внешний вид, умение установить контакт.

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 этого 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 способствует применение 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. Её 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 2-3 специалиста – эксперты по теме занятия. Это могут быть преподаватели-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 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.

#### **4.5 Семинарские и лабораторные занятия: виды, структура и формы организации**

**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 семинарского занятия:

- 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 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.

К р и т е р и и о ц е н к и 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);

- студенты ведут записи на семинарах (регулярно, редко, не ведут).

**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 в и д ы 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.

## **Тема 5 Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов**

### **План**

- 5.1 Самостоятельная работа студентов, ее виды и уровни.
- 5.2 Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов.
- 5.3 Формы и способы организации научно-исследовательской работы студентов (НИРС) в вузе.
  - 5.3.1 Курсовое и дипломное проектирование как вид научно-исследовательской работы студентов.
  - 5.3.2 Основные виды практик в системе профессиональной подготовки студентов в вузе.

### **5.1 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 3 человека. Групповая работа усиливает фактор мотивации и взаимной ин-

теллектуальной 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.

## **5.2 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 зачёт.

Формы контроля зависят от конкретной дисциплины и учебного плана. Контроль может быть устным, письменным, графическим, реферативным, программированным или тестовым.

По своему назначению:

- корректирующие;
- констатирующие.

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

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, семинары 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 самой 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.

### **5.3 Формы и способы организации научно-исследовательской работы студентов (НИРС) в вузе**

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

Обычно студенты группируются вокруг преподавателей кафедр, начиная с 1-2 курсов. Они включаются в исследование темы своего руководителя, 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 кафедр 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, о 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) стадий 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.

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

### **5.3.1 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*. 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 – научно-руководителя. Курсовая работа защищается автором в комиссии, кото-

рая 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.

### **5.3.2 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 другие. 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 произ-

водственной (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 информации, 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 информации, ее применение и закрепление на практике.

Организация деятельности студентов в период практики базируется на нормативных и учебно-методических материалах, утвержденных руководством университета и выпускающей кафедры. 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.

## Тема 6 Технологизация и информатизация образовательного процесса в вузе

### План

6.1 Классификация современных педагогических технологий и критерии их эффективности.

6.2 Педагогические технологии эффективного формирования профессиональных компетенций.

6.3 Информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе.

### 6.1 Классификация современных педагогических технологий и критерии их эффективности

**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.

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

*Основные признаки педагогической технологии:*

- концептуальность, т. е. педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философские, психологические, дидактические и социально-педагогические обоснования достижения образовательных целей;

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

- управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов;

- эффективность определяется по результатам, затратам, гарантированность достижения определенного стандарта обучения;

- воспроизводимость – возможность применения педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях субъектами.

*Критерии эффективности педагогической технологии:*

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

- отражение в содержании современного уровня развития науки и техники;

- 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.

## **6.2 Педагогические технологии эффективного формирования профессиональных компетенций**

**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, пылливости 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.

**Проблемное обучение** вносит в процесс познания студентов поисково-исследовательский характер, развивает теоретическое мышление, формиру-



ет познавательный интерес к содержанию учебных предметов и профессиональной мотивации будущей деятельности специалистов.

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) целеустремленно чередуются информационные вопросы, которые актуализируют имеющиеся у студентов знания, необходимые для понимания существа проблемы и начала умственной работы по ее разрешению, и проблемные вопросы, которые указывают на существование учебной проблемы и на 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 позволяет решить все задачи обучения, кроме того, оно трудоемко, неэкономно по времени. В силу этого проблемный тип обучения не может применяться постоянно на протяжении всего периода изучения учебной дисциплины.

**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 (или, как говорят дидакты, «шагами»), прогнозируется конечный результат, определяются средства для его достижения. Студенту предлагается задание по каж-

дому «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 самостоя-

тельной 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.

**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 3-4 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, обеспечивающее алгоритм формирования познавательно-профессиональных умений и навыков;
- системность контроля, логически завершающего каждый модуль, приводящая к формированию способностей обучаемых трансформировать приобретенные навыки систематизации в профессиональные умения анализировать, систематизировать и прогнозировать инженерные решения.

**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 основных технологии, основанных на применении средств информационных коммуникационных технологий:

- кейс-технология, когда учебно-методические материалы комплектуются в специальный набор (кейс) и пересылаются обучаемому 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 обучаемых материалом, так и для интерактивного взаимодействия между преподавателем и обучаемым.

### **6.3 Информационно-коммуникационные технологии в учебном 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) незамедлительную обратную связь между пользователем и средствами ИКТ, что позволяет обеспечить компьютерный диалог;

2) компьютерную визуализацию учебной информации, т. е. объектов, процессов, явлений;

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

4) автоматизацию процессов вычислительной, информационно-поисковой деятельности;

5) обработку результатов учебного эксперимента;

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

7) автоматизацию 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 известный 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 основных группы компьютерных средств обучения.

*Первая* – 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.

*Вторая* – 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.

*Третья* – 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.

*Четвертая* – 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. частных дидактических задач. В последнее время особую актуальность приобретают дидактические обучающие комплексы.

## **Тема 7 Инновации в высшем образовании и педагогической деятельности преподавателя вуза**

### **План**

- 7.1 Основные задачи инновационных процессов в высшем образовании.
- 7.2 Методика, этапы обобщения и внедрения передового педагогического опыта.
- 7.3 Инновационная деятельность преподавателя.

### **7.1 Основные задачи инновационных процессов в высшем образовании**

Важнейшей целью современного образования является формирование у молодых людей принципиально нового миропонимания, способного адекватно отразить сущность современных процессов. Реализация программы инновационного образования базируется, по крайней мере, на трех основных принципах:

- 1) антропоцентризм;
- 2) самоуправление;
- 3) профессионализм.

На современном этапе образование должно по возможности смягчить противоречия технической цивилизации, связанные с односторонним развитием наук о природе в ущерб наукам о человеке, с гипертрофированным рационализмом в ущерб нравственно-эстетическому развитию, оно должно содействовать реализации сократовского лозунга «Познай себя».

Основными задачами инновационного образования в высшей школе Республики Беларусь являются:

- 1) повышение эффективности обучения в высшей школе;
- 2) обеспечение применения новых прогрессивных методов и форм обучения;
- 3) переход от традиционных к инновационным технологиям обучения с целью развития личности обучаемых, оснащение их эффективными методами и формами организации своего учебного труда;
- 4) обеспечение конкурентоспособности отечественного высшего образования в глобальном информационном пространстве;
- 5) обеспечение гибкости системы высшего образования в соответствии с меняющимися требованиями подготовки специалистов с высшим образованием; способность своевременно изменять содержание, формы и методы учебного процесса.

### **7.2 Методика, этапы обобщения и внедрения передового педагогического опыта**

Педагогический опыт как результат практики является критерием истины: он либо подтверждает, либо отвергает те или иные нововведения. Этот опыт, как правило, результат творческих поисков педагогов, в котором сливаются воедино творческие, новаторские и в то же время традиционные начала.

Признаками передового педагогического опыта являются:

1) высокие количественные и главным образом качественные показатели результатов учебно-воспитательного процесса;

2) оптимальность педагогического опыта (достижение наилучших результатов в учебно-воспитательной работе при наименьшей, экономной затрате сил и времени педагогов и учащихся);

3) устойчивость, стабильность опыта, длительное его функционирование. Даже значительные успехи педагога в учебно-воспитательной работе, продолжавшиеся короткий срок и в последствии не повторенные, трудно отнести к передовому опыту;

4) возможность повторения и творческого использования опыта одного педагога другими, расширения этого опыта до массового;

5) перспективность опыта. Передовой опыт всегда имеет будущее, перспектива его развития очевидна;

6) научная обоснованность опыта. Передовой опыт может быть результатом творческих поисков педагога или его находкой в процессе проб и ошибок, но в любом случае такой опыт будет иметь научную основу.

Основными формами изучения и обобщения педагогического опыта являются:

- открытые занятия по различным темам и вопросам учебно-воспитательной работы;

- педагогические советы, производственные собрания, совещания по проблемам педагогики;

- научно-методическая и научно-практическая конференции;

- педагогическая выставка;

- педагогические чтения;

- диспуты и дискуссии по актуальным проблемам учебно-воспитательной работы;

- педагогические экскурсии;

- семинарские занятия по проблемам педагогики;

- практикумы по разработке методики изучения и обобщения педагогического опыта;

- педагогические консультации.

Основные этапы изучения и обобщения педагогического опыта:

1) *самообразование* – происходит обнаружение противоречия между сложившимися формами и методами работы с одной стороны, и необходимостью повышения ее эффективности – с другой;



2) *поисковая работа*, в ходе которой выявляются находки, новинки в работе отдельных педагогов или целых коллективов, имеющих определенные достижения в учебно-воспитательной работе. Определяется объект исследования, изучения и обобщения опыта;

3) *развернутая программа изучения и обобщения опыта* – окончательно формулируется тема и цель, уточняется объект и предмет изучения и обобщения;

4) *корректировка, уточнение и изменения* в передовом педагогическом опыте с целью возможности его более массового и эффективного применения;

5) *распространение и массовое применение* передового педагогического опыта.

### **7.3 Инновационная деятельность преподавателя**

Инновационная педагогическая деятельность может осуществляться во всех типах учебных заведений. Ведущей формой такой деятельности выступает опытно-экспериментальная работа. Нельзя забывать, что существенной особенностью инновационной педагогической деятельности является также то, что она основана на личностном подходе и имеет своей целью разработку индивидуальной программы развития личности. Определение целей при этом осуществляется с опорой на диагностику личностного развития воспитуемого.

Другой особенностью инновационной педагогической деятельности является то обстоятельство, что при наличии доминирующего начала, выражающего ценностные ориентации как отдельных педагогов, так и всего педагогического коллектива, все же внутренние мотивы (ориентация на процесс и результат) являются более значимыми.

Рассмотрение инновационной педагогической деятельности свыше обозначенных позиций требует обращения к вопросу о готовности педагога к данному виду деятельности. Готовность к такому роду деятельности характеризуется следующими признаками:

- потребность в творчестве, осознанный выбор вариантов собственного профессионального поведения;

- способность и готовность выбирать адекватные средства и методы саморазвития; организация продуктивной деятельности в условиях сотрудничества;

- осознание необходимости инновационной деятельности;

- готовность к творчеству;

- уверенность в том, что принятое к внедрению новшество принесёт позитивный результат;

- согласованность личных целей с инновационной деятельностью;

- готовность к преодолению творческих неудач;

- технологическая готовность;

- позитивная оценка своего предыдущего опыта в свете инновационной деятельности;
- способность к профессиональной рефлексии.

## **Тема 8 Сущность процесса воспитания. Воспитательная система в вузе**

### **План**

- 8.1 Цели, задачи, сущностные характеристики и особенности воспитательного процесса в вузе.
- 8.2 Специфика содержания воспитания в условиях аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов.
- 8.3 Закономерности и принципы, средства и методы, формы воспитания студенческой молодежи.
- 8.4 Воспитательная система в вузе.

### **8.1 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, с их активностью. Он предполагает изменения в интеллектуальной, эмоциональной, физической сферах личности, ее обогащение и совершенствование.

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 имеет семья и организованные формы воспитания, которые обеспечивают специалисты, педагоги-профессионалы. На втором – 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 на 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 всем 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. Частично эта цель реализуется и в процессе обучения, но лишь частично, так как обучение имеет свою цель, оно ограничено рамками учеб-

ных планов и программ, спецификой его организации. А внеаудиторная работа обладает всеми возможностями для осуществления этой цели.

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, имеющихся в учебном заведении, эффективность воспитательного процесса повышается.

1) 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 основательно включать самого обучаемого, его собственные силы, активность, причем осуществлять это включение на всех этапах организации воспитания, начиная с планирования.

2) 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.

3) 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 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.

## **8.2 Специфика содержания воспитания в условиях аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов**

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 становящейся со временем все более 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 многолетнюю 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, вычлняя 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 работы и начинают сбор материала к исследованию. Совместно с руководителем составляются общая программа деятельности, план-проспект дипломной работы, ведется подбор источников и литературы.

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

В ходе курсового проекта студенты должны пользоваться специальной литературой, периодикой, в отдельных случаях патентной литературой, тем самым вырабатывая и закрепляя умения работать с книгой, справочными материалами, делать выписки, составлять конспекты.

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

### **8.3 Закономерности и принципы, средства и методы, формы воспитания студенческой молодежи**

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 обществу, 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-волевою, физическую, с одной стороны; в 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;

б) 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 педагогией 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 педагогией 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, Р. С. Пионова, дают основание построить гуманистическую систему следующих принципов воспитания студентов:

- 1) целенаправленность и идейность всего воспитательного процесса;
- 2) гармонизация общечеловеческих и национальных ценностей;
- 3) гармонизация личных и общественных интересов;
- 4) связь воспитания с жизнью, с 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 фактора-



ми. 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, как бы 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* – это 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 разбой 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* – этот метод довольно популярен в учебных заведениях и прост 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* – это метод деятельности учебного коллектива. Общественное мнение формируется вместе с развитием и становлением коллектива и функционирует в нём, 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* – этот метод 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.

#### **8.4 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 общественного сознания, 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 тех вырабатываются умения и навыки самостоятельной исследовательской работы, прививается вкус к научной деятельности. На учебных занятиях преподаватель, учитывая специфику изучаемого студентами предмета, акцентирует внимание на тех фактах науки и их выдающихся представителей, которые оказывают существенное воспитательное воздействие на обучаемых.

Важной составной частью воспитательной системы в вузе является система студенческого самоуправления. Ее структурными компонентами являются: студенческий комитет вуза, студенческий профком, совет старост факультета, студенческий совет общежития, актив академических групп и другие самодеятельные 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 1 раза в месяц. На заседаниях 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 9 Психолого-педагогические основы вузовского менеджмента*

### **План**

9.1 Вуз как самоуправляемая педагогическая система и объект управления.

9.2 Методы управления вузом.

9.3 Внутривузовский менеджмент.

### **9.1 Вуз как самоуправляемая педагогическая система и объект управления**

Высшее образование призвано обеспечить потребность общества и государства в высококвалифицированных специалистах, и граждан в приобретении профессий в избранной сфере деятельности.

Система высшего образования в стране строится на следующих основных принципах: государственности, всесловности, фундаментальности.

Государственность высшей школы выражается в том, что она призвана обеспечить страну нужным по количеству и должным по качеству кадрами высококвалифицированных специалистов. Государство должно быть самостоятельным в кадровом потенциале.

**Всесловность** – основополагающая нравственная норма отечественной высшей школы, означающая, что все граждане страны имеют равный доступ к образованию и равные возможности его получения, независимо от имущественного положения и сословного происхождения.

**Фундаментальность** – соединение научного знания и процесса образования. Только фундаментальное научное образование может быть эталонным. В науке и высоких технологиях произошли глубокие изменения, которые могут использовать только высокообразованные люди.

Для решения задач, стоящих перед высшим образованием, в Республике Беларусь создаются высшие учебные заведения. Решение принимает Совет Министров на основании предложений Министерства образования и других министерств.

В настоящее время в Беларуси функционируют государственные и негосударственные вузы. Деятельность вузов государственного типа финансируется из государственного бюджета и частично из средств, полученных за оказание платных образовательных услуг. Негосударственные вузы создаются юридическими или физическими лицами, проходят три этапа утверждения: лицензирование, аттестацию, аккредитацию. Они финансируются учредителями, а также самими студентами, которые вносят плату за обучение.

Лицензия дает право на образовательную деятельность. Для того, чтобы иметь право выдавать выпускникам диплом государственного образца, вуз должен быть аккредитован (аккредитация дается вузу, как правило, после аттестации). Обучение в вузе длится от 4 до 6 лет и может быть дневным (очным), вечерним (очно-заочным) и заочным. Наиболее распространенными формами обучения являются аудиторное и дистанционное. Лицензирование, аккредитация и аттестация являются обязательными процедурами и для государственных вузов.

Государственные вузы подчинены Министерству образования и другим министерствам, их учредившим. Они ведут подготовку специалистов высшей квалификации в соответствии утверждаемыми в министерствах учебными программами и планами, методическими рекомендациями. На основе «Положения о высшем учебном заведении», утвержденным Министерством образования Республики Беларусь, каждый вуз разрабатывает собственный устав. Уставом определяется структура учебных, научных и других подразделений вуза, их права и обязанности, а также схема управления и руководства вузом.

Многие современные вузы представляют собой сложный образовательный комплекс, в котором интегрированы учебные, методические и научные учреждения, а также библиотечные, издательские, спортивные центры, общежития и другая социальная сфера. Целью создания таких комплексов, как нового типа учреждения образования, являются повышение эффективности и качества учебно-воспитательного процесса, использование материальных и информационных ресурсов для подготовки специалистов и проведение научных исследований по приоритетным направлениям развития образования, науки, культуры, техники и социальной сферы.

## **9.2 Методы управления вузом**

**Управление** (или менеджмент) означает сознательное регулирование сложных процессов и отношений, протекающих или имеющих в университете: учебных, воспитательных, научных, методических, организацион-

ных, хозяйственных с целью получения высоких результатов за надлежащий период при использовании оптимальных средств и ресурсов.

Главный смысл управления университетом состоит в целенаправленном воздействии администрации, коллегиальных органов на структурные подразделения, на профессорско-преподавательский состав, студентов для получения оптимальных результатов в воспитательно-образовательном процессе, профессиональной подготовке специалистов.

Управление будет эффективным, если оно четко согласуется с основными компонентами педагогической системы. В педагогической системе выделяют пять структурных элементов:

- 1) субъект педагогического воздействия;
- 2) объект педагогического воздействия;
- 3) предмет их совместной деятельности;
- 4) цели обучения;
- 5) средства педагогической коммуникации.

Все эти составляющие педагогической системы находятся как в прямой, так и обратной зависимости. Центральная задача педагогики и педагогической психологии как науки заключается в том, чтобы описать, как именно данные компоненты системы зависят друг от друга.

Любая деятельность, в т. ч. и управленческая, реализуется посредством комплекса специфических методов. **Методы управления** – это способы воздействия субъекта управления (администрации, управляющей подсистемы) с объектом управления для достижения намеченных целей управления.

В педагогической теории различают методы управления и методы руководства. *Методы управления* нацелены на управляемый объект – саму систему или ее подсистему; *методы руководства* – на конкретных исполнителей, осуществляющих определенные функции и имеющих индивидуальные особенности.

В педагогической литературе представлены разные подходы к классификации методов управления. Так, Д. П. Кайданов и Е. М. Суименко выделяют несколько подходов к их определению:

- 1) по с у щ н о с т и в о з д е й с т в и я н а ч е л о в е к а:
  - экономические;
  - организационно-распорядительные (административные);
  - социально-психологические (прагматический, административный и морализаторский стили);
- 2) х а р а к т е р у ц е л и:
  - деловой;
  - бюрократический;
- 3) с п о с о б а м в о з д е й с т в и я:
  - директивный (формалистический);
  - товарищеский (авторитетный, волевой);

- демократический;
- пассивный (либеральный).

Выделяют три группы методов внутривузовского управления: социально-психологические, организационно-распорядительные и экономические.

*Социально-психологические* – это методы управления социально-массовыми процессами, базирующиеся на информационном обеспечении. К этой группе относят также методы управления коллективами и группами (оценка индивидуальных качеств работников, выработка ориентиров, создающих условия для максимального проявления профессиональных качеств). Кроме того, выделяют методы управления внутригрупповыми явлениями и процессами и методы управления индивидуально-личностным поведением.

*Организационно-распорядительные* – это методы прямого централизованного воздействия на управляемый объект. Формы их проявления – приказы, планы, инструкции, распоряжения и т. п. Использование распорядительных форм и методов связано с необходимостью выполнения управленческих задач, поддержанием устойчивости организационных связей в системе управления.

Таким образом, любой метод будет эффективным, если он применяется с учетом конкретной обстановки, особенностей управляемого объекта в тесном сочетании с другими способами и средствами воздействия. Разработка методов управления в теории является актуальной для всех уровней руководства.

### **9.3 Внутривузовский менеджмент**

Современное учреждение высшего образования – сложная социально-педагогическая система и управление (менеджмент) является одной из важнейших ее характеристик.

В высших учебных заведениях администрация (управленческий аппарат) представлена на трех уровнях: вуза, факультета, кафедры. На уровне вуза администрацию представляет ректор, проректоры, начальники управлений и отделов, заведующие секторами, директора или начальники центров (научных, методических и др.). К обслуживающему руководящему персоналу относятся директора (заведующие или начальники) общежитий, учебно-производственных хозяйств или баз, столовых, профилакториев, домов отдыха и других подразделений социальной сферы.

На уровне факультета в администрацию входят декан, его заместители, работники деканата, на уровне кафедры – заведующий кафедрой, его заместители.

Ректор избирается советом вуза и утверждается соответствующим министерством. Этим же министерством назначается и главный бухгалтер (начальник управления бухгалтерского учета и финансов). Проректоры, на-



чальники управлений и отделов, руководители других подразделений общеузовского уровня назначаются приказом ректора.

Деканы избираются советом факультета, затем утверждаются приказом ректора. Заведующие кафедрами избираются на конкурсной основе в установленном порядке. Руководители всех структурных подразделений вуза в своей работе опираются на принципы единоначалия, т. е. несут персональную ответственность за вверенный участок работы, имеют право отдавать приказы или распоряжения, исполнение которых является обязательным для всех указанных в данных документах лиц.

Коллегиальными органами вуза являются: ректорат, совет вуза, советы факультетов, учебно-методические советы, редакционно-издательский совет и др.

*Коллегиальные органы управления* – каждый на своем уровне и в пределах своей компетенции решает различные вопросы жизнедеятельности вуза, структурных подразделений: утверждают перспективные и текущие планы работы; слушают отчеты подразделений (факультетов, кафедр, лабораторий, управлений, отделов); обсуждают проблемные вопросы научного, учебного, профессионального порядка; занимаются кадровыми вопросами и т. д.

Наличие двух форм управления в вузе необходимо, это оптимальный вариант управления. Он дает возможность сочетать совместное, коллегиальное обсуждение и анализ выполненной работы, стоящих задач, выдвинутых вопросов и нести персональную ответственность всех должностных лиц за вверенный участок работы, за принятые решения. Для достижения высоких результатов в своей деятельности администрация и коллегиальные органы должны работать согласованно, скоординировано, опираясь на сотрудничество и гласность.

Основным учебным и научным подразделением вуза является кафедра, деятельность которой регламентируется «Положением о кафедрах вузов Республики Беларусь». В учебных заведениях функционируют кафедры двух типов – общеузовские и факультетские, они охватывают разные сферы деятельности. В состав кафедры могут входить учебно-научные, научно-исследовательские, хозяйственные и другие подразделения, группы, лаборатории, действующие временно или постоянно.

Кафедра объединяет преподавателей одной специальности. Преподаватели и научные сотрудники в государственных вузах принимаются на работу и освобождаются от работы с учетом процедуры конкурсного отбора. Кроме того, они должны быть оформлены на работу по контрактной системе. Каждые пять лет преподаватели проходят аттестацию и избираются на должность советом вуза. С целью повышения квалификации и профессионального роста преподаватели имеют право на стажировку.

Кафедры работают по плану, на своих заседаниях обсуждают вопросы хода воспитательно-образовательного процесса, научной и методической работы, слушают отчеты преподавателей, утверждают учебно-тематические планы, учебные программы, темы диссертационных исследований, обсуждают диссертации, учебники, методические пособия и другие вопросы, круг которых достаточно широк. Руководство работой кафедр, в зависимости от их подчиненности, осуществляют управления и отделы вуза либо деканаты.

*Руководить* – значит управлять, наставлять должностных лиц структурных подразделений внутри вуза, профессорско-преподавательский состав, как эффективнее решать вопросы учебно-воспитательного процесса, научной работы на основе предварительного анализа их деятельности.

Все процессы жизнедеятельности вуза осуществляются в течение учебного года, который представляет законченный цикл педагогической деятельности. Вопросы управления и руководства внутри вуза также подчинены этому циклу, который включает следующие этапы:

- фиксация и анализ исходного состояния субъектов деятельности и объектов управления;
- прогнозирование и планирование деятельности образовательного учреждения;
- правильная постановка целей и их ранжирование по степени важности и фактору времени;
- рациональная расстановка кадров, распределение обязанностей, установление связи между подсистемами и управление этими связями;
- организация образовательной деятельности, сбор информации и эффективность ее использования;
- всесторонний контроль, анализ и своевременная реакция на изменение внутренней и внешней среды для предупреждения или скорейшей ликвидации недостатков;
- система повышения квалификации, опыта и мастерства профессорско-преподавательского состава и менеджеров вуза всех уровней.

## **Тема 10 Педагогический мониторинг**

### **План**

10.1 Функции и методы педагогической диагностики в обучении и воспитании студентов.

10.2 Контроль и проверка знаний и умений в системе диагностики учебного процесса.

10.3 Диагностика сформированности компетенций (компетентностей) студентов.

## 10.1 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, оценку 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 мы говорили 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 проявляется его обучающая и контролирующая функции.

В целом педагогическая наука и практика выделяют следующие функции контроля: диагностическая, обучающая, развивающая, воспитываю-

щая, 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 практикой установлены следующие требования к организации контроля 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, нацеливающих 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.

## **10.2 Контроль и проверка знаний и умений в системе диагностики учебного процесса**

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 контролируются не только 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 допол-

нительную 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 в р е м е н и контроль делится на:

1) *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.

При оценке знаний, умений и навыков студентов к преподавателю предъявляются следующие требования:

1) оценка должна быть объективной и справедливой, ясной и понятной для обучаемого;

2) оценка должна выполнять стимулирующую функцию;

3) оценка должна 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.

### **10.3 Диагностика сформированности компетенций (компетентностей) студентов**

В образовательных стандартах (СТБ ИСО 9000-2000) 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 в система высшего образования Республики Беларусь функционирует на основе компетентностного подхода и практико-ориентированных форм обучения. Данная позиция находит свое отражение в образовательных стандартах, разработанных на основе компетентностного 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 угрозе?

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 – означает 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 в основном справляться со своей работой, но в ряде случаев требуется пополнение знаний и умений.

3) удовлетворительный – означает 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.

## **РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

### ***Тема 11 Введение в курс «Психология высшей школы»***

#### **План**

11.1 Предмет, задачи и основные категории психологии высшей школы.

11.2 Методы психологических исследований в высшей школе и их специфика.

#### **11.1 Предмет, задачи и основные категории психологии высшей школы**

**Психология высшей школы** – перспективная отрасль науки психологии, синтезирующая в определенном отношении достижения различных ее областей. По своему содержанию она является педагогической психологией применительно к вузу, опирается на общую психологию, и на различные отрасли психологической науки.

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

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

В отличие от общей психологии, изучающей общие закономерности, сущность психической жизни людей, психологию высшей школы интересуют, прежде всего, функционирование, изменение, развитие и формирование психики студентов, психологические особенности деятельности преподавателей.

К числу ее основных задач следует отнести:

1) участие в разработке «моделей» современного специалиста с высшим образованием;

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

3) изучение психологии студенческого коллектива, его влияния на учебу, общественную, научную и производственную деятельность студентов;

4) выявление закономерностей формирования личности и профессионально важных качеств будущего специалиста с высшим образованием (с учетом профиля вуза, курса, возрастных и социальных особенностей);

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

6) изучение психологии личности и труда преподавателя вуза, психологических основ его педагогического мастерства и творчества;

7) исследование проблем профориентации и профотбора в высшие учебные заведения;

8) анализ процесса адаптации бывших школьников к вузовскому обучению, а выпускников вуза – к условиям трудовой деятельности.

Наиболее значительной задачей психологии высшей школы является проведение психологического анализа деятельности студентов. Рассмотрим кратко основные категории психологии высшей школы.

*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 ориентация* – система мероприятий по ознакомлению молодежи с миром профессий. Профессиональная ориентация способствует выбору профессии в соответствии с индивидуальными способностями.



ми и склонностями, а также возможностями, которые предоставляет человеку общество. Профессиональная ориентация включает в себя:

- профессиональное просвещение;
- профессиональное воспитание;
- профессиональное консультирование;
- профессиональное развитие личности.

*Профессиональная пригодность* – совокупность психологических и психофизических особенностей человека, необходимых и достаточных для достижения им при наличии специальных знаний, умений и навыков общественно приемлемой эффективности труда. В понятие «профессиональная пригодность» входит также удовлетворение, переживаемое человеком в процессе труда и при оценке его результатов. Данное качество не является врожденным и формируется в процессе трудовой деятельности.

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

*Методология психологии высшей школы* – учение о подходах, принципах, логике построения психологической теории высшего образования

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

Отметим, что данные категории носят достаточно общий характер и имеют свою специфику применительно к психологии высшей школы.

## **11.2 Методы психологических исследований в высшей школе и их специфика**

Методы психологического исследования являются системами операций с психологическими объектами и вместе с тем гносеологическими объектами психологической науки. В психологии высшей школы принято выделять четыре группы методов:

1) организационные:

- сравнительные (сопоставление различных групп по возрастам, деятельности и т. д.);
- лонгитюдные (многократные обследования одних и тех же лиц на протяжении длительного периода времени);
- комплексные (в исследовании участвуют представители разных наук, при этом, как правило, один объект изучают разными средствами);

2) эмпирические:

- наблюдение и самонаблюдение;
  - экспериментальные;
  - психодиагностические (тесты, анкеты, опросники, социометрия, интервью, беседа);
  - анализ продуктов деятельности;
  - биографические;
- 3) методы обработки данных:
- количественный (статистический);
  - качественный (дифференциация материала по группам, анализ);
- 4) интерпретационные:
- генетический (анализ материала в плане развития с выделением отдельных фаз, стадий, критических моментов и т. п.);
  - структурный (устанавливает связи между всеми характеристиками личности).

Для быстрого получения массового материала, что позволяет проследить ряд общих изменений, наиболее подходит разновидность не экспериментального метода – анкетирование. Учитывая данные, полученные при помощи таких методов, как наблюдение и анкетирование, эффективным дополняющим методом психологического исследования является беседа.

В методе наблюдения объектами исследования являются действия и поступки студентов, преподавателей. С помощью наблюдения можно изучать чувства, волевые, моральные и другие качества человека. Наблюдение результативно, если внешнюю картину поведения и внутренний мир человека соотносят на основе научных знаний. Наблюдение должно иметь ясную цель, план, проводиться систематически, в разных условиях деятельности изучаемых людей.

Для получения количественной или качественной квалификации изучаемого явления применяются экспериментальные методы. Это методы, которые предполагают возможность активного вмешательства исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, отчетливо выявляющих психологический факт.

Экспериментальные методы имеют множество достоинств. Так достоинства естественного (полевого) эксперимента являются следствием органической включенности испытуемых в условия жизни и деятельности. В процессе моделирующего эксперимента испытуемый действует по инструкции экспериментатора и знает, что участвует в эксперименте в качестве испытуемого. Данный вид эксперимента позволяет решать самые разнообразные исследовательские задачи.

Метод эксперимента более активен, чем метод наблюдения. Он дает данные, необходимые и для описания, и для объяснения психических явлений.

## ***Тема 12* Субъекты образовательного процесса в высшей школе**

## **План**

12.1 Характеристика личности студента и преподавателя как субъектов образовательного процесса вуза.

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

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

### **12.1 Характеристика личности студента и преподавателя как субъектов образовательного процесса вуза**

Студенты и преподаватели выступают в качестве основных субъектов образовательного процесса в вузе. Именно присущие им социально-психологические характеристики и взаимоотношения определяют эффективность процесса подготовки будущих специалистов. Применение новых активных форм обучения, современной учебно-методической базы не может заменить мастерство и квалификацию преподавателей, наличие или отсутствие соответствующих мотивов, интересов и учебно-познавательной активности самих студентов. Поэтому анализ данных характеристик всех участников образовательного процесса позволяет выявить сильные и слабые его стороны и выработать соответствующие рекомендации для качественного его улучшения.

Термин «студент» латинского происхождения, в переводе на русский язык означает усердно работающий, занимающийся, то есть овладевающий знаниями.

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.

Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специфических способностей в связи с профессионализацией – с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало у молодых людей в полной мере в старших классах: целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициативность, умение владеть собой.

Студенческий возраст характерен и тем, что в этот период достигаются многие оптимумы развития интеллектуальных и физических сил. Но нередко одновременно проявляются «ножницы» между этими возможностями и их действительной реализацией. 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.

Факторы, определяющие социально-психологический портрет студента и влияющие, в немалой степени, на процесс обучения, можно разделить на две категории: те, с которыми студент пришел в вуз (их можно принимать только во внимание) и те, которые проявляются в процессе обучения (ими можно управлять).

К первой категории относятся: уровень подготовки, система ценностей, отношение к обучению, информированность о вузовских реалиях, представления о профессиональном будущем. Эти факторы во многом определяются общей атмосферой в стране и конкретными «бытовыми знаниями» тех, кто являлся 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 (1-2 курс).

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 студента и т. п. Именно это в значительной степени, 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 на профессию. Главным здесь для студентов является стремление реализовать себя в будущей работе в качестве квалифицированных специалистов, лишь в этой группе они отмечали и склонность продолжить 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, с одной стороны, можно назвать «неопределившимися», с другой – задавленными разными проблемами личного и бытового

го плана. Можно сказать, что это группа тех, кто «плывет по течению», не может выбрать своего пути, 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, методами самостоятельной работы, приобрести профессиональные умения и навыки, ищут способы рационализации учебной деятельности. Они отлично учатся по всем предметам учебного цикла. Интересы этих студентов затрагивают более широкий круг знаний, чем предусмотрено программой. Они активны во всех сферах учебной деятельности;

2) студенты, которые стремятся приобрести знания во всех сферах учебной деятельности. Для этой группы характерно увлечение многими видами деятельности, но им быстро надоедает глубоко вникать в суть тех или иных предметов и учебных дисциплин. Вот почему они нередко ограничиваются поверхностными знаниями. Основной принцип их деятельности – лучше всего понемногу. Они не затрачивают много усилий на конкретные дела. Как правило, хорошо учатся, но получают порой неудовлетворительные оценки по предметам, которые их не интересуют;

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

4) студенты, которые неплохо учатся, но к учебной программе относятся избирательно, проявляют интерес только к тем предметам, которые им нравятся. Они не всегда посещают учебные занятия, часто пропускают лекции, семинарские и практические занятия, не проявляют интереса к каким-либо видам учебной деятельности и дисциплинам учебного плана, 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.

Представляют интерес и характеристики, которые дают преподавателям современные студенты. На основе данных социологических опросов среди студентов можно выделить следующие группы преподавателей:

1) «вечные студенты» – понимают студентов, видят в них личность, охотно дискутируют на разные темы, обладают высоким интеллектом и профессионализмом;

2) «бывшие моряки», пытающиеся установить военную дисциплину в вузе. Под словом «дисциплина» эти люди понимают тотальное, безогово-

рочное принятие их точки зрения, ценят «рабство», а не интеллект и умение логически мыслить, пытаются задавить личность студента путем административных мер;

3) преподаватели, которые отбывают часы, позволяют студентам все делать, лишь бы им не мешали.

Старшекурсники среди преподавателей видят «безразличных», «завистливых», «ограниченных», «роботов» и т. п. Вместе с тем они замечают и тех, кто «выкладывается на работе», «наслаждается работой», «гурманы», «друзья». По их мнению, наиболее распространенный тип преподавателя в высшей школе – «преподаватель-стандарт», который знает предмет, живет своей работой, труден в общении, упрям, амбициозен, не интересен себе и студентам. Иными словами, существует проблема студента и не менее важная проблема преподавателя.

Успеваемость студентов зависит не только от общего интеллектуального развития и специфических способностей, что вполне понятно даже с точки зрения здравого смысла, но также от интересов и мотивов, черт характера и темперамента, направленности личности, ее самосознания и т.п.

В основе направленности личности лежат ее потребности, которые могут быть материальными (потребность в пище, одежде, жилище и т.д.) и духовными (потребность в познании, музыке, книге, труде и т.д.). Потребности предполагают свое дальнейшее удовлетворение и поэтому порождают влечения, желания, стремления, эмоциональные состояния, которые заставляют студента проявлять активность. Потребности могут быть осознанными и неосознанными или осознанными лишь частично. Стремление стать хорошим специалистом, освоить преподаваемые дисциплины, стать культурным и эрудированным человеком – это выражение четко осознанных духовных и материальных потребностей студента.

В результате анализа потребностей по их значимости в профессиональной деятельности будущих педагогов, например, выявлена группа элементов мотивационной сферы, требующих изучения:

- потребность в достижении успеха;
- потребность в доминировании;
- потребность в общении;
- потребность в социальном одобрении;
- потребность в познании;
- художественно-эстетические потребности;
- направленность на получение профессиональных знаний и умений;
- направленность на получение диплома о высшем образовании (См. например: Психология высшей школы /М.И.Дьяченко,Л.А.Кандыбович, С.Л.Кандыбович. – Мн., 2006, с. 99).

В процессе работы со студентами педагог должен учитывать не только уровень и структуру потребностей и связанных с ними мотивов, но также

энергетический, умственный потенциал и целый ряд жизненных обстоятельств. Так, если у студента большой перерыв в учебе или он с трудом адаптируется к новой форме обучения, задача педагога будет состоять в том, чтобы научить студента оптимальной организации труда.

Учебную деятельность студента характеризуют прежде всего следующие мотивы: направленность на приобретение знаний; направленность на получение профессии, направленность на получение диплома. Среди мужчин преобладает направленность на получение профессии, среди женщин – на получение диплома.

## **12.2 Структура, этапы и условия успешного профессионального самоопределения и становления студента в вузе**

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

Обучение должно не просто формировать высококачественные профессиональные знания и умения, но и обеспечивать осознанное выделение реальной связи характеристик профессиональной деятельности с параметрами общественной и личной значимости.

Психологи рассматривают профессиональное сознание как структуру, интегрирующую различное профессиональное содержание, но это образование имеет внеситуативный характер очень широкой степени обобщения и в его рассмотрении теряется конкретное профессиональное содержание. Необходимость формирования профессионального сознания – очевидный факт.

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 от-

ношение к своей профессии, склонность и интерес к ней, желание удовлетворять 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.

Формировать профессиональную направленность студентов – значит стимулировать их положительное отношение к будущей профессии, стремление повышать свою квалификацию по окончании вуза, развивать свои взгляды и убеждения. В развитии такой направленности особое место занимает адекватная мотивация к профессиональной деятельности.

Определяющее значение мотивации на всех этапах обучения обуславливает формулирование принципа мотивационного обеспечения учебного процесса. Многие специалисты приходят к мысли о необходимости целенаправленного формирования у обучающихся всех уровней, в т. ч. и в высшей школе, мотивации учебно-трудовой деятельности (интереса к определенной сфере человеческих знаний, осознанного выбора профессии и др.).

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». Практически все студенты этой группы участвуют в научных исследованиях, занимаются самообразованием.

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

1) 1-2 курсы – формирует представления о профессии. Для данного этапа характерен процесс адаптации молодого человека к новым условиям обучения, самоанализ правильности сделанного профессионального выбора;

2) 3-4 курсы – представляет собой переходный период осмысления содержания 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 курс – этап закрепления приобретенной социально-профессиональной роли в университете, профессионального становления студента как специалиста, формирования устойчивого профессионального интереса. На данном этапе характерными являются процессы осмысления своего выбора с точки зрения престижности, востребованности на рынке труда, карьерного благополучия, социально-экономической стабильности.

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.

Успешность профессионального самоопределения можно рассматривать как процесс и результат. 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 умения и навыки, необходимые в профессиональной деятельности: профессиональные, коммуникативные, гностические, организаторские и др.;

*эмоционально-волевой* – сводится к желанию, положительному эмоциональному настрою на реализацию своих профессиональных знаний, умений и навыков, к готовности трудиться на благо общества.

Успешность профессионального самоопределения предусматривает формирование всех ее составляющих компонентов.

К основным факторам (условиям) успешного профессионального самоопределения и становления студента относятся:

1) стиль учебно-познавательной деятельности студентов;

2) психолого-психологическое сопровождение профессионального самоопределения студентов;

3) современная организация учебно-воспитательного процесса в вузе.

Различают три основных стиля учебно-познавательной деятельности студентов:

*автономный* – присущ студентам, которые способны самостоятельно, независимо от посторонней помощи учиться, могут правильно оценить свои возможности при постановке и принятии цели, проявляют собранность, настойчивость в ее достижении, обладают чувством ответственности за выполняемую работу. Учащиеся «автономного» типа достигают более высоких академических результатов и более адекватно оценивают результаты своей учебы;

«зависимый» – характеризуется структурно-функциональными дефектами звена «субъективная модель значимых условий деятельности», низкой эффективностью использования информации, необходимой для оптимального достижения поставленной цели, неадекватными критериями успешности выполнения деятельности;

«автономно-зависимый» – имеет характеристики первого («автономного») и второго («зависимого») типов. Зная свои особенности саморегуляции, учащиеся могут исправить недочеты в организации своей деятельности и тем самым повысить ее эффективность.

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.

К системе мероприятий сопровождения профессионального самоопределения и становления личности студента относятся три взаимосвязанных направления:

- 1) профессиональное обучение;
- 2) профессиональное воспитание;
- 3) психологическое сопровождение.

В профессиональном обучении необходимо использовать информационные технологии, системный подход, деловые игры, тренинги, моделирование производственных ситуаций и вовлечение студентов в профориентационную деятельность.

Профессиональное воспитание заключается, прежде всего, в приобщении студентов к реалиям будущей профессии, творчеству, индивидуальной работе.

Основными компонентами психологического сопровождения профессионального самоопределения являются:

- 1) отслеживание динамики ценностных ориентаций;
- 2) оценка профессиональной компетенции;
- 3) развитие творческого потенциала, овладение методами и приемами саморегуляции;
- 4) обучение навыкам построения жизненных и профессиональных планов для достижения намеченной профессиональной цели.

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.

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

Профессия педагога является одной из самых сложных и требует весьма длительной 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 области, 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, выдержка, самообладание, уверенность в своих силах, решительность, организованность, настойчивость, инициативность; разнообразные способности – умственные, физические, организаторские, технические. К ним можно отнести 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.).

Реализуемые в педагогической деятельности качества педагога их соотносит с педагогическими ценностями. **Педагогические ценности** – это относительно устойчивый ориентир, с которым преподаватель соотносит свою профессиональную деятельность, и эти ценности в аксиологическом аспекте раскрывают ее содержание. Этими ценностями будущие преподаватели начинают овладевать еще в период учебы в вузе, затем в процессе работы они развиваются и уточняются.

Достаточно полная систематизация и классификация педагогических ценностей по уровням существования предложена И. Ф. Исаевым:

1) *общественно-педагогические* – функционируют в масштабе всего общества и регламентируют воспитательную деятельность в рамках общества;

2) *профессионально-групповые* – представляют собой совокупность идей, концепций, норм, регулирующих профессиональную деятельность педагогов определенных типов учреждений образования;

3) *индивидуально-личностные* – система аксиологических ориентаций педагога, которая строится на основе ассимиляции общественно-педагогических и профессионально-групповых ценностей (См.: Пионова Р. С. Педагогика высшей школы. – Мн. : Университетское, 2002. – С. 257).

В индивидуально-личностных качествах можно выделить следующие группы ценностей:

1) раскрывающие отношение педагога к труду:

- аксиологическое восприятие педагогической деятельности;
- общеобразовательные и профессиональные знания;
- профессиональная честь и достоинство;
- педагогический долг;
- готовность к преодолению профессиональных трудностей.

2) характеризующие отношение к субъектам педагогической деятельности:

- любовь к детям;
- уважение личности студента;
- сотрудничество с общественными студенческими организациями;
- педагогическая солидарность и коллективизм;

3) раскрывающие качества, значимые в личности педагога:

- объективность в оценке студентов, их действий, поступков;
- принципиальность в отношениях с субъектами педагогического процесса;

- гуманизм, доброжелательность к студентам и школьникам;
- эмпатийность;
- самостоятельность;
- педагогический оптимизм;
- креативность;
- толерантность;

4) раскрывающие стиль общения педагога с другими субъектами педагогической деятельности:

- диалогическое мышление;
- диалогические отношения с субъектами педагогического процесса;
- способность соотносить свои цели и действия с целями и действиями студентов, школьников;
- взаимодействие и сотрудничество с субъектами педагогического процесса.

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В. А. Крутецким, который дал им соответствующие общие определения (См.: Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие. – Ростов на/Д, 2002. – С. 91-92):

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

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

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

4) *речевые* – способность 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 студенче-ский коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач, во-вторых, правильно организовать свою собственную работу;

6) *авторитарные* – способности непосредственного эмоционально-воле-вого 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 – способность к общению с учащимися, умение найти к ним правильный подход, установить с ними целесообразные с педа-гогической точки зрения взаимоотношения, наличие педагогического такта;

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

9) способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для преподавате-ля 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 соб-ственным поведением (позой, мимикой, пантомимикой и походкой).

### **Тема 13 Учебная деятельность студента**

## План

- 13.1 Психолого-педагогические подходы к организации учебной деятельности.
- 13.2 Специфика и структура учебной деятельности студента вуза.
- 13.3 Психологические особенности организации учебной деятельности студентов.
- 13.4 Развитие творческого мышления студентов в учебной деятельности.

### 13.1 Психолого-педагогические подходы к организации учебной деятельности

В современной педагогике и психологии высшей школы выделяют три основные трактовки понятия «**учебная деятельность**»:

- 1) учебная деятельность рассматривается как синоним учения и обучения;
- 2) учебная деятельность в классической советской педагогике и психологии определяется как особая форма социальной активности, проявляющая себя с помощью предметных и познавательных действий;
- 3) учебная деятельность, по мнению известных педагогов Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, – один из видов деятельности школьников и студентов, направленной на усвоение ими посредством диалогов и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия.

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 активно используются два основных подхода:

- 1) деятельностный;
- 2) системогенетический.

Основоположником деятельностного подхода является Л. С. Выготский. Именно он первым выдвинул идею о том, что развитие учащегося осуществляется путем овладения в ходе обучения специальными орудиями. Идеи Л. С. Выготского плодотворно разрабатывались отечественными учеными А. Н. Леонтьевым, А. В. Запорожцем, П. Я. Гальпериним, В. В. Давыдовым и др. В результате были сформулированы категориальные рамки деятельностного подхода, которые можно выразить следующим образом:

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

- оценка уровня развития, то есть эффективности процесса учения проходит 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 педагога В. Д. Щадрикова в ходе учения формируется ряд иерархически связанных уровней, представляющих систему учебной деятельности. Таких уровней можно выделить шесть:

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

### **13.2 Специфика и структура учебной деятельности студента.**

**Учебная деятельность** – это деятельность, содержанием которой является овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Она должна побуждаться адекватными мотивами. Это могут быть мотивы приобретения обобщенных способов действий, другими словами, мотивы собственного роста, совершенствования. Личные успехи, личное совершенствование приобретает тем самым глубокий общественный смысл.

Проблема структуры учебной деятельности и выделение ее основных компонентов является одной из значимых в современной педагогической психологии. Психологическая структура учебной деятельности определяется как целостное единство учебно-важных качеств и их взаимосвязей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют учебную деятельность. Эта структура состоит из пяти функциональных блоков учебно-важных качеств (УВК): лично-мотивационного, принятия учебной задачи, представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности, информационной основы выполнения учебной деятельности, управления деятельностью.

Понятия «**эффективность**» и «**продуктивность**» учебной деятельности являются более узкими по сравнению с термином «успешность», т. к. отра-

жают либо результативную сторону деятельности, либо структурную (внутреннюю), а термин «успешность» предполагает результативный и структурный показатель деятельности. В связи с этим наиболее полно успешность учебной деятельности студентов выражается двумя показателями: результативным (академическая успеваемость) и структурным (сформированность психологической структуры учебной деятельности).

Результативный показатель представляется в виде среднего значения оценок, полученных студентами в период промежуточных аттестаций и экзаменационных сессий по профильным и непрофильным дисциплинам, а также общего уровня академической успеваемости студентов – средняя сумма оценок по профильным и непрофильным предметам. Структурный показатель (уровень сформированности психологической структуры учебной деятельности студентов вуза, выраженный в индивидуальном индексе готовности студентов к обучению в вузе) определяется с помощью методики «Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе (КДГс)».

Учебная деятельность считается успешной, когда эти два показателя соответствуют нормативно-заданным параметрам в принятых правовых документах. *Результативный показатель* определяется государственным образовательным стандартом и отражается в академической успеваемости. *Структурный показатель* – сформированностью психологической структуры учебной деятельности, который предполагает наличие целостного единства учебно-важных качеств.

В вузовском обучении и воспитании действуют свои особые принципы:

- учить тому, что необходимо на практической работе после окончания вуза;
- учитывать возрастные, социально-психологические и индивидуальные особенности студентов;
- профессиональная направленность обучения и воспитания;
- органическое соединение обучения с научной, общественной и производственной деятельностью.

Установлен фазовый характер учебной деятельности. В первой фазе происходит осмысление создавшейся ситуации, повышается общая готовность к выполнению длительной умственной работы, усиливается организованность. Это связано, в первую очередь, с формированием установки на объект изучения, приспособлением познавательного и чувственного уровней к новому виду деятельности. В этой фазе отмечается выработка таких качеств, как трудолюбие, настойчивость в достижении цели, внимательность, самоорганизованность, любознательность, интерес к изучению тех или иных наук.

Вторая фаза – период устойчивой адаптации, когда цель полностью осознана и появляются предпосылки для ее реализации, вся система уровней



деятельности приходит в соответствие с основной целью обучения. В этой фазе формируются качества, характеризующие выработку у студентов общих профессиональных умений, необходимых будущему специалисту, развивается чувство собственного достоинства и общественного долга.

### **13.3 Психологические особенности организации учебной деятельности студентов**

Ведущей формой деятельности студентов является учебная работа, поэтому интеллектуальное развитие и профессиональное становление происходит, в основном, в процессе учебной деятельности.

Студенты отличаются по интеллектуальным способностям, типу мышления, темпом продвижения в обучении. Это необходимо учитывать при организации обучения, осуществлять дифференциацию учебно-воспитательного процесса.

Для повышения уровня учебной деятельности необходимо продолжать формировать у студентов общие умственные действия и приемы умственной деятельности, усиливать мотивацию обучения и использовать традиционные и новые технологии, современные информационные технологии, которые активизируют учебно-познавательную деятельность.

Механизмом учебной мотивации является формирование целостной структуры целей учебной деятельности. Отсюда вытекает важность своевременной и систематической постановки преподавателями целей обучения, которые студенты должны принять и направить свою деятельность на достижение поставленных преподавателем и самостоятельно целей обучения. С первого курса необходимо показывать студентам общественную значимость выбранной ими профессии и важность развития студентом своих профессионально значимых качеств.

К основным факторам, которые влияют на учебный процесс, относятся:

- 1) внутренние – зависят от личности студента;
- 2) внешние – зависят от условий организации учебного процесса.

К основным внутренним факторам относятся уровень развития и характер внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения, а также умение учиться, то есть умение организовывать свою учебную деятельность.

В своих исследованиях психологи и педагоги выделили ряд особенностей учебной деятельности:

1) учебная деятельность ориентирована на изменение самого учащегося, на его развитие, а не на получение иных результатов. В этом заключается основная ее функция;

2) должны быть определены общие способы решения различных классов задач обучения. Учебная деятельность должна быть направлена на овладение учащимися этими способностями;

3) учащийся не должен получать знания в «готовом виде». Для того чтобы он мог сознательно овладевать новыми понятиями и способами действий, изучение нового понятия должно начинаться с мотивационного введения (то есть объяснения учащемуся, для чего и почему ему необходимо изучать данное понятие);

4) формирование учебной деятельности должно основываться на принципе обобщения: знания общего характера предшествуют знаниям частного и конкретного характера;

5) учебная деятельность составляет основу любой другой деятельности, так как, прежде чем осуществлять какую-либо деятельность, необходимо овладеть ею в условиях учебной деятельности.

В процессе обучения главное внимание должно быть обращено на организацию деятельности студентов в тех ее видах, формах и способах, которые представляют собой новую стратегию подготовки специалистов – не только формирование теоретического мышления, но и целенаправленное формирование профессиональной подготовленности для работы в условиях современного производства.

Важным элементом современного высшего образования является методологическая подготовка. Развитие науки и практики достигло такого уровня, что студент не в силах усвоить и запомнить все необходимое для своей будущей работы. Студенту лучше усваивать такой учебный материал, который при своем минимальном количестве вооружает его максимальным объемом информации и, с другой стороны, позволяет успешно работать в ряде областей. Но и этого недостаточно. Важно, вместе с тем, всесторонне развивать общий интеллект студентов, способности решать различные задачи.

### **13.4 Развитие творческого мышления студентов в учебной деятельности**

Процесс формирования у студентов творческого мышления заключается в целенаправленном взаимодействии, сотворчестве педагога и учащихся в специально организованных условиях с применением необходимых механизмов, форм и методов организации занятий.

Различают следующие группы методов, направленные на формирование опыта профессионально-творческого мышления:

1) по способу организации учебной деятельности:

- структурно-логические (задачные);
- тренинговые;
- игровые;

2) формирующей направленности:

- методы развития опыта творческой деятельности;
- методы эмоционального воздействия;

- методы формирования готовности памяти.

Психологами был выделен ряд условий, стимулирующих и способствующих развитию творческого мышления. К ним относятся:

- ситуации незавершенности или открытости, в отличие от жестко заданных и строго контролируемых;
- создание, разработка приемов и стратегий, предметов и инструментов для последующей деятельности;
- стимулирование ответственности и независимости;
- акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах, обобщениях.

Для студентов технических специальностей наибольшую актуальность приобретает развитие таких качеств как гибкость и быстрота. Развитие творческого мышления необходимо также для студентов экономических и гуманитарных специальностей, что обеспечивается за счет активного применения креативного подхода, в т. ч. и во внеучебной деятельности.

Качественными характеристиками творческого мышления являются дивергентность, самостоятельность, новизна, гибкость, оригинальность.

Одним из средств, стимулирующих формирование творческого мышления студентов, являются интеллектуальные задачи. Они различаются по условиям возникновения проблемы и характеру самостоятельной работы студентов.

Большими возможностями для формирования творческо-поисковой позиции личности располагает научно-исследовательская работа студентов (НИРС), организуемая в рамках учебного процесса.

Психолого-педагогические условия, влияющие на формирование творческого мышления, подразделяются на объективные (ситуативные) и субъективные (личностные). Объективной предпосылкой формирования творческого мышления студентов является возможность подчинить этой задаче все организационные формы обучения: лекции, практические и семинарские занятия, а также самостоятельную внеаудиторную работу студентов. Эти виды учебной деятельности должны строиться на основе проблемного подхода к их организации.

Субъективные (личностные) условия и предпосылки развития творческого мышления студентов заключаются в степени их готовности к творческой деятельности, опосредованной совокупностью индивидуальных социально-психологических характеристик, в частности, жизненных целей, ценностей, направленности, системы мотивации и т. п.

Развитие творческого мышления позволяет вырабатывать у студентов такие качества, как: компетентность, эмпатия, умение устанавливать контакты, умение быстро реагировать на изменяющиеся условия и находить адекватные пути выхода из тех или иных профессиональных и жизненных ситуаций.



## **Тема 14 Психологические основы педагогической деятельности в вузе**

### **План**

14.1 Цели и функции педагогической деятельности преподавателя вуза, ее структура и содержание.

14.2 Виды, уровни и критерии оценки педагогической деятельности.

14.3 Психологические условия эффективности педагогической деятельности преподавателя высшей школы.

14.4 Характеристика коммуникативных позиций в системе «Преподаватель-студент».

14.5 Мастерство, новаторство и творчество в педагогической деятельности.

### **14.1 Цели и функции педагогической деятельности преподавателя вуза, ее структура и содержание**

**Педагогическая деятельность** – это особый вид социальной (профессиональной) деятельности, которая направлена на реализацию целей образования.

**Психологический механизм деятельности преподавателя** – функционирующая при решении им педагогических, научных, общественных и других задач та или иная совокупность психических процессов, состояний, образований и свойств личности. Обязанности и основные виды работы преподавателя определяются приказами Министерства образования, Положением о высшем учебном заведении, учебными планами и программами, указаниями руководства вуза, рекомендациями кафедр.

Традиционно основными видами педагогической деятельности, осуществляемыми в целостном педагогическом процессе, являются обучение и воспитание. Обучение, реализуемое в рамках любой организационной формы, имеет обычно жесткие временные ограничения, строго определенную цель и варианты способов ее достижения. Важнейшим критерием эффективности обучения является достижение учебной цели. Воспитательная работа, осуществляемая в рамках любой организационной формы, не преследует прямого достижения цели, поскольку она недостижима в ограниченные временными рамками организационной формы сроки. В воспитательной работе можно предусмотреть лишь последовательное решение конкретных задач, ориентированных на цель. Важнейшим критерием решения воспитательных задач являются позитивные изменения в сознании воспитанников, проявляющиеся в эмоциональных реакциях, поведении и деятельности. Также трудно в развивающейся личности выделить результат именно педагога-воспитателя.

Выявление специфики основных видов педагогической деятельности показывает, что преподавание и воспитание в их диалектическом единстве имеют место в деятельности педагога любой специальности. Цели обучения и воспитания являются по отношению к системе обучения внешним компонентом: их задает общество, которое определяет эффективность функционирования этой системы.

Педагогическую деятельность направляют принципы, которые определяют основные требования к организации, содержанию, формам и методам педагогической деятельности и рассматриваются как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей учебного процесса. Классические принципы обучения (наглядность обучения, активность и сознательность, прочность, систематичность и последовательность, доступность, проблемность обучения, единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения) не противоречат принципам учебного процесса в вузе. Однако необходимость отразить специфические особенности учебного процесса в высшей школе позволила выделить следующие группы принципов:

1) ориентированность высшего образования на развитие личности будущего специалиста;

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

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

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

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

Основное содержание деятельности вузовского преподавателя состоит в выполнении следующих функций: обучающей, воспитательной, развивающей, организаторской, исследовательской, психологической подготовки (процесс формирования у людей внутренней готовности к преодолению трудностей, встречающихся на их пути).

Перечисленные выше функции взаимосвязаны. Наиболее специфично для преподавателя вуза сочетание педагогической (побуждающей к глубокому обобщению и систематизации материала) и научной работы (исследовательская деятельность обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень знаний, позволяет приобщить студентов к научно-исследовательской работе).

Для эффективного выполнения педагогических функций современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, взаимо-

связь ее основных компонентов, с помощью которых она осуществляется. Несмотря на многообразие факторов, определяющих деятельность преподавателя, можно выделить основные ее компоненты:

*цели* – желаемые результаты деятельности: высокая успеваемость студентов, подготовка их к самостоятельной профессиональной деятельности, формирование у них необходимых для этого знаний, навыков, умений и личных качеств;

*мотивы* – это побуждения к активности в достижении целей: интерес преподавателя к своей работе, понимание им своих обязанностей, чувство ответственности за качество подготовки студентов, желание оказать им помощь в овладении специальностью и т. п.;

*способы* – операции и приемы, с помощью которых достигаются цели воспитания и обучения студентов. Они основываются на знаниях, навыках, умениях преподавателя, восприятия и осмысления им педагогических задач и ситуаций. В зависимости от характера цели (ближайшей или отдаленной) способы могут быть общими (определяться заранее и применяться на различных занятиях) и ситуативными, обусловленными ходом учебного занятия (лекции, семинара и т. д.), необходимостью решить какой-то вопрос, конкретную задачу.

Исходя из целей, определяются и способы преподавательской деятельности: постановка учебных задач, устное изложение учебного материала, контроль и оценка его усвоения, воздействие личным примером в поведении и т. д. Такие способы предполагают умелое использование речевых средств, ТСО, плакатов, схем, таблиц и т.д.

Цели, мотивы, способы раскрывают, прежде всего, внутреннюю структуру деятельности преподавателя. В пространственно-временном отношении его деятельность характеризуется определенной последовательностью:

- 1) уяснение цели, определение учебной, воспитательной, научной и других задач;
- 2) выработка плана достижения цели, решения задачи;
- 3) подготовка к действиям, ведущим к желаемому результату;
- 4) практическое осуществление действий по достижению цели, решению задачи;
- 5) анализ и оценка сделанного;
- 6) корректировка последующих действий на основе уже полученного опыта по достижению целей деятельности.

В современной педагогической психологии принято выделять основные компоненты педагогической деятельности и на основании иного подхода, отличного от уже описанного. При этом за основу классификации принимаются профессионально-важные умения и психологические качества, способности преподавателя, реализуемые в его деятельности. На этом основании педагогическая деятельность подразделяется на следующие виды:

1) *конструктивная*:

- конструктивно-содержательная – отбор и композиция учебного материала, планирование и построение учебного процесса;
- конструктивно-оперативная – планирование своих действий и учащихся;
- конструктивно-материальная – проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса;

2) *организаторская* – выполнение системы действий, направленных на активное включение студентов в различные виды деятельности, организация совместной деятельности, самоорганизация собственной деятельности преподавателя вуза;

3) *коммуникативная* – установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами, родителями, представителями общественности;

4) *гностический компонент* – система знаний и умений преподавателя, а также определенные свойства его познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность;

5) *контрольно-оценочный* (рефлексивный) компонент.

Все компоненты или функциональные виды деятельности проявляются в работе педагога любой специальности.

При анализе деятельности педагога можно использовать различные модели, но при этом важно помнить, что педагогическая деятельность является совместной, а не индивидуальной. Специфичен и объект педагогической деятельности – личность обучаемого с присущими ему индивидуальными качествами, находящаяся под воздействием многих факторов и людей, преобразующих ее. В связи с этим к числу актуальных в психологии педагогической деятельности относятся проблемы творческого потенциала педагога, его психологической подготовленности, повышения квалификации преподавателей, их готовности к системам развивающего обучения, восприимчивости к инновационным процессам и др.

## **14.2 Виды, уровни и критерии оценки педагогической деятельности**

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, об уровне 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 ряд других.

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, осуществления взаимодействия с учетом личностных, половозрастных, индивидуальных особенностей людей, знание возрастной психологии, грамотность, выразительность, логичность 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 единая 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) степень корректности постановки целей и задач дидактического процесса;

2) уровень контроля основных факторов достижений обучающихся;

3) уровень методической деятельности педагога;

4) уровень противодействия случайным и негативным факторам;

5) уровень объективности и справедливости 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 отражающихся на некоторых аспектах результатов, достигнутых 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 усредненными нормативами, а его педагогические воздействия не соответствуют даже статистическим показателям управляемых им группами обучающихся).

*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 предупредить;

«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.

### **14.3 Психологические условия эффективности педагогической деятельности преподавателя высшей школы**

Индивидуально-психологическими предпосылками эффективности деятельности преподавателя являются знания, навыки, умения, свойства личности, обеспечивающие успешное выполнение педагогических задач. К таким предпосылкам относятся также профессионально важные качества преподавателя: положительная мотивация к педагогическому труду, интерес и любовь к нему, педагогические и организаторские способности, адекватные требованиям профессии, черты характера, темперамент, особенности психических процессов и т. д.

Психологические предпосылки успешного и творческого решения задач воспитания, обучения, управления умственной деятельностью студентов, организации их самостоятельной работы можно сгруппировать, выделив среди них базовые (личностные) и ситуативные (процессуальные).

К *базовым предпосылкам* относятся знания, навыки, умения, положительные черты направленности личности преподавателя (устойчивый интерес к преподаванию, ответственность за качество подготовки специалистов и др.); проявление темперамента, адекватного требованиям педагогической деятельности; наличие таких черт характера, как доброжелательность, тактичность, чуткость, требовательность, решительность, находчивость; педагогические и организаторские способности. Все это помогает преподавателю сохранять устойчивость в практическом осуществлении своей деятельности и в стиле работы.

*Ситуативные предпосылки* – ясное понимание преподавателем задач своей деятельности и работы студентов в определенный период времени; достаточно сильные ситуативные мотивы, побуждающие к достижению поставленных целей; адекватно протекающие психические познавательные

процессы, стенические психические состояния. Такие предпосылки обуславливают высокий уровень подготовки и проведения занятий.

Знания, необходимые преподавателю вуза, можно подразделить на две группы:

1) знание своего предмета; психологические знания (сущность, особенности, пути и условия формирования у студентов навыков и умений, проявления качеств личности); педагогические знания (цели, закономерности, принципы и методы воспитания и обучения, методика преподавания данной дисциплины).

2) знания по вопросам теории управления и руководства учебным процессом в вузе; знания по смежным научным дисциплинам (для преподавателя педагогики смежные дисциплины – психология, физиология, для преподавателя философии – психология, логика, этика и др.); знания основных достижений науки и техники, в литературе и искусстве.

В деятельности преподавателя указанные выше знания взаимосвязаны, составляя единое целое, обеспечивающее эффективность всего учебно-воспитательного процесса.

*Навыки преподавателя* – доведенные до автоматизма компоненты его педагогической деятельности, действия, достигшие высокой степени совершенства и не требующие особых усилий и сосредоточения внимания при их осуществлении.

К важнейшим навыкам преподавателя вуза следует отнести: навыки в анализе деятельности студентов и их психологии, взаимоотношений в студенческих коллективах и т. д. (сюда относятся навыки наблюдения за поведением аудитории и отдельных студентов, за внешними проявлениями их внимания, усталости, заинтересованности и т. п.); речевые (правильное построение речи, использование выразительных средств языка и т. п.); управление коллективной и индивидуальной деятельностью обучаемых (управление их вниманием, мышлением, психическими состояниями); организаторские (поддержание дисциплины, распределение заданий и т. д.); высококультурного поведения и общения (позы, жесты, мимика, тактичность в общении и т. д.).

Умения преподавателя проявляются в правильном использовании знаний и навыков, особенно в новых и сложных педагогических ситуациях. Чем совершеннее умения преподавателя, тем свободнее он владеет различными способами и приемами в своей педагогической работе.

К числу основных умений преподавателя можно отнести следующие: умение передавать знание, излагать материал, контролировать и оценивать результаты труда обучаемых и своего собственного; умение формировать необходимые навыки, качества студентов, учитывать индивидуальные и другие их особенности; умение управлять умственной деятельностью сту-

дентов, организовывать их самостоятельную работу; умение владеть собой, своим психическим состоянием.

Знания, умения и навыки преподавателя проявляются в зависимости от индивидуальных особенностей его личности.

Важным условием эффективности преподавательской деятельности является умение определять целевые установки изучения той или иной дисциплины в вузе.

Целевая установка направлена на решение задач обучения, воспитания и управления психической деятельностью студентов. Такая установка – результат всестороннего анализа и педагогических возможностей преподаваемой дисциплины, определяющих направление всей работы преподавателя и деятельности обучаемых. Целевая установка определяет и содержательность, и воспитательную направленность, и методику проведения занятий.

Успешной деятельности преподавателя вуза способствует умение правильно ее планировать и организовывать, преодолевать отвлекающие или мешающие факторы, способность быстро перестраивать намеченный план действий применительно к новым условиям при сохранении общей направленности своей работы.

Таким образом, психологическими предпосылками эффективности деятельности преподавателя являются его знания, умения, навыки, профессиональные качества, научная организация своей работы.

#### **14.4 Характеристика коммуникативных позиций в системе «Преподаватель-студент»**

**Педагогическое общение** – это профессиональное общение преподавателя с обучающимися в процессе учебы и воспитания, выполняющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися.

Система вузовского общения в звене «преподаватель-студент» качественно отличается от общения в школьной среде, прежде всего, самой их сопричастностью к одной профессии. Это в значительной мере способствует снятию возрастного барьера, мешающего плодотворной совместной деятельности.

В системе вузовского педагогического общения сочетаются два фактора:

- 1) взаимоотношения «ведомый-ведущий»;
- 2) сотрудничество обучаемого и обучающего. Именно этот социально-психологический стержень придает взаимоотношениям особую эмоциональную насыщенность.

К основным характеристикам правильных взаимоотношений в звене «преподаватель-студент» относятся:

- взаимодействие факторов сотрудничества и ведомости при организации воспитательной работы;
- формирование духа корпоративности, коллегиальности, профессиональной общности студентов с педагогами;
- ориентация системы педагогического общения на взрослого человека с развитым самосознанием и тем самым недопущение авторитарных воспитательных воздействий;
- использование интереса студентов к будущей профессии как фактора, являющегося основой педагогической и воспитательной работы в вузе.

Этико-психологические основы взаимоотношений преподавателя и студентов зависят от многих факторов: жизненного опыта учащихся, традиций вуза и кафедры, педагогической направленности личности вузовского педагога и др.

Развитие творческого потенциала студента и его способностей к познанию возможно лишь при условии демократичности методов обучения, разрушения искусственных барьеров между преподавателями и студентами. К сожалению, для традиционной схемы обучения все еще характерна схема «услышал – запомнил – пересказал». А нужна совсем иная: «познал путем поиска вместе с преподавателем и товарищами – осмыслил – запомнил – способен высказать свою мысль словами – знаю, как применять полученные знания в жизни».

Оптимальное педагогическое общение субъектов учебного процесса реализуется через шесть основных функций взаимодействия:

1) *конструктивная* – педагогическое взаимодействие преподавателя и студента при обсуждении и разъяснении изучаемого и его практической значимости;

2) *организационная* – совместная учебная деятельность преподавателя и студента, взаимное информирование и общая ответственность за результаты учебно-воспитательной работы;

3) *коммуникативно-стимулирующая* – сочетание различных форм учебно-познавательной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной); организация взаимопомощи в целях педагогического сотрудничества; осведомленность студентов о том, что они должны узнать, понять на занятии, чему научиться;

4) *информационно-обучающая* – показ связи учебной дисциплины с практикой; подвижность информационной емкости учебных занятий и ее полнота в сочетании с эмоциональным изложением учебного материала, опорой на наглядно-чувственную сферу студента;

5) *эмоционально-корректирующая* – реализация в процессе обучения принципов «открытых перспектив» и успешного обучения за счет изменения ви-

дов учебной деятельности, доверительности в общении преподавателя со студентами;

б) *контрольно-оценочная* – взаимоконтроль обучающего и обучаемого, совместное подведение итогов и оценка.

Чаще всего установлению оптимального педагогического общения между преподавателем и обучаемыми препятствует следующее:

- педагог не считается с индивидуальными особенностями студента, не понимает его и не стремится понять;

- студент не понимает преподавателя и поэтому не воспринимает его как своего наставника;

- действия преподавателя не соответствуют мотивации поведения студента или сложившейся ситуации;

- преподаватель высокомерен, задевает самолюбие студента, унижает его достоинство;

- студент сознательно и упорно игнорирует требования преподавателя или, того хуже, всего коллектива.

В работе преподавателей на занятиях и во внеурочных формах учебной деятельности в одной и той же группе студентов можно выделить разные уровни общения: высокий, характеризующийся теплотой во взаимоотношениях, взаимопониманием, доверительностью и пр.; средний; низкий – отчужденность, непонимание, неприязнь, холодность, отсутствие взаимопомощи.

Уровень общения непосредственно связан с воздействиями педагога, которые можно подразделить на два вида:

1) положительные – одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет и т. п.;

2) отрицательные – замечания, насмешки, ирония, упреки, угрозы, оскорбления, придирки.

Различные стили коммуникативного взаимодействия сводятся к нескольким моделям поведения преподавателя в общении с обучаемыми на занятиях.

*Диктаторская модель* («Монблан») – преподаватель как бы отстранен от обучаемых, между ними нет никакого личностного взаимодействия, учащиеся – лишь безликая масса слушателей. Педагогические функции сведены к сообщению той или иной информации.

Следствие – отсутствие психологического контакта, а отсюда безынициативность и пассивность обучаемых.

*Неконтактная модель* («Китайская стена») – близка по своему содержанию к первой. Различие лишь в том, что между преподавателем и учащимися отсутствует обратная связь из-за случайного или преднамеренного барьера в общении. Таким барьером могут быть отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятий, произвольное подчеркивание преподавателем своего статуса и т. п.



Следствие – слабое взаимодействие со студентами, а с их стороны – равнодушное отношение к преподавателю.

*Модель дифференцированного внимания* («Локатор») основывается на избирательном отношении к учащимся – либо с акцентом только на талантливых, либо только на слабых, т. е. на лидеров или аутсайдеров. Преподаватель рассматривает их как своего рода индикаторы настроений в коллективе, на которых и концентрирует свое внимание. В частности, такая модель общения может быть обусловлена неумением сочетать индивидуальный и фронтальный подходы в обучении.

Следствие – нарушается целостность взаимодействия в системе «преподаватель-коллектив студентов», она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

*Гипорефлексивная модель* («Тетерев») – преподаватель как бы замкнут в себе, его речь – большей частью монологи. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно вставить свою реплику, она просто не будет воспринята.

Следствие – практически отсутствует взаимодействие между обучаемыми и обучающим, а вокруг последнего образуется психологический вакуум. Стороны процесса общения практически изолированы друг от друга, учебно-воспитательное воздействие осуществляется формально.

*Гиперрефлексивная модель* («Гамлет») – противоположна по психологической канве предыдущей, преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он сам воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него, он постоянно сомневается в ответственности своих аргументов, в правильности поступков. Такой преподаватель подобен обнаженному нерву.

Следствие – обостренная психологическая чувствительность преподавателя приводит его к неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. Не исключено, что бразды правления окажутся в итоге в руках студентов, а преподаватель будет ведомым в отношениях с ними.

*Модель негибкого реагирования* («Робот») – взаимоотношения преподавателя со студентами строятся по жесткой схеме, где четко прослеживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеют место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты. Но преподаватель не способен улавливать изменение ситуации общения, состав и психическое состояние аудитории, возрастные и этнические особенности студентов. Идеально спланированное и методически разработанное занятие разбивается о рифы социально-психологических реалий, не достигая своей цели.

Следствие – низкий эффект педагогического воздействия.

*Авторитарная модель* («Я сам»): учебно-познавательный процесс целиком фокусируется на преподавателе, он главное и единственное действующее лицо. От него исходят все вопросы и ответы, суждения и аргументы, практически нет творческого взаимодействия с аудиторией. Познавательная активность студентов сводится к минимуму.

Следствие – теряется инициативность студентов, творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера в их познавательной деятельности.

*Модель активного взаимодействия* («Союз») – преподаватель постоянно поддерживает диалог с обучаемыми, поощряет их инициативу, легко улавливает изменения в психологическом климате аудитории и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия со студентами при сохранении определенной дистанции.

Следствие – учебные, организационные и этические проблемы решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивная.

В процессе педагогического общения особое значение приобретают профессионально важные качества, обуславливающие его эффективность:

- подлинный интерес к людям и работе с ними, наличие потребности и умения общения, коммуникативные качества;
- способность проявления эмпатии к людям;
- гибкость оперативно-творческого мышления, обеспечивающая быстрое и правильное ориентирование в тех или иных условиях, адекватное изменение речевых воздействий в зависимости от индивидуальных особенностей студентов;
- умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении;
- умение управлять собой, своим психическим состоянием, телом, голосом, мимикой, настроением, мыслями и чувствами;
- способность к спонтанной (не подготовленной заранее) коммуникации;
- умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих воздействий;
- хорошие вербальные способности: культура, развитость речи, богатство лексики и используемых языковых средств;
- способность к педагогической импровизации, умение применять все разнообразные средства воздействия (убеждение, внушение, психическое заражение и пр.).

Таким образом, педагогическое общение в высшей школе предполагает учет его специфики, что в свою очередь способствует оптимизации всего учебно-воспитательного процесса.

#### **14.5 Мастерство, новаторство и творчество в педагогической деятельности**

В современной педагогике педагогическое мастерство преподавателя определяют как высокий уровень организации профессиональной педагоги-

ческой деятельности, которая дает оптимальные результаты за более короткий промежуток времени.

Структура педагогического мастерства включает в себя:

- профессиональные знания;
- педагогическую технику;
- профессионально и индивидуально значимые качества;
- педагогические способности и ценности;
- внешнюю культуру.

Эти компоненты педагогического мастерства преподавателя вуза обнаруживаются на всех его ступенях (уровнях), во всех формах педагогической деятельности, но с разной степенью выраженности.

Оставаться дискуссионным вопрос о ступенях или уровнях развития педагогического мастерства. Основная причина существующих разночтений заключается в отсутствии разносторонности при оценке деятельности педагога. Одни исследователи за классификацию берут оперирование знаниями, другие – умение решать педагогические задачи, третьи – результаты деятельности преподавателя. Нет единой точки зрения и по названиям уровней педагогического мастерства.

С учетом имеющихся подходов к данной проблеме целесообразно выделить три ступени (уровня) педагогического мастерства: педагогический профессионализм, педагогическое искусство, педагогическое новаторство.

В процессе педагогической работы, приобретая новые знания, умения и опыт, развивая свои способности и индивидуальные качества, преподаватели достигают второго уровня – педагогического искусства, становятся мастерами в своем деле. Этот уровень доступен многим педагогам, стремящимся к совершенствованию профессионализма и мастерства.

Опытные и целеустремленные преподаватели, обладающие рядом развитых профессионально значимых качеств, педагогическими способностями и талантом, могут достичь третьего уровня – педагогического новаторства. Новаторами становятся относительно немногие преподаватели, достигшие вершин педагогического мастерства.

Преподаватель-новатор вносит принципиально новые идеи в учебно-воспитательный процесс, разрабатывает новые методические системы, создает новые педагогические технологии. В результате не только повышается продуктивность профессиональной подготовки студентов в вузе, но и изменяется ее качество. Стать педагогом-новатором помогает высокий уровень теоретической и практической подготовки, интеллектуальные способности, творческий склад ума.

Проявление педагогического мастерства любого уровня у одного и того же педагога не всегда бывает одинаковым, равным. На этот процесс, кроме формы учебной деятельности, могут влиять субъективные факторы временного характера: настроение и физическое состояние педагога, вдохновение,

способность к импровизации, возникшая педагогическая ситуация (например, конфликт). Поэтому, определяя уровень педагогического мастерства, необходимо учитывать не только постоянно действующие, но и временные детерминанты.

## **Тема 15 Психологические основы воспитания и управления в высшей школе**

### **План**

15.1 Особенности социализации современной студенческой молодежи.

15.2 Психологические аспекты воспитательной деятельности куратора академической группы.

15.3 Педагогическое управление: сущность, структура, методы и стили.

### **15.1 Особенности социализации современной студенческой молодежи**

Проблема социализации студенческой молодежи имеет многофакторный характер. Социализация студентов происходит в социокультурной среде, которая имеет определенные особенности (социально-психологические связи в группе, общечитии, общение друг с другом в свободное от учебы время, постоянный контакт с преподавателями, что способствует развитию у них знаний, умений и навыков культурной коммуникации).

В современной психологии высшей школы выделяют **т р и т и п а** социализации:

1) *социально-личностный*, который предусматривает единство, неразрывность личных и социальных приоритетов: лично значимыми выступают профессиональные ценности, профессиональными приоритетами – личностные;

2) *социальный* – характеризуется первоочередным принятием социальных норм как ценностных и предоставлением им приоритетности перед личностными;

3) *индивидуалистический* – доминирование индивидуальных мотивов над социальными: потребность в самоутверждении, повышении самооценки, потребность в признании.

Существует мнение, что изучение проблемы социализации должно рассматриваться в соответствии с понятием «социальная адаптация», под сущностью которой часто понимают взаимный, двусторонний процесс.

Адаптацией в широком смысле считается процесс и результат приспособления личности к внутренним и внешним условиям, которые изменяются. Под адаптацией социальной понимается активное приспособление индивида к условиям среды и интегративный показатель состояния человека, от-

ражающий его возможности выполнять определенные биосоциальные функции.

Процесс адаптации включает в себя несколько стадий (этапов):

1) *автономизация* характеризуется тем, что студент противопоставляет себя новой для него среде;

2) *идентификация* подразумевает включение «вчерашнего школьника» в систему окружающей его студенческой среды;

3) *интеграция* достигается только тогда, когда студент ощущает себя элементом системы образовательного пространства вуза.

Таким образом, процесс социализации студентов всегда включает два плана действий личности: адаптация к социуму и самоопределение в социуме. В процессе социализации молодых людей формируются ценностные ориентации человека, которые проявляются в его целях, убеждениях, интересах, привычках и т. д.

Важнейшим фактором, влияющим на процесс социализации студенческой молодежи, является учебная деятельность.

С коммуникативной позиции, обучение – двуединая деятельность педагога и студента. Она имеет системный характер, предметом ее являются:

- взаимодействие между тем, кто учит, и учащимися;
- сложная совокупность взаимодействий и связей преподавателя и студентов, опосредуемая системой средств, методов и организационных форм обучения и общения;
- процесс обучения охватывает не только дидактический компонент, связанный с усвоением знаний, но и социально-психологический, воспроизводящий характер взаимоотношений в студенческой группе, социально-психологическую групповую атмосферу, уровень понимания в системе «педагог-студент» и др.

Социально-психологический компонент учебной деятельности студентов включает в себя ряд следующих факторов:

- проблемы адаптации студентов к условиям обучения в вузе;
- особенности создания позитивного социально-психологического климата в студенческой группе;
- особенности налаживания отношений студентов с преподавателями;
- социально-психологические барьеры у студентов, возникающие в процессе обучения;
- типы общения и деятельности на уровне «педагог-студент», «педагог - студенческая аудитория»;
- проблемы взаимопонимания преподавателя и студентов;
- этнопсихологические особенности общения в процессе обучения и взаимодействия;
- проблемы межличностных конфликтов:

- особенности проявления десоциализирующих воздействий на молодого человека.

Действие этих факторов обуславливает конкретные особенности социализации студенчества. В этом контексте особенно значимой является проблема адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе, которая обусловлена недостаточной ориентацией вчерашнего школьника в социально-психологическом пространстве нового для него социального института.

Одной из главных предпосылок в процессе социализации студента как специалиста является личность преподавателя, его уровень психолого-педагогической культуры. В данном контексте такая личность выступает как совокупная, коллективная, с которой взаимодействуют студенты.

Преподавателям вуза, руководству кафедр, деканатов, ректорату в процессе учебно-воспитательной работы со студентами следует знать и учитывать особенности социализации молодежи в условиях современного мира конца XX – начала XXI веков. В настоящее время возрастающее значение для социализации молодежи приобретают следующие факторы:

- усиление роли современных электронных СМИ, Интернета в формировании сознания и поведенческих установок личности;

- взаимодействие молодых людей со сверстниками, что обусловлено, в частности, ослаблением влияния на подрастающее поколение современной семьи, ее кризисом, ростом однодетных и неполных семей;

- растет число воспитательных институтов и меняется их роль в социализации молодежи: СМИ и образование, армия, церковь и учреждения культуры, политические и общественные организации. К сожалению, роль учреждений образования в данном направлении в последние годы значительно ослабла;

- усиление роли религии как фактора социализации, что проявляется в увеличении числа верующих, повышении интереса к православной культуре, истории церкви.

Проблемы социализации студенческой молодежи, ее адаптации к реалиям современного общества должны быть в центре внимания всего коллектива преподавателей и сот рудников вуза.

## **15.2 Психологические аспекты воспитательной деятельности куратора академической группы**

**Деятельность кураторов** – связующий элемент в объединении творческих усилий педагогов и студентов, реализация диалога между администрацией вуза, факультета и студенческой группой, между вузом и семьей студента, между 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, изменяется 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 их откровения, побуждать к ним, 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, с 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.

### **15.3 Педагогическое управление: сущность, структура, методы и стили**

**Управление** (или менеджмент) означает сознательное регулирование сложных процессов и отношений, протекающих или имеющих в вузе: учебных, воспитательных, научных, методических, организационных, хозяйственных с целью получения высоких результатов за надлежащий период при использовании оптимальных средств и ресурсов.



Главный смысл управления вузом состоит в целенаправленном воздействии администрации, коллегиальных органов на структурные подразделения вуза, на профессорско-преподавательский состав, на студентов для получения оптимальных результатов в воспитательно-образовательном процессе, в профессиональной подготовке специалистов.

Управление будет эффективным, если оно четко согласуется с основными компонентами педагогической системы. В педагогической системе выделяют пять структурных элементов:

- 1) субъект педагогического воздействия;
- 2) объект педагогического воздействия;
- 3) предмет их совместной деятельности;
- 4) цели обучения;
- 5) средства педагогической коммуникации.

Все эти составляющие педагогической системы находятся в прямой и обратной зависимости. Центральная задача педагогики и педагогической психологии как науки заключается в том, чтобы описать, как именно данные компоненты системы зависят друг от друга.

Любая деятельность, в т. ч. и управленческая, реализуется посредством комплекса специфических методов. *Методы управления* – это способы взаимодействия субъекта управления (администрации, управляющей подсистемы) с объектами управления для достижения намеченных целей управления.

В педагогической теории различают методы управления и методы руководства. Методы управления нацелены на управляемый объект – саму систему или ее подсистему; методы руководства – на конкретных исполнителей, осуществляющих определенные функции и имеющих индивидуальные особенности. В педагогической литературе представлены разные подходы к классификации методов управления.

Так, в типологии методов и стилей управления Д. П. Кайдалов и Е. М. Суименко выделяют несколько подходов к их определению:

- 1) по с у щ н о с т и в о з д е й с т в у ю щ е г о н а ч е л о в е к а:
  - экономические;
  - организационно-распорядительные (административные);
  - социально-психологические (соответственно прагматический, административный и морализаторский стили);
- 2) х а р а к т е р у ц е л и:
  - деловой;
  - бюрократический;
- 3) с п о с о б а м в о з д е й с т в и я:
  - директивный (формалистический);
  - товарищеский (авторитетный, волевой);
  - демократический;

- пассивный (либеральный).

Выделяют три группы методов внутривузовского управления:

1) *социально-психологические* – это методы управления социально-массовыми процессами, базирующиеся на информационном обеспечении. К этой группе относят также методы управления коллективами и группами (оценка индивидуальных качеств работников, выработка ориентиров, создающих условия для максимального проявления профессиональных качеств) Кроме того выделяют методы управления внутригрупповыми явлениями и процессами и методы управления индивидуально-личностным поведением;

2) *организационно-распорядительные* – это методы прямого централизованного воздействия на управляемый объект. Формы их проявления – приказы, планы, инструкции, распоряжения и т. п. Использование распорядительных форм и методов связано с необходимостью выполнения управленческих задач, поддержанием устойчивости организационных связей в системе управления;

3) *экономические* – являются методами материальной мотивации, реализующимися в виде материального вознаграждения в соответствии с количеством и качеством труда или материальных санкций за недолжное его выполнение.

Воспитательно-образовательный процесс и научная работа являются равнозначными видами деятельности в вузе университетского типа. Непосредственным организатором этих видов деятельности выступает профессорско-преподавательский состав. При этом преподаватели руководствуются учебно-программной документацией нормативного типа, учебно-методическими комплексами, а также программой воспитательной работы, которая разрабатывается в каждом вузе на длительный период.

Организуя учебно-воспитательную и научную работу, преподаватели вуза решают серию педагогических задач функционального и процессуального характера. Функциональные задачи связаны с общетеоретической, специальной, профессиональной подготовкой студентов, с формированием личности специалиста. Процессуальные задачи включают комплекс неоднородных мер и средств организации и руководства самим процессом профессиональной подготовки студентов.

Собственно управленческая компетенция педагога предполагает реализацию информационно-аналитической и контрольно-регулятивной функций. Исполнение функций подразумевает согласование цели управления студенческим коллективом с социальным заказом, определение содержания деятельности педагога по отношению к данному коллективу, а также использование педагогических технологий в соответствии с профессиональной готовностью и личностными качествами педагога.

Главной целью педагогического управления и руководства является повышение качества подготовки будущих специалистов.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

## ПО КУРСУ «ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»

1 **Андреев, А. А.** Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – М., 2002. – 264 с.

2 **Березовин, Н. А.** Педагогика высшей школы: теория. Хрестоматийные тексты. Творческие задания : учеб.-метод. пособие для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов / Н. А. Березовин, О. Л. Жук, Н. А. Цырельчук. В 3 ч. – Минск : ВГРК, 2009.

3 Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учеб.-метод. пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кашель. – 2-е изд. – Минск : Аверсэв, 2004. – 36 с.

4 Дидактика высшей школы : сб. рефератов / редколл.: М. А. Гусаковский и [и др.] – Минск : БГУ, 2006. – 162 с.

5 **Гессен, С. И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен ; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

6 **Грезнева, О. Ю.** Научные школы (педагогический аспект) / О. Ю. Грезнева. – М., 2003. – 69 с.

7 **Жук, О. Л.** Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 363 с.

8 **Жук, О. Л.** Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода : учеб. пособие / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко ; под общ. ред. О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2007. – 192 с.

9 **Звоник, И. Я.** Основные направления развития высшего образования в России и Белоруссии (XVII – начало XX в.) : учеб.-метод. пособие для студентов, изучающих курс «Педагогика» / И. Я. Звоник. – Минск : БГУ, 2003. – 29 с.

10 Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учеб.-метод. пособие / И. В. Роберт [и др.] ; под ред. И. В. Роберт. – М. : Дрофа, 2008. – 312 с.

11 Использование кейс-метода в учебном процессе : метод. пособие / Н. Ю. Макаева [и др.]. – Минск : БГУ, 2010. – 159 с.

12 **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.

13 **Леднев, В. С.** Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В. С. Леднев. – М. : МГАУ, 2002. – 120 с.

14 **Майоров, А. Н.** Теория и практика создания тестов для системы образования / А. Н. Майоров. – М. : Народное образование, 2000. – 352 с.

15 **Михайлычев, Е. А.** Дидактическая тестология : науч.-метод. пособие / Е. А. Михайлычев. – М. : Народное образование, 2001. – 431 с.

16 Научно-методические инновации в высшей школе / под общ. ред. проф. А. В. Макарова. – Минск : РИВШ, 2008. – 186 с.

17 **Новиков, Д. А.** Введение в теорию управления образовательными системами / Д. А. Новиков. – М. : Эгвес, 2009. – 156 с.

- 18 **Новиков, А. М.** Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2010. – 280 с.
- 19 **Новиков, А. М.** Методология учебной деятельности / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2005. – 176 с.
- 20 **Новиков, Д. А.** Модели и механизмы управления научными проектами в вузах / Д. А. Новиков, А. Л. Суханов. – М. : Ин-т управления образованием РАО, 2005. – 80 с.
- 21 **Новиков, А. М.** Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2010. – 208 с.
- 22 **Ньюмен, Дж. Г.** Идея университета / Дж. Г. Ньюмен ; пер. с англ. С. Б. Бенедиктова ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2006. – 208 с.
- 23 Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студентов вузов / Е. П. Белозерцев [и др.] ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2004. – 368 с.
- 24 Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов на /Д : Феникс, 2002. – 544 с.
- 25 Педагогические основы самостоятельной работы студентов : пособие для преподавателей и студентов / О. Л. Жук [и др.] ; под общ. ред. О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2005. – 112 с.
- 26 **Пионова, Р. С.** Педагогика высшей школы: учеб. пособие / Р. С. Пионова. – Минск : Университетское, 2002. – 256 с.
- 27 **Попков, В. А.** Дидактика высшей школы : учеб. пос. для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М., 2001. – 136 с.
- 28 **Попков, В. А.** Теория и практика высшего образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : МГУ, 2005. – 475 с.
- 29 **Пуйман, С. А.** Истоки мастерства и творчества / С. А. Пуйман. – Минск : ИВЦ Минфина, 2004. – 156 с
- 30 **Сиренко, С. Н.** Компьютерное тестирование в вузе: преимущества, особенности, опыт внедрения / С. Н. Сиренко // Педагогические измерения. – 2007. – № 4. – С. 67–74.
- 31 **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.
- 32 **Скок, Г. Б.** Как проанализировать собственную педагогическую деятельность : учеб. пособие для преподавателей / Г. Б. Скок ; отв. ред. Ю. В. Кудрявцев. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 102 с.
- 33 **Смирнов, С. Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студентов вузов. – М. : Академия, 2003. – 304 с.
- 34 **Сорокопуд, Ю. В.** Педагогика высшей школы / Ю. В. Сорокопуд. – Ростов на/Д : Феникс, 2011. – 541 с.
- 35 Управление качеством образования: теория и практика / под ред. А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – Минск : Зорны Верасень, 2008. – 560 с.

36 **Фокин, Ю. Г.** Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество / Ю. Г. Фокин. – М. : Академия, 2002. – 224 с.

37 **Чернилевский, Д. В.** Педагогика высшей школы / Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов. – М. : Машиностроение, 2005. – 702 с.

38 **Шумская, Л. И.** Диагностика воспитательного процесса в вузе : учеб. пособие / Л. И. Шумская. – Минск : БГУ, 2010. – 343 с.

39 **Чернилевский, Д. В.** Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : Юнити-Дана, 2002. – 437 с.

40 **Чернилевский, Д. В.** Педагогика высшей школы / Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов. – М. : Машиностроение, 2005. – 702 с.

41 **Ясперс, К.** Идея университета / К. Ясперс ; пер. с нем. Т. В. Тягуновой ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2006. – 159 с.

#### ПО КУРСУ «ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»

42 **Бабосов, Е. М.** Социология молодежи / Е. М. Бабосов // Прикладная социология. – Минск : ТетраСистемс, 2000. – С. 230–247.

43 **Валеев, Г. Х.** Методология и методы психолого-педагогических исследований / Г. Х. Валеев. – Стерлитамак : ГПИ, 2002. – 134 с.

44 **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.

45 **Гичан, И. С.** Психология профессионального становления специалиста / С. И. Гичан. – Киев : Книга, 1997. – 82 с.

46 **Дьяченко, М. И.** Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. Л. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2006. – 416 с.

47 **Зеер, Э. Ф.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманок. – М. : МПСИ, 2005. – 216 с.

48 **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов на/Д : Феникс, 1997. – 480 с.

49 **Кирилук, Л. Г.** Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя / Л. Г. Кирилук, Т. И. Краснова, Е. Ф. Карпиевич. – Минск : БГУ, 2008. – 211 с.

50 **Климов, Е. А.** Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.

51 Коммуникативный поворот современного образования. – Минск : Пропилеи, 2004. – 304 с.

52 **Матюшкин, А. М.** Актуальные вопросы психологии в высшей школе / А. М. Матюшкин. – М. : Знание, 1977. – 44 с.

53 **Машбиц, Е. А.** Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. М. Машбиц. – Киев : Вища школа, 1987. – 237 с.

- 54 Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. А. В. Петровского. – М. : МГУ, 1986. – 304 с.
- 55 Педагогические коммуникации : учеб. пособие / под ред. Л. С. Жидковой. – Череповец : ЧГУ, 2006. – 112 с.
- 56 **Пономарев, Я. А.** Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
- 57 **Попов, Ю. В.** Психолого-педагогические аспекты взаимодействия студентов с преподавателями / Ю. В. Попов. – Донецк : ДонНТУ, 2004. – 34 с.
- 58 **Смирнов, С. Д.** Педагогика и психология высшего образования / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2005. – 400 с.
- 59 Студент и образовательное пространство: мотивация и социально-профессиональные ориентации / Н. Ю. Волова [и др.]. – Самара : СГУ, 2001. – 179 с.
- 60 Университет как центр культуропорождающего образования / под ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2004. – 279 с.
- 61 Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В. Я. Ляудис. – М. : МГУ, 1989. – 240 с.
- 62 **Фурманов, И. А.** Психология общения в учебно-педагогическом процессе / И. А. Фурманов, А. А. Аладыин, Е. М. Амелишко. – Минск : Технология, 2000. – 100 с.
- 63 **Харин, С. С.** Формирование навыков педагогического общения / С. С. Харин, Л. Н. Башлакова, Н. Ю. Клышевич. – Минск : НИО, 1995. – 168 с.
- 64 **Шумская, Л. И.** Социализация студенческой молодежи / Л. И. Шумская. – Минск : БГУ, 2001. – 215 с.
- 65 **Якунин, В. А.** Обучение как процесс управления: психологические аспекты / В. А. Якунин. – Л. : ЛГУ. 1988. – 160 с.
- 66 **Якунин, В. А.** Педагогическая психология : учеб. пособие / В. А. Якунин. – СПб. : Полиус, 1998. – 638 с.
- 67 **Ясперс, К.** Идея университета / К. Ясперс. – Минск : БГУ, 2006. – 159 с.

## ТЕЗАУРУС

Аккредитация – право образовательного учреждения на выдачу своим выпускникам документа государственного образца об образовании, на включение в систему централизованного государственного финансирования и на пользование гербовой печатью.

Акмеология – наука, возникшая на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин, изучающих феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии.

Аксиология – философское учение о материальных, культурных, духовных, нравственных и психологических ценностях личности, коллектива, общества, их соотношении с миром реальности, изменении ценностно-нормативной системы в процессе исторического развития. В современной педагогике выступает как ее методологическая основа, определяющая систему педагогических взглядов, в основе кото-

рых лежит понимание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности и образования.

Активное обучение – организация и ведение учебного процесса, направленные на активизацию учебно-познавательной деятельности студентов посредством широкого, комплексного использования как педагогических (дидактических), так и организационно-управленческих средств.

Актуализация – перевод знаний, навыков и чувств из скрытого, латентного, состояния в явное, действующее.

Балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов – система контроля и оценивания освоения студентом конкретной дисциплины, включающая в себя текущую и промежуточную аттестацию. На основе накопленных к определенному моменту баллов выстраивается рейтинг студентов, который подлежит огласке. Правила начисления баллов доводятся до студентов в начале семестра.

Болонский процесс – процесс сближения и гармонизации систем высшего образования Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования. Официальной датой начала процесса принято считать 19 июня 1999 г., когда была подписана Болонская декларация.

Барьер психологический психическое состояние, препятствующее выполнению тех или иных действий.

Беседа – метод изучения личности, ее мотивов, чувств, мышления, намерений, понимания стоящих задач.

Биографический метод (в психологии) – метод исследования личности, группы людей, базирующийся на анализе жизненного пути, фактов биографии.

Внутренний конфликт – столкновение противоположных ценностных ориентаций личности, ее потребностей, интересов, стремлений.

Воспитание (как общественное явление) – сложный и противоречивый социально-исторический процесс передачи новым поколениям общественно-исторического опыта, осуществляемый всеми социальными институтами: общественными организациями, средствами массовой информации и культуры, церковью, семьей, образовательными учреждениями разного уровня и направленности. Воспитание обеспечивает общественный прогресс и преемственность поколений.

Гуманизация – ориентация образовательной системы на развитие и становление отношений взаимного уважения учащихся и педагогов, основанных на признании прав каждого человека, сохранения и укрепления здоровья, чувства собственного достоинства, формировании личностного потенциала

Гуманитаризация – принцип реформирования системы образования, который предполагает включение гуманитарных знаний в учебные планы и программы, что способствует развитию у обучающихся гуманитарного мышления, формированию у них целостной картины мира.

Деловые игры – ролевое воссоздание предметного и социального содержания той или иной деятельности, характерных для нее особенностей взаимодействия, общения и взаимоотношений.

Дидактика – отрасль педагогики, изучающая теорию и практику обучения. Дидактика отвечает на вопросы о целях, содержании, способах обучения по всем предметам и на всех уровнях.

Диверсификация – многообразие учебных заведений, образовательных программ и органов управления.



Знание – результат познавательной деятельности человека. Знание выступает в виде усвоенных понятий, законов, принципов, а также зафиксированных образов предметов и явлений.

Игра – вид деятельности в условных ситуациях, воссоздающих те или иные области действительности. Если в труде важнейшим является конечный продукт, результат, ради которых затрачивается физическая и нервно-психическая энергия человека, то в игре основное – субъективная удовлетворенность от самого процесса.

Индивидуализация – учет и развитие индивидуальных особенностей учащихся и студентов во всех формах взаимодействия с ними в процессе обучения и воспитания.

Интеграция в обучении – процесс установления связей между структурными компонентами содержания обучения в рамках определенной системы образования с целью целостного представления о специальности, ориентированной на развитие и саморазвитие личности студента. Различают внутрипредметную, межпредметную и транспредметную уровни интеграции содержания учебного материала.

Интегрированный курс – учебная дисциплина, составленная из содержательных элементов разных предметов, а также дополнительного содержания, ранее не входившего в учебный процесс. Такой подход расширяет предметную область и сближает ее с другими учебными дисциплинами.

Информатизация – широкое использование вычислительной техники и информационных технологий в процессе обучения.

Информатизация образования – массовое внедрение в педагогическую практику методов и средств сбора, обработки, передачи и хранения информации, а также педагогических технологий, основанных на этих средствах, с целью создания условий для перестройки познавательной деятельности и усиления интеллектуальных возможностей обучаемых.

Качество знаний (КЗ) – выявляется в результате многоаспектного анализа усвоения и применения знаний человеком в различных видах деятельности. Понятие КЗ предусматривает соотнесение видов знаний (законы, теории, прикладные, методологические, оценочные знания) с элементами содержания образования и с уровнем усвоения. КЗ имеет следующие характеристики: полноту, глубину, систематичность, системность, оперативность, гибкость, конкретность, обобщенность. КЗ также характеризуется свернутостью и развернутостью, осознанностью и прочностью. Все КЗ взаимосвязаны и относительно самостоятельны, т.к. не подменяют друг друга.

Качество образования: 1) это соответствие образования (как результата, процесса или социальной системы) многообразным потребностям, интересам личности, общества, государства; 2) это системная совокупность иерархически организованных, социально значимых сущностных свойств (характеристик, параметров) образования (как результата, как процесса, как социальной системы); 3) совокупность потребительских свойств образовательной услуги, обеспечивающей возможность удовлетворения комплекса потребностей по всестороннему развитию личности учащегося (студента). Основные факторы, определяющие качество образования: профессорско-преподавательский состав; учебно-методическое обеспечение; материально-техническая база; интеллектуальный потенциал учебного заведения; студенты (учащиеся) и выпускники.

Квалификация профессиональная – ступени профессиональной подготовки работника, позволяющие ему выполнять трудовые функции определенного уровня и сложности в конкретном виде деятельности.

Когнитивная сфера – сфера психики человека, связанная с его познавательными процессами и сознанием, включающая в себя знания человека о мире и самом себе.

Когнитивное развитие – процесс формирования и развития когнитивной сферы человека, в частности его восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи.

Когнитивный диссонанс – переживание человеком противоречия в своих знаниях.

Компетенция – способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также в определенной широкой области.

Компетентность – это обладание определенной компетенцией, то есть знаниями и опытом собственной деятельности, позволяющими выносить объективные суждения и принимать точные решения.

Креативность – уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности.

Кредит(зачет), или зачетная единица Карнеги – зачет, выставляемый учащемуся за один прослушанный курс в школе или высшем учебном заведении, объем которого составляет обычно один академический час в неделю в течение семестра(или два зачета – за курс в два семестра, ли за курс в два часа в неделю, читаемый за один семестр). Для получения удостоверения о прохождении курса в учебном заведении по какой-либо специальности требуется получить определенное минимальное число «кредитов» - баллов.

Маркетинг образовательных услуг – процесс определения ценообразования, планирования, продвижения и реализации образовательных услуг организациям и отдельным лицам. Включает мониторинг и анализ рынка образовательных услуг с целью разработки новых и совершенствования существующих, чтобы обеспечить им конкурентоспособность.

Менеджмент педагогический – комплекс принципов, методов, организационных норм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности.

Методическая работа в университете – это планируемая деятельность преподавателей и сотрудников, направленная на совершенствование существующих, а также на разработку и внедрение новых принципов, форм и методов организации учебного процесса. Методическая работа в университете осуществляется на кафедральном, факультетском и университетском уровнях.

Методы воспитания – совокупность способов и приемов воздействия на сознание, волю, чувства, поведение воспитанников с целью выработки у них заданных целью воспитания качеств.

Методы обучения – система последовательных, взаимосвязанных действий преподавателя и студентов, обеспечивающих усвоение содержания образования, развитие умственных сил и способностей, овладение ими средствами самообразования и самообучения.

Многовариантность – создание в рамках образовательной системы условий для выбора и предоставление каждому субъекту шанса на успех.

Многоуровневость – организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе того уровня образованности, кот орый соответствует возможностям и интересам человека. Каждый уровень – это период, имеющий свои цели, сроки обучения и характерные особенности.

Модуль – целевой функциональный узел, в котором объединены учебные содержание и приемы учебной деятельности по овладению этим содержанием. Блочнo-модульное обучение – метод обучения, при котором содержание учебного материала и организация его изучения заключается в модули.

Мониторинг в образовании – постоянное наблюдение за каким-либо процессом в образовании с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям.

Наблюдение – метод психологии, объектом которого являются действия и поступки. С помощью наблюдения можно изучать чувства, волевые, моральные и другие качества человека.

Навык – автоматизированное действие, совершаемое без заметного участия сознания, рационально, достаточно быстро и правильно, без лишних затрат физической и психической энергии.

Направленность педагогическая – стремление личности стать, быть и оставаться преподавателем, наставником, помогающее ей преодолевать препятствия и трудности в своей работе.

Научение – процесс и результат приобретения индивидуального опыта. Научение у человека основывается прежде всего на высших психических функциях, сознании, самосознании, духовных потребностях.

Непрерывность – процесс постоянного самообразования человека в быстро меняющихся условиях жизни современного общества.

**ОБРАЗОВАНИЕ – ПРОЦЕСС И РЕЗУЛЬТАТ УСВОЕНИЯ ОПРЕДЕЛЕННОЙ СУММЫ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ.**

Образовательная модель – образовательная система, включающая в себя общие цели и содержание образования, проектирование учебных планов и программ, частные цели руководства деятельностью обучаемых, модели группирования учеников, методы контроля и отчет, способы оценки процесса обучения.

Образовательный процесс – совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленных на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом.

Обучаемость – индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения.

Объект – предмет познания и деятельности человека.

Отметка – условное выражение количественной оценки знаний, умений и навыков обучаемых в баллах или цифрах.

Оценка – определение степени усвоенности знаний, умений и навыков.

Парадигма – теория, принятая в качестве образца решения исследовательских задач.

Парадигма педагогическая – совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научным педагогическим сообществом на каждом этапе

развития педагогики, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем; определенный набор предписаний (регламентов).

Педагогика – совокупность теоретических и прикладных наук, изучающих воспитание, образование, обучение.

Педагогическая технология – научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий.

Педагогический процесс – последовательная смена состояний педагогической системы.

Предмет педагогики – определяющие развитие личности противоречия, закономерности, отношения, технологии организации и осуществления воспитательного процесса.

Преподавание – специальная профессиональная деятельность взрослых, направленная на передачу детям суммы знаний, умений и навыков и воспитание их в процессе обучения; упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения (образовательных задач) и обеспечения информирования, осознания и практического применения знаний.

Прогнозирование ( в педагогике) - познавательная деятельность учителя, направленная на раскрытие черт и особенностей процессов будущего развития личности воспитанника и ожидаемых от них следствий, предсказание пути и условий осуществления предвидения.

Проектирование ( в педагогике) – создание проектов новых учебных планов, лабораторий и студий, новых образовательных программ.

Пространство образовательное – пространство, на протяжении которого сохраняется общегосударственное единство в образовании при проведении децентрализации образования. Это сохраняет взаимосвязь и преемственность отдельных образовательных структур и соблюдение прав каждого гражданина государства на получение полноценного образования вне зависимости от места проживания.

Профессиональная психодиагностика – исследование и оценка свойств человека как индивидуальности в целях профотбора, профориентации, профессиональной подготовки, решения практических вопросов по оптимизации профессиональной деятельности.

Развитие – процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере человека, обусловленный влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов.

Ранжирование – расположение в определенной последовательности (убывания или нарастания) показателей, зафиксированных в ходе педагогического исследования; определение места (рейтинга) в этом ряду изучаемых объектов.

Рефлексия – обращение назад, отражение; анализ собственных действий и состояний..

Самовоспитание – осознанная, целеустремленная деятельность человека, направленная на саморазвитие, самообразование, совершенствование положительных и преодоление отрицательных качеств.

Самообучение – процесс получения человеком знаний посредством собственных устремлений и самостоятельно выбранных средств.

Синергетика – наука, исследующая процессы перехода сложных систем из неупорядоченного состояния в упорядоченное и вскрывающая такие связи между эле-

ментами этой системы, при которых их суммарное действие в рамках системы превышает по своему эффекту простое сложение эффектов действий каждого из элементов в отдельности.

Синтез – метод изучения предметов в их целостности, в единстве и взаимосвязи их частей.

Система образования – совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений, различных по организационно-правовым нормам, типам, видам; система органов управления образованием и подведомственных им учреждений, предприятий и организаций.

Система педагогическая – совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами.

Системный подход – ориентирующий исследователя на раскрытие целостности объекта, выявление его внутренних связей и отношений.

Социализация – усвоение человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих в данное время данному обществу.

Стандарт образования – система основных параметров, применяемых в качестве государственной нормы образованности, учитывающий возможности каждой личности.

Стандартизация – ориентация системы на реализацию прежде всего государственного образовательного стандарта – набора обязательных учебных дисциплин в четко определенном объеме часов.

Стратификация в образовании – разделение сферы образования на страты (различные типы учебных заведений) в соответствии с образовательными потребностями, возможностями и способностями человека.

Структура педагогического процесса – совокупность составляющих его частей, соответствующих компонентам педагогической системы. Компоненты: целевой, содержательный, оценочный, операционно-деятельностный, оценочно-результативный.

Субъект – человек, познающий внешний мир и воздействующий на него с целью подчинения своим интересам.

Такт педагогический – чувство меры в поведении и действиях преподавателя, включающее в себя высокую гуманность, уважение достоинства студента, справедливость, выдержку и самообладание в отношениях со студентами и коллегами. Такт педагогический – одна из форм реализации педагогической этики.

Творчество педагогическое – характеризует у педагога наличие глубоких и всесторонних знаний и их критическую переработку и осмысление; умение перевести теоретические и методические положения в педагогические действия; способность к самосовершенствованию и самообразованию; разработку новых методов, форм, приемов и средств и их оригинальные сочетания; диалектичность, вариативность, изменчивость системы деятельности; эффективное применение имеющегося опыта в новых условиях; способность к рефлексивной оценке собственной деятельности и ее результатов, к формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности на основе сочетания и выработки эталонных и индивидуально неповторимых

черт личности педагога; способность к импровизации, основанной на знаниях и интуиции; умение видеть «вер варианты».

Тезаурус: 1) лингвистический словарь языка с полной смысловой информацией; 2) полный систематизированный набор данных о какой-либо области знания, позволяющий свободно ориентироваться в нем человеку или машине; 3) словарь учебной дисциплины, государственного образовательного стандарта.

Тест – стандартизированный метод исследования, предназначенный для точных количественных и определенных качественных оценок путем сравнения этих оценок с некоторыми заранее заданными стандартами – нормами теста.

Технические средства обучения (ТСО) – устройства и приборы, служащие для усовершенствования педагогического процесса, повышения эффективности и качества обучения путем демонстрации аудиовизуальных средств.

Технология – совокупность знаний о способах и средствах осуществления тех или иных процессов.

Технология активного обучения – включает в себя методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся.

Тьютор (наставник) – исторически сложившаяся особая педагогическая должность. Тьютор обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуализации и индивидуально-го образования в школе, вузе, в системах дополнительного образования.

Умение – освоенный человеком путем упражнений способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. Умение позволяет выполнять действия не только в привычных, но и измененных условиях.

Управление образованием: 1)(как организация) сложная организационно-структурная система, внутри которой выделяются структуры регионального управления образованием, а также структуры управления самих образовательных учреждений; 2) (как процесс) взаимосвязанная совокупность циклически повторяющихся процессов выработки и осуществления решений, ориентированных на стабильное функционирование и эффективное развитие системы образования и основных ее частей. Управление образованием включает: планирование, организацию, руководство и контроль, определяющие функционирование и развитие основных образовательных и обеспечивающих процессов, а также непрерывное саморазвитие.

Философия образования – общая теория, рассматривающая образование с позиций аксиологии, онтологии, гносеологии, антропологии как особую область социокультурной гуманитарной практики, функционирующую на принципах сочетания индивидуального и социального в образовании, целостности, универсальности и фундаментальности, профессионализма и нравственности, гуманизации и гуманитаризации, единства национально-государственных и общемировых начал в образовании(подход, разрабатываемый Н.П.Пищулиным и Ю.А.Огородниковым).

Формирование – процесс становления личности человека в результате объективного влияния наследственности, среды, целенаправленного воспитания и собственной активности личности.

Функции педагогического процесса – подразделяются на образовательные (реализуются через передачу знаний, умений и навыков, системы культурных ценностей), воспитывающие (включаются в формировании системы ценностных ориентаций и отношений в процессе воспитания и обучения), развивающие (представляют собой развитие и формирование познавательных психических процессов и свойств

личности, логических приемов, операций, суждений, умозаключений; познавательной активности, интересов, способностей); социализирующие (проявляются в приобретении опыта совместной деятельности, овладении системой общественных отношений и социально приемлемого поведения).

Цель образования – образовательный идеал, задаваемый социальным заказом и реализуемый через различные подходы.

Эксперимент педагогический – научно поставленный опыт в области ученой или воспитательной работы с целью поиска новых, более эффективных способов решения педагогической проблемы.

Эмпирический – основанный на опыте.

Этика в образовании – принципы и правила взаимоотношений в образовательном сообществе вообще и в каждом отдельном учебном заведении, в преподавательском коллективе, в отношениях между преподавателями и студентами. Педагогическая этика рассматривается в широком контексте социальной и гуманитарной миссии образования, образовательной политики, функционирования учебных заведений и управления ими.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### ПРИЛОЖЕНИЕ 1

#### КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПО КУРСУ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»

1. Предмет и объект педагогики высшей школы. Ее задачи, функции и основные категории.
2. Основные исторические этапы развития высшего образования.
3. Методологические основы педагогики высшей школы. Методы педагогических исследований.
4. Основные тенденции развития высшего образования в условиях глобализационных процессов современного мира.
5. Закономерности и принципы развития системы высшего образования и его функции в XXI веке.
6. Система высшего образования. Современные типы высших учебных заведений.
7. Послевузовское образование и система повышения квалификации и переподготовки кадров.
8. Предмет, задачи и основные понятия дидактики высшей школы.
9. Основные компоненты содержания высшего образования и подходы в его проектировании.
10. Образовательные стандарты в области высшего образования.
11. Закономерности и принципы обучения как методологические и дидактические регуляторы преподавательской деятельности.
12. Методы обучения в вузе и их классификация.
13. Средства обучения в вузе.
14. Учебно-методический комплекс и его составные компоненты.
15. Лекция как метод и ведущая форма организации учебного процесса в вузе.

16. Семинарское занятие в вузе. Виды, структура и формы организации семинарских занятий.
17. Лабораторные занятия: основные формы, требования к их организации и проведению.
18. Самостоятельная работа студентов; ее виды и уровни.
19. Формы и способы организации научно-исследовательской работы студентов (НИРС).
20. Курсовое и дипломное проектирование как вид НИРС.
21. Основные виды практик в системе профессиональной подготовки студентов в вузе.
22. Классификация современных педагогических технологий и критерии их эффективности.
23. Педагогические технологии эффективного формирования профессиональных компетенций.
24. Информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе.
25. Методика и этапы обобщения и внедрения передового педагогического опыта.
26. Инновационная педагогическая деятельность преподавателя.
27. Цели, задачи, сущностные характеристики и особенности воспитательного процесса в вузе.
28. Закономерности и принципы, средства и методы, формы воспитания студенческой молодежи.
29. Воспитательная система в вузе.
30. Специфика содержания воспитания в условиях аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов.
31. Вуз как самоуправляемая педагогическая система и объект управления. Методы управления вузом.
32. Внутривузовский менеджмент.
33. Контроль и проверка знаний и умений в системе диагностики учебного процесса в вузе.
34. Функции и методы педагогической диагностики в обучении и воспитании студентов.
35. Предмет, задачи и основные категории психологии высшей школы.
36. Методы психологических исследований в высшей школе и их специфика.
37. Характеристика личности студента и преподавателя как субъектов образовательного процесса в вузе.
38. Структура, этапы и условия успешного профессионального самоопределения и становления студента в вузе.
39. Профессионально обусловленные требования к педагогу высшей школы как воспитателю, преподавателю, методисту и исследователю.
40. Психолого-педагогические подходы к организации учебной деятельности студента.
41. Специфика и структура учебной деятельности студента вуза.
42. Цели и функции педагогической деятельности преподавателя вуза, ее структура и содержание.
43. Психологические условия эффективности педагогической деятельности преподавателя высшей школы.



44. Виды, уровни и критерии оценки педагогической деятельности.
45. Характеристика коммуникативных позиций в системе «преподаватель-студент»
46. Мастерство, новаторство и творчество в педагогической деятельности.
47. Особенности социализации современной студенческой молодежи.
48. Психологические аспекты воспитательной деятельности куратора академической группы.
49. Активные формы обучения в вузе.
50. Деловая игра как активная форма обучения. Ее содержание, условия проектирования, принципы использования в учебном процессе.