

Учреждение образования
«Белорусский государственный университет культуры и искусств»

Факультет заочного обучения
Кафедра психологии и педагогики

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой

_____ И.А. Малахова

_____ 2017 г.

СОГЛАСОВАНО

Декан факультета

_____ Е.Е. Корсакова

_____ 2017 г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

для специальностей второй ступени высшего образования

1-08 80 07 Теория, методика и организация социально-культурной
деятельности,

1-21 80 13 Культурология,

1-21 80-14 Искусствоведение,

1-23 80 01 Библиотековедение, библиографоведение и
книговедение,

1-23 80 02 Музееведение, консервация и реставрация историко-
культурных объектов

Составители:

Малахова И.А., зав. кафедрой психологии и педагогики учреждения
образования «Белорусский государственный университет культуры и
искусств», доктор педагогических наук, доцент;

Ушакова В.М., профессор кафедры психологии и педагогики учреждения
образования УО «Белорусский государственный университет культуры и
искусств», доктор педагогических наук, профессор;

Сперанская Г.Л., профессор кафедры психологии и педагогики учреждения
образования УО «Белорусский государственный университет культуры и
искусств», кандидат психологических наук, доцент

Рассмотрено и утверждено

на заседании Совета университета

(протокол № 10 от 20 июня 2017 г.)

Рецензенты:

Ерчак Н.Т., заведующий кафедрой психологии УО «Минский государственный лингвистический университет», доктор психологических наук, профессор.

Слепович Е.С., профессор кафедры психологии УО «Белорусский государственный университет», доктор психологических наук, профессор.

Учебно-методический комплекс разработан с целью формирования у магистрантов научного мировоззрения и на его основе целостного и системного понимания педагогических и психологических оснований учебно-воспитательного процесса, методов обучения и воспитания в средних специальных и высших учебных заведениях на современном этапе развития общества, а также компетенций в построении и прогнозировании содержания обучения, организации педагогической деятельности и управлении структурными подразделениями высшей школы.

Учебное издание составлено с учетом программы одноименной дисциплины и включает полное методическое и содержательное сопровождение аудиторных занятий и самостоятельной работы магистрантов. В учебно-методическом комплексе представлены конспекты лекций для магистрантов из Беларуси и Китая. Разработаны и представлены тематика и вопросы к семинарским занятиям, вопросы для самоконтроля, темы и задания для самостоятельной работы, формы контроля знаний, перечень рекомендуемой основной и дополнительной литературы. Структура и содержание учебно-методического комплекса полностью охватывают все стороны, этапы и особенности преподавания дисциплины «Педагогика и психология высшей школы».

© И.А.Малахова, 2017

© В.М.Ушакова, 2017

© Г.Л.Сперанская, 2017

1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА	4
2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ	9
2.1. Конспект лекций по курсу «Педагогика высшей школы».....	9
2.2. Конспект лекций по курсу «Педагогика высшей школы» для магистрантов из КНР.....	87
2.3. Конспект лекций по курсу «Психология высшей школы».....	123
2.4. Кино, видео и аудио материалы.....	163
3. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ	165
3.1. Тематика семинарских занятий по курсу «Педагогика высшей школы» для магистрантов.....	165
3.2. Тематика семинарских занятий по курсу «Психология высшей школы».....	169
4. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ	170
4.1. Темы и вопросы для самостоятельного изучения по курсу «Педагогика высшей школы».....	170
4.2. Темы и вопросы для самостоятельного изучения по курсу «Психология высшей школы».....	172
4.3. Вопросы и задания для самостоятельной работы по курсу «Педагогика высшей школы».....	173
4.4. Вопросы и задания для самостоятельной работы по курсу «Психология высшей школы».....	175
4.5. Вопросы к зачету по курсу «Педагогика и психология высшей школы».....	177
4.6. Критерии оценки результатов учебной деятельности.....	181
5. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	184
5.1. Учебная программа по учебной дисциплине «Педагогика и психология высшей школы».....	184
6. БИБЛИОГРАФИЯ	224
6.1. Основная литература по курсу «Педагогика высшей школы».....	224
6.2. Дополнительная литература по курсу «Педагогика высшей школы».....	225
6.3. Основная литература по курсу «Психология высшей школы».....	227
6.4. Дополнительная литература по курсу «Психология высшей школы».....	229
7. КАРТЫ ПО КУРСУ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»	231

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебно-методический комплекс «Педагогика и психология высшей школы» предназначен для магистрантов, обучающихся по следующим специальностям: 1-08 80 07 Теория, методика и организация социально-культурной деятельности; 1-21 80 13 Культурология; 1-21 80-14 Искусствоведение; 1-23 80 01 Библиотечноеведение, библиографоведение и книговедение; 1-23 80 02 Музееведение, консервация и реставрация историко-культурных объектов.

Дисциплина «Педагогика и психология высшей школы» является обязательной для подготовки научных и педагогических кадров высшей квалификации в сфере культуры. Изучение этой дисциплины дает основание выпускникам магистратуры работать преподавателями по своей специальности в средних специальных и высших учебных заведениях, так как обеспечивает будущих специалистов необходимыми знаниями, набором компетенций, которые являются базовыми для соответствующей учебно-воспитательной деятельности.

Данная дисциплина является интегративной, объединяющей как педагогическое, так и психологическое содержание, обеспечивающее преподавателю средних специальных и высших учебных учреждений приобретение необходимых знаний об организации учебно-воспитательного процесса и управлении деятельностью педагогического коллектива; закономерностях обучения и воспитания, формирования личности современного специалиста.

Кроме того, данная дисциплина формирует у будущих преподавателей высшей школы необходимые психолого-педагогические компетенции, связанные с методами обучения и воспитания, процессами педагогического общения, современными тенденциями образования в целом. Изучение этой

дисциплины позволит будущим специалистам приобрести не только теоретические знания, но и научиться их применять для оценки различных образовательных технологий, программ, образовательных трендов, строить собственную практическую деятельность с учетом и на основании современной педагогики и психологии. Более того, для достижения педагогического мастерства, освоения эффективного педагогического общения, формирования профессионального мышления в решении общих и частных вопросов преподавания необходима специальная теоретическая и практическая подготовка.

Целью изучения дисциплины является формирование у магистрантов научного мировоззрения и на его основе целостного и системного понимания педагогических и психологических оснований учебно-воспитательного процесса, методов обучения и воспитания в средних специальных и высших учебных заведениях на современном этапе развития общества, а также компетенций в построении и прогнозировании содержания обучения, организации педагогической деятельности и управлении структурными подразделениями высшей школы.

Задачи изучения дисциплины:

- усвоение основных понятий, идей, концепций современной педагогики и психологии высшей школы;
- формирование умений и навыков педагогической деятельности в средних специальных и высших учебных учреждениях, компетенций творческого применения полученных знаний;
- развитие профессионально значимых свойств личности, основ педагогического мастерства и потребности в непрерывном самообразовании;
- формирование профессиональной рефлексии, научной оценки собственной педагогической деятельности, способности к ее

прогнозированию.

Содержание учебной дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» разработано в соответствии с компетенциями и обобщенными знаниями и умениями. *Психолого-педагогическими компетенциями магистранта являются следующие:*

- компетенции, относящиеся к изучению возрастных и психологических особенностей студентов;
- компетенции, учитывающие индивидуальные мотивации студентов в будущей профессиональной деятельности;
- компетенции, обеспечивающие организацию и осуществление учебно-воспитательного процесса в вузе, самостоятельную и научно-исследовательскую работу студентов;
- компетенции, обеспечивающие нормативно-методическое сопровождение учебно-воспитательного процесса;
- компетенции, позволяющие осваивать традиционные и разрабатывать новые педагогические технологии;
- компетенции, обеспечивающие коммуникативную культуру в педагогической деятельности;
- компетенции, обеспечивающие овладение функциями управления учебно-воспитательным процессом в вузе;
- компетенции, позволяющие проводить психолого-педагогические исследования и внедрять их результаты в учебно-воспитательный процесс вуза;
- компетенции, направленные на непрерывное профессиональное самообразование и личностное самосовершенствование.

В результате изучения дисциплины магистрант должен знать:

- основные направления, тенденции, перспективы развития современного образования;
- теоретические, методологические основы педагогики и

психологии высшей школы;

- содержание основных понятий, концепций, теорий педагогики и психологии высшей школы;

- психологические особенности интеллектуального, личностного, профессионального развития студентов, методы их диагностики;

- психолого-педагогическое содержание, методы и условия воспитания в студенческом возрасте;

- теории технологии обучения в высшей школе, их принципы, методы, формы, психологическое обоснование;

- принципы, формы организации и содержание учебно-воспитательного процесса в вузе;

- психолого-педагогические основы профессионального развития личности преподавателя, достижения им педагогического мастерства;

- формы, организацию и содержание педагогического общения, требования к речи лектора;

- особенности развития отношений в студенческой группе, закономерности формирования студенческого коллектива;

- содержание деятельности кафедры и других структурных подразделений вуза;

- методы и формы управленческой деятельности руководителей вуза, мониторинга в высшей школе;

- формы и содержание научно-исследовательской деятельности преподавателей и студентов;

- подходы и принципы отбора и конструирования содержания высшего образования, эффективных образовательных технологий и разработки учебно-методического обеспечения образовательного процесса.

В результате изучения дисциплины магистрант должен уметь:

- обучать и воспитывать студентов на основе научных психолого-

педагогических достижений, творчески использовать научные знания;

- использовать современные методы обучения и воспитания в различных формах организации учебно-воспитательного процесса;

- проектировать и совершенствовать содержание учебно-воспитательного процесса;

- выстраивать общение и устанавливать отношения со всеми субъектами образовательного процесса;

- использовать методы психолого-педагогического исследования для анализа и оценки эффективности обучения и воспитания, повышения их качества;

- самостоятельно повышать свой уровень психолого-педагогических знаний, совершенствовать педагогическое мастерство.

В соответствии с учебными планами на изучение дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» отводится 84 часа, из которых аудиторные занятия составляют 56 часов, в том числе 32 часа лекционных и 24 часа семинарских занятий. В разделах УМК представлено полное методическое и содержательное сопровождение как аудиторных занятий, так и самостоятельной работы магистрантов. Подготовлены программы, конспекты лекций по дисциплине для магистрантов из Беларуси и Китая. Разработаны и представлены тематика и вопросы к семинарским занятиям, вопросы для самоконтроля, темы и задания для самостоятельной работы, формы контроля знаний, перечень рекомендуемой основной и дополнительной литературы. Структура и содержание учебно-методического комплекса полностью охватывают все стороны, этапы и особенности преподавания дисциплины «Педагогика и психология высшей школы».

2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

2.1. КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ ПО КУРСУ «ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»

Автор раздела 2.1. Ирина Александровна Малахова

ВВЕДЕНИЕ В КУРС «ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»

1. Цель и задачи курса.
2. Педагогика высшей школы как наука, ее предмет и основные категории.
3. Методологическая основа курса и связь его с другими науками.

Литература:

1. Андреев, А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А.А. Андреев. – М., 2002. – 264 с.
2. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

Цель и задачи курса

Качество высшего образования в век динамичных перемен во всех сферах жизни общества становится неотъемлемой задачей вузовских педагогов в современных социокультурных условиях. В этой связи актуализируется проблема подготовки педагогических кадров для высшей школы на второй ступени высшего образования (магистратура). Поэтому актуальность изучения учебной дисциплины «Педагогика высшей школы» студентами магистратуры продиктована

необходимостью решения задачи совершенствования качества подготовки будущих преподавателей вузов, формирования у них профессионально-педагогических умений и навыков, опыта освоения и применения образовательных инноваций.

Цель изучения дисциплины – формирование у магистрантов системы знаний, умений и навыков в области проектирования, организации и осуществления профессиональной педагогической деятельности в вузе, а также необходимых для этого психолого-педагогических компетенций.

Задачи изучения дисциплины:

- овладение знаниями о предмете, основных категориях, методологии и методах педагогики и психологии высшей школы;
- выявление психолого-педагогической специфики дидактики высшей школы и воспитательного процесса в вузе;
- формирование умений и навыков применения образовательных методов и технологий в вузе, продуктивного решения коммуникативных проблем педагогической деятельности;
- развитие устойчивой потребности в непрерывном самообразовании и личностном росте, способности создавать и осваивать педагогические инновации.

Процесс изучения учебной дисциплины направлен на формирование следующих компетенций:

Академические компетенции:

- умения и навыки построения эффективных моделей учебно-воспитательного процесса с целью самоактуализации и самореализации субъектов образовательной деятельности;
- умения использовать психолого-педагогический потенциал социально-культурной деятельности;
- методологические знания и исследовательские умения,

обеспечивающие решение задач педагогической, научно-исследовательской, управленческой, инновационной деятельности;

– способность в течение жизни самостоятельно обучаться, обеспечивать личностное и профессиональное саморазвитие;

– способности к педагогической деятельности на основе активности, добровольности, креативности, соотношения эмоционального и рационального компонентов сознания.

Социально-личностные компетенции:

– владение социальными и морально-эстетическими нормами в личностной и социально-профессиональной жизнедеятельности;

– коммуникативные способности для междисциплинарного и международного общения;

– способность формировать и аргументировать собственные суждения и профессиональную позицию, стремление к самоактуализации;

– способность логично, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, использовать навыки публичной деятельности, ведения дискуссии и полемики.

Профессиональные компетенции:

– способность приобретать глубокие научно-теоретические и методологические знания в области философии, культурологии, социологии, педагогики и психологии;

– умение разрабатывать учебные программы и планы, образовательные технологии по специальным культурологическим, историческим, искусствоведческим, социокультурным дисциплинам и использовать их в учебно-воспитательном процессе;

– умение анализировать передовой опыт социально-культурной деятельности и использовать его в педагогической практике;

– навык управления самостоятельной работой обучающихся,

организации их учебно-исследовательской деятельности с учетом индивидуальных личностных качеств;

– способность содействовать духовному воспитанию обучающихся, формированию у них гуманистического мировоззрения, самостоятельного мышления, чувства национального и личного достоинства, преданности общечеловеческим ценностям и идеалам;

– организация воспитательной работы с обучающимися, владение педагогическим тактом, доброжелательностью и эмпатией.

Результатом изучения данной учебной дисциплины должны стать:

- базовые знания студентов о понятийно-категориальном аппарате педагогики высшей школы, методах проведения педагогического исследования;

- умения и навыки наблюдать и анализировать педагогические явления, изучать и обобщать педагогический и социокультурный опыт, определять структуру и наполнение содержания обучения, его цели и задачи, методы, формы, средства;

- организовывать и проводить воспитательные мероприятия, научно-исследовательскую деятельность студентов.

Педагогика высшей школы как наука, ее предмет и основные категории

Педагогика высшей школы – сравнительно молодая отрасль в системе научных знаний. Она отделилась от общей педагогики в середине XX в. К этому времени накопилось достаточно много материалов по теории и методике вузовского образования, чтобы можно было обосновать правомерность их выделения в самостоятельную отрасль. Об этом свидетельствует появление ряда учебных пособий по педагогике высшей школы, которые начали издаваться с 50-х гг., в частности работы С.И. Архангельского, С.И. Зиновьева, А.В.

Петровского, В.А. Слостенина, Н.Д. Никандрова.

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

История свидетельствует, что во все времена образование было основным фактором развития человеческой цивилизации. Но *именно XX век стал веком образования*, принесшим особенно зримые плоды в различных сферах общественной жизни.

Образование имеет более чем тысячелетнюю историю, свои традиции, уходящие корнями в глубь веков. Каждая из культур внесла свой вклад в сокровищницу знаний, в систему образования. Каждый народ стремился совершенствовать свою систему подготовки молодого поколения к жизни, передавая ему в сжатой форме накопленный опыт. *Обратимся к историческим истокам образования.*

В своем первоначальном виде образование означало передачу важнейших, жизненно необходимых сведений и трудовых навыков в процессе *древнейших видов культурной деятельности человека – обучения и воспитания*. Постепенно оно стало самостоятельной функцией общества.

Так, *в античном мире* противоречивое отношение к образованию проявлялось в различных фактах его существования. С одной стороны, просвещение, искусство, литература в Египте, Греции, Риме, Индии, Китае достигли достаточно высокого уровня развития, с другой – были страны, не ведавшие письма. С одной стороны, нам известны имена

великих античных мыслителей-философов, зодчих, писателей, и в то же время большинство населения было неграмотно. И все же *образование - важнейший рубеж, отделяющий цивилизованный род людской от дикости. Исчезли многие древние царства, а образование, культура остались.*

Эпоха Средневековья чаще воспринимается окрашенной в мрачные тона, но, тем не менее, получив прекрасное наследие античной культуры, она развивает древние образовательные традиции. Систематизируются научные знания, расширяется курс школьного обучения (включал 7 предметов – «свободных искусств» – грамматика, диалектика, риторика, арифметика, геометрия, музыка, астрономия), создаются учебники, по которым «школяры» будут учиться несколько веков, расширяется школьное образование. Именно школа стала «вратами преемственности меж эпохами».

В 859 г. был открыт первый университет в г. Фес (Марокко). А в X—XII вв. появляются первые университеты в Европе: в Болонье, Парме, Константинополе, Париже. Создание их свидетельствовало не только о более высоком уровне подготовки «ученых мужей» по разным направлениям знаний, но и о том, что подготовка студентов становилась более системной и профессиональной.

Во все времена качественное образование требовало качественного сопровождения. Вопросами, связанными с развитием образовательных систем, специально занимаются две науки – педагогика и психология. В отношении к высшей школе они представлены такими отраслями, как педагогика высшей школы и психология высшей школы.

Каждая наука имеет свой предмет исследования. *Предметом педагогической науки* в его строго научном и точном понимании является *воспитание как особая функция человеческого общества.*

В качестве *предмета педагогики высшей школы* выступает процесс воспитания и профессиональной подготовки специалистов в условиях вуза, а также закономерности этого процесса.

Объектом педагогики высшей школы является процесс функционирования педагогических систем высших учебных заведений, а также процесс управления вузами.

Фундаментальными *задачами педагогики высшей школы* как науки являются:

1) разработка концептуальных основ всех звеньев непрерывного образования: довузовской подготовки, вузовской подготовки, послевузовского образования;

2) разработка теории и методики подготовки специалиста в вузе;

3) исследование сущности и закономерностей воспитания студенческой молодежи;

4) исследование деятельности общественных молодежных организаций, их роли в профессиональной подготовке специалистов, в развитии студенческого самоуправления.определение путей повышения эффективности их работы;

5) изучение содержания и закономерностей процесса обучения и различных его видов;

6) разработка новых педагогических технологий и методик;

7) изучение вопросов педагогического менеджмента в вузе.

Основные категории педагогики: воспитание, обучение, образование, развитие.

Воспитание – процесс целенаправленного создания условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения новым поколением общественно-исторического опыта с целью подготовки его к общественной жизни и производительному труду. Категория "воспитание" - одна из основных в педагогике. Характеризуя объем

понятия, выделяют *воспитание в широком социальном смысле*, включая в него воздействие на личность общества в целом, и *воспитание в узком смысле* - как целенаправленную деятельность, призванную сформировать систему качеств личности, взглядов и убеждений. *Воспитание в локальном значении* - как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, воспитание определенных черт характера, познавательной активности и т.д.).

Будучи сложным социальным явлением, воспитание является объектом изучения ряда наук. Воспитание - конкретно-историческое явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим и культурным уровнем общества и государства. На ранних стадиях развития человечества воспитание было слито с социализацией, т.е. осуществлялось в процессе участия детей в жизни взрослых (производственной, общественной, ритуальной, игровой). Оно ограничивалось усвоением жизненно-практического опыта и житейских правил, передававшихся из поколения в поколение.

С усложнением труда и жизнедеятельности увеличился объем знаний, умений, навыков, которые должен был усвоить человек. Это привело к *выделению воспитания в особую сферу общественной жизни*. Все более важную роль начинает играть систематическое обучение, основная функция которого заключалась в отборе системы знаний и их целенаправленной передаче.

С развитием производственных отношений воспитание становится одной из важнейших *функций государства*. Ставя перед воспитанием задачи эффективного формирования необходимого для него типа гражданина, государство все более последовательно занималось совершенствованием системы воспитания.

Становление и развитие системы воспитания обусловили начиная с XVII в. интенсивное развитие науки о воспитании - педагогики и

интерес к ее проблемам в ряде других наук. Появились различные концепции воспитания (авторитарного, свободного, естественного, "нового" и др.), разработанные на принципиально различных теоретических основаниях.

Современная педагогическая наука, занимаясь интенсивными исследованиями проблем содержания, форм, методов воспитания, конструируя различные технологии, в центр исследований ставит развитие личности на основе общечеловеческих ценностей. Достижение этой задачи *требует признания приоритетной роли воспитания в социально-экономической политике государства, гуманизации и демократизации его.*

Важнейшая функция воспитания - передача новому поколению накопленного человечеством опыта - осуществляется через образование.

Образование представляет собой ту сторону воспитания, которая включает в себе систему научных и культурных ценностей, накопленных предшествующими поколениями.

Через специально организованные образовательные учреждения, которые объединены в единую систему образования, осуществляются передача и усвоение опыта поколений согласно целям, программам, структурам с помощью специально подготовленных педагогов.

В буквальном смысле слово "*образование*" означает создание образа, некую завершенность воспитания в соответствии с определенной возрастной ступенью. В этом смысле образование трактуется как результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, навыков и умений, отношений.

В образовании выделяют процессы, которые обозначают непосредственно сам акт передачи и усвоения опыта. Это ядро образования - обучение.

Обучение – процесс непосредственной передачи и усвоения опыта поколений во взаимодействии педагога и обучаемого. Как процесс *обучение включает в себя две стороны: преподавание*, в ходе которого осуществляется передача (трансформация) системы знаний, умений, опыта деятельности, *и учение*, как усвоение опыта через его восприятие, осмысление, преобразование и использование.

В процессе воспитания осуществляется развитие личности. *Развитие* – объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных начал человека.

Способность к развитию - важнейшее свойство личности на протяжении всей жизни человека. Физическое, психическое и социальное развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых *факторов*. Оно происходит в процессе усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу на данном этапе развития.

Знание основных педагогических категорий дает возможность понимать педагогику как научную область знания. Основные понятия педагогики глубоко взаимосвязаны и взаимопроникают друг друга. Поэтому при их характеристике необходимо выделять главную, сущностную функцию каждого из них и на этой основе отличать их от других педагогических категорий.

Методологическая основа курса и связь его с другими науками

Источники педагогики высшей школы: нормативно-правовые, учебно-методические, документальные, художественные, научно-популярные.

Методология педагогической науки – учение о принципах, методах, формах и процессах познания и преобразования педагогической действительности. В науке существует иерархия методологий, где выделяются 4 уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный, технологический.

Философский уровень методологии составляют общие принципы познания и категориальный аппарат науки в целом.

Общенаучный уровень методологии составляют концепции, научные подходы, применяемые во многих науках (системный подход, личностный и деятельностный подходы, диалогический, культурологический, этнопедагогический, антропологический подходы).

Конкретно-научный уровень методологии – совокупность принципов, методов и процедур исследования, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине.

Технологический уровень составляют методика и техника исследования, т.е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку. В целом методология указывает как нужно осуществлять научно-исследовательскую и практическую деятельность.

Методы педагогического исследования – это способы получения научной информации с целью установления закономерных связей, отношений, зависимостей и построения научных теорий.

В педагогике широко используются как собственно педагогические методы, так и методы, привлекаемые из других наук: психологии, социологии, математики.

При проведении педагогического исследования используются **общетеоретические методы**: анализ, синтез, сравнение, индукция, дедукция, абстрагирование, обобщение, конкретизация, моделирование;

социологические методы: анкетирование, интервьюирование, рейтинг; *социально-психологические методы*: социометрия, тестирование, тренинг; *математические методы*: ранжирование, шкалирование, корреляция.

Методы педагогического исследования условно подразделяются на теоретические и эмпирические. *Теоретические методы* позволяют уточнить, расширить и систематизировать научные факты, объяснить и предсказать явления, повысить надежность полученных результаты.

К *эмпирическим методам* относятся: методы сбора и накопления данных (наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование и др.); методы контроля измерения (шкалирование, срезы, тесты); методы обработки данных (математические, статистические, графические, табличные); методы оценивания (самооценка, рейтинг, педагогический консилиум); методы внедрения результатов исследования в педагогическую практику (эксперимент, опытное обучение, масштабное внедрение).

К методам педагогического исследования также относятся изучение документов, изучение и обобщение педагогического опыта, метод обобщения независимых характеристик.

Методы педагогики высшей школы с учетом характера научного исследования могут быть разделены **на три группы**: теоретические, экспериментальные и вспомогательные, сопровождающие теоретическую или экспериментальную работу. Наиболее объективным методом является педагогический эксперимент, который бывает констатирующим, формирующим, контрольным. Расширился арсенал эмпирических методов, активно используются методы математической статистики.

Методологическая основа педагогики высшей школы – философия. Философия исследует онтологические и гносеологические

основы воспитания, формулирует наиболее общие представления о высших целях и ценностях воспитания, в соответствии с которыми определяются его конкретные средства.

Педагогика высшей школы связана также с рядом других наук.

Педагогика же исследует сущность воспитания, его закономерности, тенденции и перспективы развития, разрабатывает теории и технологии воспитания, определяет его принципы, содержание, формы и методы.

Психология выявляет индивидуальные, возрастные особенности и закономерности развития и поведения людей, что служит важнейшей предпосылкой для определения способов и средств воспитания.

Социология изучает проблему социализации личности, выявляет социальные проблемы ее развития.

Этнография рассматривает закономерности воспитания у народов мира на разных стадиях исторического развития, существующий у разных народов "канон" воспитания и его специфические особенности.

Экономическая наука определяет роль воспитания в росте эффективности общественного производства, финансовые и материально-технические ресурсы, необходимые для создания оптимальной инфраструктуры системы воспитания.

ТЕМА 1. РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

1. Роль высшего образования в современной цивилизации.
2. Тенденции развития современного высшего образования.

Литература:

1. Водзинский, Д.И. Педагогика высшей школы / Д.И. Водзинский. – Минск : БГПУ, 2000. – 224 с.

2. Овдей С.В. Педагогика и психология высшей школы: пособие. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2009. – 132 с.
3. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
4. Захаров, Ю.А. Основные пути повышения качества высшего образования / Ю.А. Захаров, В.А. Москинов. – М.: ГУ ВШЭ, 2006. – 100 с.

Роль высшего образования в современной цивилизации

В современном обществе образование стало одной из самых значимых сфер человеческой деятельности. В нем занято более миллиарда учащихся и почти 50 миллионов педагогов. Поэтому образование, особенно высшее, рассматривается сегодня как ведущий фактор социального и экономического прогресса. Причина такого внимания заключается в понимании того, что важнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений.

Все реальнее в последние годы стали осознаваться ограниченность и опасность дальнейшего развития человечества посредством чисто экономического роста и увеличения технического могущества, а также то обстоятельство, что будущее развитие больше определяется уровнем культуры и мудростью человека. По мнению Эриха Фромма, развитие будет определяться не столько тем, что человек имеет, сколько тем, кто он есть, что он может сделать с тем, что имеет.

Все это делает совершенно очевидным тот факт, что в преодолении кризиса цивилизации, в решении острейших глобальных проблем человечества огромная роль должна принадлежать

образованию. Тем более что практически все развитые страны проводили различные по глубине и масштабам реформы национальных систем образования, вкладывая в них огромные финансовые средства.

Реформы высшего образования обрели статус государственной политики, ибо государства стали осознавать, что уровень высшего образования в стране определяет ее будущее развитие. В русле этой политики решались вопросы, связанные с ростом контингента студентов и числа вузов, качеством знаний, новыми функциями высшей школы, количественным ростом информации и распространением новых информационных технологий и т.д.

Но вместе с тем в последние 10-15 лет в мире все настойчивее дают о себе знать проблемы, которые не удастся разрешить в рамках реформ, т.е. в рамках традиционных подходов, и все чаще говорят о всемирном *кризисе образования*. Сложившиеся образовательные системы не выполняют своей **главной функции** – формирования созидательных сил общества. *Суть мирового кризиса образования* заключается не в его упадке, а прежде всего в ориентации сложившейся системы образования в прошлое, на так называемое поддерживающее обучение, ориентированности его на прошлый опыт, в отсутствии ориентации на будущее.

Современное развитие общества требует новой системы образования – так называемого "инновационного обучения", которое сформировало бы у обучаемых способность к проективной детерминации будущего, ответственность за него, веру в себя и свои профессиональные способности влиять на это будущее.

В нашей стране также осуществляется перманентная реформа системы образования в целом и высшего образования в частности. Новейшим документом, регламентирующим деятельность системы образования в нашей стране, стал Кодекс Республики Беларусь «Об

образовании» (2011 г.).

В современном мире понятие «образование» используется в трех значениях как: а) результат; б) процесс; в) система. Образование как результат обучения включает начальное, среднее, высшее образование и характеризуется уровнем образованности человека, прошедшего обучение в определенной образовательной системе.

Образование как процесс получения знаний характеризуется как законченное или незаконченное, а также как непрерывное.

Образование как система включает такие компоненты как цель, управление, организация, кадры и рассматривается с точки зрения:

а) социального масштаба (образование в современном мире, в определенной стране, обществе, регионе, учреждении; государственное, частное, общественное, светское, клерикальное),

б) уровня и ступени образования (дошкольное, школьное, среднее специальное, высшее, повышение квалификации, аспирантура, докторантура),

в) профиля образования (общее и специальное – гуманитарное, естественнонаучное, математическое, техническое, художественное и т.д.).

Высшее образование обеспечивает активную социальную позицию субъекта, успешную интеллектуальную деятельность в избранной сфере общественной жизни, не имеющую полного предписания и осуществляемую на научной основе (Фокин Ю.Г.). Высшее образование дает возможность реализовать творческий потенциал будущего специалиста и позволяет приобрести навык самостоятельного усвоения новых знаний.

Целью высшего образования является развитие субъекта как профессионала и личности, создание условий для усвоения им содержания получаемого образования и формирования определенных

ценностных ориентаций.

Содержание высшего образования – это специально отобранная и признанная обществом система элементов, усвоение которой необходимо для успешной деятельности субъекта в избранной им профессиональной области.

Социальные и экономические реалии последних лет повлекли за собой изменение требований к системе образования и образовательному процессу.

Необходимы **кардинально новые подходы к образованию**. Суть их заключается в следующем.

Во-первых, необходимо *гуманизировать деятельность профессионалов*, т.е. вполне отчетливо встает проблема *гуманизации и гуманитаризации* образования, которая приобретает гораздо более глубокий смысл, чем просто приобщение человека к гуманитарной культуре.

Сущность гуманитаризации образования заключается прежде всего в формировании культуры мышления, творческих способностей студента на основе глубокого понимания истории культуры и цивилизации, всего культурного наследия. Вуз призван подготовить специалиста, способного к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию, и чем богаче будет его натура, тем ярче она проявится в профессиональной деятельности.

Под гуманизацией образования понимается процесс создания условий для самореализации, самоопределения личности студента в пространстве современной культуры, создания в вузе гуманитарной среды, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, формированию ноосферного мышления, ценностных ориентации и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессиональной и общественной деятельности.

Во-вторых, современному человеку нужны не только знания о мире и его законах, но и *методология преобразования этого мира*. Еще в 1826 г. И.Г. Песталоцци рассматривал образование как гармоничное и равновесное развитие в процессе обучения и воспитания всех сил человека.

Современное развитие образования как системы должно реализовываться через *системные знания, необходимые для выработки целостного, системного мышления*. Эти знания могут быть получены на основе интеграции гуманитарных, фундаментальных и технических наук и должны быть ориентированы на мировой уровень развития науки. Это так называемый *синергетический подход* к образованию, основанный на методологии междисциплинарного знания и заключающийся в главенстве интегративных, синтезирующих тенденций.

Синергетический подход к образованию предполагает разработку вариативных моделей учебного процесса и содержания курсов, основополагающими принципами которых является интеграция знания и творческое развитие личности.

Такой подход предполагает прежде всего *многомерность и единство образования, одновременное и равновесное функционирование трех его компонентов*: обучения, воспитания, творческого развития личности в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Современное образование нуждается в разработке новой методологии, глобальной теории, в которой объектом исследования становятся все звенья образовательной системы в их взаимодействии с обществом и человеком. *Системный подход к образованию делает принцип целостности, интегративности основополагающим при разработке его методологических основ*.

В-третьих, системе образования необходимо готовить субъектов

образования к существованию в мире *информационных технологий*. Повышение качества подготовки специалистов высшей школой в значительной степени определяется достижениями информатики, внедряемыми в образовательный процесс.

Основные *направления использования информационно-компьютерных средств в образовании* охватывают четыре наиболее существенные области:

1. Компьютерная техника и информатика как объекты изучения.
2. Компьютер как средство повышения эффективности педагогической деятельности.
3. Компьютер как средство повышения эффективности научно-исследовательской деятельности в образовании.
4. Компьютер и информатика как компоненты системы образовательно-педагогического управления.

При этом любые образовательные компьютерные программы должны в обязательном порядке проверяться на их педагогическую целесообразность, проходить своеобразную экспертизу с учетом ценностных критериев, которые и должны быть предметом особой заботы новой личностно-ориентированной парадигмы образования.

В-четвертых, стратегически важным направлением развития образовательных систем является *интеллектуальное и нравственное развитие человека* путем включения его в самостоятельную целесообразную деятельность в различных областях знания. При этом выделяются **три задачи**:

1. Кардинальная перестройка всей системы образования.
2. Внедрение новых образовательных технологий, построенных на интерактивности и самостоятельности обучающихся.
3. Расширение и углубление информационных технологий в образовательном процессе.

Таким образом, современная социокультурная ситуация диктует новые требования к системе образования, такие как усиление его гуманитарного компонента, увеличение удельного веса процессов фундаментализации и гуманизации высшего профессионального образования, возрастание интеграции фундаментального, гуманитарного и специального знания, обеспечивающего всестороннее видение специалистом своей профессиональной деятельности в контексте технологических и социальных перемен.

Тенденции развития современного высшего образования

Развитие современного высшего образования характеризуется *перманентным характером его реформ*. Реформирование системы образования осуществляется как правило не только на уровне целей и задач, но и на уровне структуры, содержания, средств методов и форм обучения.

Анализ развития современных систем образования различных стран мира показал наличие следующих тенденций:

- 1) переход к непрерывному образованию, или образованию через всю жизнь;
- 2) открытость;
- 3) фундаментализация;
- 4) гуманизация;
- 5) индивидуализация образования.

Эти тенденции повлияли на *смену парадигмы образования*, заключающейся в переходе к личностно ориентированному образованию в отличие от ориентированного подхода к образовательному процессу в прежние исторические периоды.

К тенденциям развития современного высшего образования относится стремление к опережающему характеру образования. Такое

образование вытекает из необходимости формирования и постоянного прироста знаний фундаментального характера в виде устойчивого ядра, т.е. накопление так называемых «знаний на всю жизнь» на каждом из уровней образования. Это один из подходов к отбору содержания современного вузовского образования.

Вторая тенденция развития современного высшего образования – непрерывное образование, или образование «через всю жизнь». Суть такого образования – в постоянном развитии профессионала, соответствующем развивающемуся обществу и современному производству.

Идея непрерывного образования находит поддержку почти во всех странах и становится основным принципом образовательных реформ с середины 70-х годов прошлого века. *Содержание понятия «непрерывное образование»* можно отнести к трем объектам:

1) *личности* – в этом случае оно означает, что человек учится постоянно, без относительно длительных перерывов, причем учится как в образовательных учреждениях, так и путем самообразования;

2) *образовательным процессам* – и в этом случае непрерывность выступает как характеристика включенности личности в образовательный процесс на всех стадиях ее развития; через непрерывность показывается преемственность образовательной деятельности при переходе от одного ее вида к другому;

3) *организационной структуре образования*, когда образовательные учреждения взаимосвязаны друг с другом, благодаря чему создается пространство образовательных услуг.

Непрерывное образование ценно тем, что способствует решению трех основных задач. *Во-первых*, способствует подготовке человека для включения в систему современных общественных и профессиональных отношений.

Во-вторых, способствует совершенствованию человека, уже включенного в общественное производство, для его своевременной адаптации к постоянно меняющимся условиям.

В-третьих, способствует разностороннему развитию личности, формированию ее мировоззрения, нравственных, эстетических и других качеств и способностей.

Следующая тенденция развития современного высшего образования – усиление роли дистанционного образования. По прогнозам ученых именно дистанционное образование будет превалировать в наступившем столетии, поэтому его называют образованием будущего. *Это особая совершенная форма передачи знаний, в которой сочетаются элементы всех традиционных форм обучения, но осуществляется она на основе новых информационных технологий и систем мультимедиа.* Именно благодаря дистанционному образованию осуществляется идея образования через всю жизнь.

К преимуществам дистанционного образования относят гибкость, модульность, параллельность, дальное действие, асинхронность, охват и рентабельность. Обучение при таком типе образования осуществляется с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий при территориальном разобщении преподавателей и студентов. Таковы основные тенденции развития современного высшего образования.

ТЕМА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

1. Образование как движущая сила общественного прогресса.
2. Эволюция содержания понятия «качество высшего образования».
3. Сущность современных подходов к вузовскому образованию.

4. Условия повышения качества высшего образования.

Литература:

1. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы: учеб.пособие для аспирантов пед. специальностей / Р.С. Пионова. – Минск: Университетское, 2003. – 256 с.
2. Педагогика и психология высшей школы: учеб.пособие / отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
3. Захаров, Ю.А. Основные пути повышения качества высшего образования Ю.А. Захаров, В.А. Москинов. – М.: ГУ ВШЭ, 2006. – 100 с.

Образование как движущая сила общественного прогресса

В современном обществе образование стало одной из самых значимых сфер человеческой деятельности. В трудах историков и социологов можно найти определение образования как одной из важнейших движущих сил общественного прогресса. А ведь это становится очевидным, если принять во внимание **следующие факты:**

Во-первых, сегодня в мире по данным ООН в образовании занято более миллиарда обучающихся и почти 50 миллионов педагогов. Поэтому образование рассматривается как фактор социального и экономического развития общества. Причиной такого понимания является реальное осознание того, что важнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений. *По мнению Эриха Фромма, развитие будет определяться не столько тем, что человек имеет, сколько тем, кто он есть, и что он может сделать с тем, что имеет.* Следовательно, будущее развитие цивилизации больше определяется уровнем культуры

и мудростью человека, чем экономическим ростом и техническим могуществом.

Во-вторых, практически все развитые страны проводили *различные по глубине и масштабам реформы национальных систем образования*, вкладывая в них огромные финансовые средства. Так *реформы высшего образования* обрели статус государственной политики в развитых странах, и связаны они главным образом с ростом контингента студентов и числа вузов, качеством знаний, новыми функциями высшей школы, количественным ростом информации и распространением новых информационных технологий и т.д.

В-третьих, в последние 10 – 15 лет в мире все настойчивее и все чаще говорят *о всемирном кризисе образования*. Сложившиеся образовательные системы не выполняют своей **главной функции** – формирования созидательных сил общества. *Суть мирового кризиса образования* заключается не столько в его упадке, сколько в ориентации сложившейся системы образования на так называемое поддерживающее обучение, т.е. на прошлый опыт в отсутствии ориентации на будущее.

Отсюда и понятно, почему современное развитие общества требует от образовательных систем так называемого *инновационного обучения*. Это новый тип обучения, направленный на формирование у обучаемых способности к проективной детерминации будущего, ответственности за него, веры в себя и в свои профессиональные способности влиять на это будущее.

Специфика высшего образования заключается в том, что оно обеспечивает активную социальную позицию субъекта обучения, его успешную деятельность в избранной сфере общественной жизни. Высшее образование дает возможность реализовать творческий потенциал и креативность будущего специалиста и позволяет приобрести навык самостоятельного усвоения новых знаний.

Эволюция содержания понятия «качество высшего образования»

За последние 150 лет, в соответствии с развитием производства произошли значительные изменения в сознании людей относительно понимания термина «качество». Обществом пройден путь от понимания качества как *пригодности товара или услуги к практическому использованию его по функциональному назначению, до удобства пользования*, а затем к пониманию качества как *удовлетворения запросов потребителя*.

Параллельно происходила *эволюция содержания понятия «качество высшего образования»*. Если до периода индустриализации высшее образование представляло собой производство «штучной элиты» общества, а *качество его определялось личными требованиями преподавателей*, то в эпоху индустриализации численность работников с высшим образованием постоянно возрастала. А *требования к качеству его формализованы в виде образовательных стандартов*.

При переходе к *обществу знаний*, когда высшее образование становится массовым, *качество его должно оцениваться через удовлетворенность потребителей* – студентов, их родителей, работодателей, общества в целом. При этом управление качеством высшего образования осуществляется путем внедрения систем менеджмента качества на базе стандартов ISO в области образования.

По сути, *качество высшего образования* базируется на полноте достижения его цели. А *целью высшего образования* в современном мире является развитие субъекта обучения как профессионала и личности, создание условий для усвоения им содержания получаемого образования и формирования определенных ценностных ориентаций.

Качество высшего образования неизбежно связано с совершенствованием его содержания. А *содержание высшего*

образования – это специально отобранная и признанная обществом система элементов, усвоение которой необходимо для успешной деятельности субъекта обучения в избранной им профессиональной области.

Сущность современных подходов к вузовскому образованию

Социальные и экономические реалии последних лет повлекли за собой изменение требований к системе образования и качеству образовательного процесса в высшей школе. Отсюда становится очевидной необходимость **кардинально новых подходов к вузовскому образованию**. Суть их заключается в следующем.

Во-первых, вполне отчетливо актуализируется проблема *гуманизации и гуманитаризации* высшего образования. Причем данная проблема приобретает гораздо более глубокий смысл, чем просто приобщение человека к гуманитарной культуре.

Сущность гуманитаризации образования заключается, прежде всего, в формировании культуры мышления и креативности студента на основе глубокого понимания истории культуры и истории цивилизации. И здесь **задача вуза** заключается в подготовке специалиста, способного к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию, поскольку, чем богаче будет его внутренний мир, тем ярче он проявится в профессиональной деятельности.

Под гуманитаризацией образования понимается процесс создания условий для самореализации и самоопределения личности студента в пространстве современной культуры, а также процесс создания в вузе образовательной среды, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, формированию ноосферного мышления, ценностных ориентаций и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессиональной и общественной деятельности.

Во-вторых, если говорить о подходах к вузовскому образованию, то становится очевидным, что современному человеку нужны не только знания о мире и его законах, но и *методология преобразования этого мира*. Еще в 1826 г. *И.Г. Песталоцци* рассматривал образование как *гармоничное и равновесное развитие в процессе обучения и воспитания всех сил человека*.

Современное развитие образования как системы должно реализовываться через системные знания, необходимые для выработки целостного, системного мышления. Эти знания могут быть получены на основе *интеграции различных наук*. Это так называемый *синергетический подход к высшему образованию*, основанный на методологии междисциплинарного знания и заключающийся в главенстве интегративных, синтезирующих тенденций.

Синергетический подход к высшему образованию на практике предполагает разработку вариативных моделей учебного процесса и содержания курсов, основополагающими принципами которых является интеграция знания и творческое развитие личности студента.

Синергетический подход предполагает также *многомерность и единство образования, одновременное и равновесное функционирование трех его компонентов: обучения, воспитания и творческого развития личности студента* в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Следовательно, современное образование нуждается в разработке новой методологии, в которой объектом исследования становятся все звенья образовательной системы в их взаимодействии с обществом и человеком. Синергетический подход к образованию делает принцип целостности, интегративности основополагающим при разработке его методологических основ.

В-третьих, если говорить о подходах к вузовскому образованию,

то системе высшего образования необходимо готовить субъектов обучения к существованию в мире *информационных технологий*. Повышение качества подготовки специалистов высшей школой в значительной степени определяется достижениями информатики, внедряемыми в образовательный процесс.

И наконец, в-четвертых, стратегически важным направлением развития образовательных систем и повышения качества высшего образования является *интеллектуальное и нравственное развитие человека* путем включения его в самостоятельную целесообразную деятельность в различных областях знания.

Итак, исходя из анализа представленных подходов, можно отметить, что *высокое качество современного высшего образования диктует необходимость*:

- а) кардинальной перестройки всей системы образования;
- б) внедрения новых образовательных технологий, построенных на интерактивности и самостоятельности обучающихся;
- в) расширенного и углубленного применения информационных технологий в образовательном процессе.

Развитие современного высшего образования характеризуется перманентным характером его реформ, направленных на повышение качества функционирования образовательных систем. Модернизация системы образования осуществляется, как правило, не только на уровне целей и задач, но и на уровне его структуры, содержания, средств, методов, технологий и форм обучения. *Повышение качества высшего образования может быть обеспечено, как мне представляется, несколькими путями*:

- а) путем внедрения в образовательный процесс высшей школы педагогических инноваций в различных масштабах измерения, как на уровне субъектов образования, так и на уровне системы, результата и

процесса;

б) путем обновления содержания, методик и технологий обучения будущих специалистов с учетом достижений фундаментальных наук и современного производства, динамики развития рынка труда и требований к профессиональной деятельности специалистов;

в) путем совершенствования подготовки преподавательских кадров для высшей школы, а также качеством профессорско-преподавательского состава вузов.

Условия повышения качества высшего образования

На практике решение задачи повышения качества образования в вузе возможно с учетом требований инновационного развития общества, необходимости интеллектуализации производства и анализа тенденций развития современного высшего образования.

К этим тенденциям относится стремление общества к опережающему характеру образования. Такое образование вытекает из необходимости формирования и постоянного прироста знаний фундаментального характера в виде устойчивого ядра, т.е. накопление знаний на каждом из уровней образования. Это один из продуктивных подходов к отбору содержания вузовского образования.

Вторая тенденция развития современного высшего образования – это *его непрерывный характер*, реализуемый в идее образования «через всю жизнь». Суть такого образования заключается в постоянном развитии профессионала, соответствующем развивающемуся обществу и современному производству.

Следует отметить, что идея непрерывного образования находит поддержку во многих странах и становится основным принципом образовательных реформ с середины 70-х годов прошлого века. *Содержание понятия «непрерывное образование» можно отнести к*

трем объектам:

1) *к личности* – в этом случае оно означает, что человек учится постоянно, без относительно длительных перерывов, причем учится как в образовательных учреждениях, так и путем самообразования;

2) *к образовательным процессам* – и в этом случае непрерывность выступает как характеристика включенности личности в образовательный процесс на всех стадиях ее развития;

3) *к организационной структуре образования*, когда образовательные учреждения взаимосвязаны друг с другом, благодаря чему создается пространство образовательных услуг.

Непрерывное образование ценно тем, что способствует решению **трех основных задач:**

- *подготовки человека* для включения в систему современных общественных и профессиональных отношений;

- *совершенствования человека*, уже включенного в общественное производство, для его своевременной адаптации к постоянно меняющимся условиям;

- *разностороннего развития личности*, формирования ее мировоззрения, нравственных, эстетических и других качеств и способностей.

Третья тенденция развития современного высшего образования – усиление роли *дистанционного образования*. По прогнозам ученых именно дистанционное образование будет превалировать в наступившем столетии, поэтому его называют образованием будущего. *Это особая форма передачи знаний, в которой сочетаются элементы всех традиционных форм обучения, но осуществляется она на основе новых информационных технологий и систем мультимедиа.* Именно благодаря дистанционному образованию осуществляется идея образования через всю жизнь.

К преимуществам дистанционного образования относят гибкость, модульность, параллельность, дальное действие, широкий охват субъектов обучения и рентабельность. Обучение при таком типе образования осуществляется с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий при территориальном разобщении преподавателей и студентов.

Таким образом, *современная социокультурная ситуация диктует новые требования* к системе образования в целом и к высшему образованию, в частности. Это и усиление его гуманитарной компоненты, и увеличение удельного веса процессов фундаментализации и гуманизации высшего профессионального образования, и возрастание интеграции фундаментального, гуманитарного и специального знания, обеспечивающего всестороннее видение специалистом своей профессиональной деятельности в контексте технологических и социальных перемен.

Необходимость неуклонного повышения качества высшего образования продиктована усилением глобализационных процессов, информатизацией, переходом к экономике, основанной на знаниях, расширением мировых и европейских интеграционных процессов, динамикой рынка труда и востребованностью отдельных профессий и специальностей. Среди **условий повышения качества высшего образования** можно назвать:

а) создание единого европейского образовательного пространства, способствующего не только повышению качества национальных образовательных систем, но и увеличению вклада высшего образования в экономическое и инновационное развитие стран-участниц;

б) фундаментализация содержания образования, преемственность, непрерывность и вариативность форм высшего образования;

в) сочетание в образовательных системах традиций и инноваций,

и дальнейшее углубление интеграции образования, науки и производства;

г) повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вузов путем погружения в систему непрерывного профессионального образования, самообразования или в ходе подготовки научных или научно-педагогических кадров высшей квалификации в аспирантуре и докторантуре.

ТЕМА 3. СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

1. Общее понятие о дидактике высшей школы.
2. Принципы обучения как основной ориентир преподавательской деятельности в вузе.
3. Особенности обучения взрослых.

Литература:

1. Попков, В.А. Дидактика высшей школы: учеб.пособие / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Академический проект, 2004. – 432 с.
2. Фокин, Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание: учеб.пособие / Ю.Г. Фокин.– М.: Академия, 2002. – 224 с.
3. Смолкин А.М. Методы активного обучения / А.М. Смолкин. – М., 1991.– 176 с.

Общее понятие о дидактике высшей школы

По своему происхождению термин "дидактика" восходит к греческому языку, в котором "didaktikos" означает поучающий. Впервые ввел его в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571-1635), в курсе лекций под названием "Краткий отчет из дидактики, или

искусство обучения Ратихия". В том же значении употребил это понятие и великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592-1670), опубликовав в 1657 г. в Амстердаме свой знаменитый труд "Великая дидактика, представляющая универсальное искусство обучения всех всему".

В современном понимании **дидактика** представляет собой раздел педагогики, в котором изучаются проблемы образования и обучения.

Дидактические исследования своим **объектом** делают реальные процессы обучения, разрабатывают проблемы закономерных связей между различными его сторонами, раскрывают сущностные характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения. В этом заключается *научно-теоретическая функция дидактики*.

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

Дидактика высшей школы - наука о высшем образовании и обучении в высшей школе - интенсивно развивающаяся отрасль педагогического знания. Необходимость дидактических исследований в области высшего образования вызвана теми проблемами, которые накопила современная высшая школа, а именно:

- выявление закономерностей процесса обучения в высшей школе;
- дальнейшая разработка теории высшего образования;
- конструирование (модернизация) образовательных технологий;
- совершенствование педагогического инструментария.

В отличие от общей дидактики, которая в своих исследованиях

чаще ориентирована на общеобразовательную школу, дидактика высшей школы призвана поставить на научную **основу решение следующих проблем:**

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

Однако, чтобы решать эти проблемы необходимо точно представлять *структуру процесса обучения*, которая включает следующие компоненты:

- 1) цель и задачи обучения;
- 2) содержание образования (традиции, критерии выбора, структура учебной дисциплины, исследовательское преломление);
- 3) субъекты образовательного процесса: обучающиеся (индивидуальные цели, мотивация) и обучающие (мотивация, компетентность, опыт);
- 4) методы, формы и средства обучения.

Дидактика как педагогическая дисциплина оперирует общими *категориями педагогики*: "воспитание", "педагогическая деятельность", "образование", "педагогическое сознание" и др. Но как теория образования и обучения дидактика имеет свои *специфические категории*. К ним относятся обучение, преподавание, учение, содержание образования, принципы обучения, методы обучения, формы организации обучения. Рассмотрим базовые категории дидактики.

Обучение – целенаправленный двусторонний процесс передачи и

усвоения знаний, умений и навыков, в ходе которого осуществляются образование, воспитание и развитие обучаемого, усваиваются отдельные стороны опыта деятельности и познания.

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

Содержание образования - специально отобранная и признанная обществом (государством) система элементов объективного опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной сфере. Содержание образования - тот конечный результат, к которому стремится учебное заведение, тот уровень и те достижения, которые выражаются в категориях знаний, умений, навыков, личностных качеств.

Содержание образования в высшей школе представляет собой систему знаний, умений и навыков, необходимую для развития и формирования личности профессионала. Содержание образования определяется нормативными документами: учебным планом, учебной программой и образовательным стандартом.

Принципы обучения – система важнейших дидактических требований, соблюдая которые можно обеспечить эффективное функционирование учебного процесса. Принципы обучения опираются на выявленные наукой закономерности и передовой педагогический опыт. К числу *традиционных общедидактических принципов* относятся:

- направленность обучения;

- тесная связь с жизнью;
- системность, последовательность, преемственность;
- доступность;
- наглядность;
- оптимальное сочетание различных методов и форм обучения;
- сознательность, активность, самостоятельность учения;
- прочность, осознанность и действенность получаемых знаний.

Методы обучения – способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся по получению знаний, умений и навыков. Существуют различные классификации методов обучения. Виды методов обучения: методы преподавания и методы учения.

Формы организации обучения – особенности объединения учащихся для организации занятий, в процессе которых осуществляется учебно-познавательная деятельность.

Кроме того, дидактика оперирует понятиями из других отраслей знания, такими как "система", "элемент", "структура", "функция", "организация", "формализация" и др.

Наконец, в дидактических исследованиях часто можно встретить такие понятия психологии, как "восприятие", "усвоение", "умственное развитие", "мышление", "запоминание" и др. Из кибернетики в дидактику вошли понятия "обратная связь", "динамическая система" и др.

Понятия и категории, заимствованные из других наук, отражают отдельные стороны обучения, дают дидактике материал для теоретического осмысления ее собственного предмета исследования. Собственно понятийный аппарат дидактики выступает как упорядоченная система и выстраивается вокруг главных категорий "преподавание" и "учение", выступающих в своем единстве.

Принципы обучения как основной ориентир преподавательской деятельности в вузе

Мостом, соединяющим теоретические представления с педагогической практикой, служат принципы обучения. Принципы обучения всегда отражают зависимости между объективными закономерностями учебного процесса и целями обучения. 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.

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

При выделении системы принципов обучения в высшей школе необходимо учитывать особенности учебного процесса вуза:

- в высшей школе изучаются не основы наук, а сама наука в развитии;
- сближение самостоятельной работы студентов и научно-исследовательской работы преподавателей;
- единство научного и учебного начала в деятельности преподавателя высшей школы в отличие от учителя средней школы;
- идеи профессионализации в преподавании почти всех наук выражены гораздо ярче, сильнее, чем в средней школе.

Исходя из этих особенностей формулировались и защищались

принципы обучения, отражающие специфические особенности учебного процесса в высшей школе:

- обеспечение единства в научной и учебной деятельности студентов (И.И. Кобыляцкий);
- профессиональная направленность (А.В. Барабанщиков);
- профессиональная мобильность (Ю.В. Киселев, В.А. Лисицын и др.);
- проблемность (Т.В. Кудрявцев);
- эмоциональность и мажорность всего процесса обучения (Р.А. Низамов, Ф.И. Науменко).

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

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

Особенности обучения взрослых

Обучение взрослых – глобальная современная проблема,

вызванная, во-первых, быстрым устареванием знаний, умений и навыков. Во-вторых, обучать взрослых так как детей не возможно в силу социально-психологических причин. В результате в последней трети 20 в. появилась новая наука – *андрогогика*, исследующая образование взрослых как целенаправленный процесс развития человека средствами обучения и воспитания на протяжении всей жизни.

Ведущая роль в процессе обучения взрослого принадлежит ему самому, а не преподавателю. *Функция преподавателя* – оказание помощи обучающемуся в выявлении, систематизации и формализации личного опыта. Отличаются подходы к организации взаимодействия с обучающимися, распределение ответственности за результаты и сама мотивация обучения.

В этом случае происходит *смена приоритетности форм и методов обучения*. Вместо лекций преимущественно предусматриваются практические занятия. Активно используются дискуссии, деловые игры, кейсы, решение конкретных производственных проблем и задач.

Изменяется *подход к получению теоретических знаний*. Преимущественно преподаются дисциплины, содержащие интегрированный материал по нескольким областям знаний.

Многочисленные исследования показали, что способность к обучению у взрослых людей существенно не меняется. Но проблемы существуют. **Трудности в обучении взрослых** связаны с неготовностью их к изменениям, беспокойство о своем авторитете, боязнь выглядеть некомпетентным в глазах окружающих. Многие психофизиологические функции с возрастом действительно ослабевают: снижается зрение, слух, ухудшается мелкая моторика рук, а процессы восприятия, запоминания, мышления протекают не так активно как у ребенка.

В этой связи особую актуальность приобретают **способы и приемы обучения взрослых**. Интересна *циклическая модель обучения*, предложенная Д.А. Колбом. Он показал, что люди обучаются одним из *четырёх способов*:

- через опыт;
- через наблюдение или рефлексию;
- с помощью абстрактной конкретизации;
- с помощью экспериментирования.

На этом основании он выделил *четыре стадии процесса обучения*: 1) получение непосредственного опыта; 2) наблюдение; 3) осмысление новых знаний; 4) экспериментальная проверка. Процесс обучения взрослых может начаться с любой стадии, но протекать будет циклически до тех пор, пока не сформируется требуемый навык. Только после этого мозг готов к обучению следующему навыку.

Последующие исследования в русле идей Колба обнаружили, что взрослые люди оказывают явное предпочтение какой-либо одной из стадий цикла, например практическим действиям или теоретизированию. И это относится не только к обучаемым, но и к обучающим. На этой основе метафорически были *определены следующие типы*: Экспериментатор (активист), Мыслитель, Теоретик и Прагматик. Каждый тип имеет свои сильные и слабые стороны, свое особое пожелание, требования к процессу обучения и остальным участникам этого процесса. Представители чистых типов встречаются редко, поскольку у каждого обучающегося представлены элементы всех типов, но доминирующие тенденции и определяют особенности процесса обучения и реакцию обучающегося на определенные методы обучения.

ТЕМА 4. ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ, СРЕДСТВА И ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

1. Методы и средства обучения в высшей школе.
2. Классические и инновационные формы преподавания в современной высшей школе.
3. Методика подготовки и проведения лекции в вузе.
4. Семинарские и практические занятия в высшей школе.

Литература:

1. Попков, В.А. Дидактика высшей школы: учеб.пособие / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Академический проект, 2004. – 432 с.
2. Фокин, Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание: учеб.пособие / Ю.Г. Фокин.– М.: Академия, 2002. – 224 с.
3. Смолкин, А.М. Методы активного обучения / А.М. Смолкин. – М., 1991.– 176 с.

Методы и средства обучения в высшей школе

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

Термин "*метод*" происходит от греческого слова "methodos", что означает путь, способ продвижения к истине.

В педагогической литературе нет единого мнения относительно определения понятия "метод обучения". Так, И.Ф. Харламов дает следующее определение сущности этого понятия: "*Под методами обучения* следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по

решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом".

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

Т.А. Ильина понимает *под методом обучения* "способ организации познавательной деятельности учащихся".

Остановимся еще на *классификации методов по характеру (степени самостоятельности и творчества) деятельности обучаемых*. Эту весьма продуктивную классификацию еще в 1965 г. предложили И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин. Они справедливо отметили, что многие прежние подходы к методам обучения основывались на различии их внешних структур или источников. Поскольку успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности, проявление творческих способностей и должны служить важным критерием выбора метода. И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин предложили выделить пять методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает.

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

2. *Репродуктивный метод*. К нему относят применение изученного на основе образца или правила. Деятельность обучаемых носит алгоритмический характер, т.е. выполняется по инструкциям,

предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.

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

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

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

Классификация методов обучения *на основе целостного подхода к*

процессу обучения (Ю.К. Бабанский). Здесь все методы обучения делятся на **три группы**: а) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; б) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности; в) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Первая группа включает следующие методы:

- 1) перцептивные, основанные на передаче и восприятии учебной информации с помощью чувств;
- 2) словесные – лекция, рассказ, беседа и др.;
- 3) наглядные – демонстрация, иллюстрация;
- 4) практические – опыты, упражнения, выполнение заданий;
- 5) логические, основанные на организации и осуществлении логических операций – индуктивные, дедуктивные, аналогии и др.;
- 6) гностические – исследовательские, проблемно-поисковые, репродуктивные;
- 7) самоуправление учебными действиями – самостоятельная работа с книгой, с приборами, с инструментами и др.

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

К третьей группе относятся: методы устной, письменной, машинной проверки знаний, умений и навыков, а также методы самоконтроля.

Существуют также бинарные и полинарные классификации методов обучения, основанные на сочетании способов деятельности преподавателя и учащихся. *Бинарная классификация методов обучения* М.И. Махмутова включает две группы методов:

- а) *методы преподавания* – информационно-сообщающие,

объяснительные, инструктивно-практические, объяснительно-побуждающие, побуждающие;

б) *методы учения* – исполнительные, репродуктивные, продуктивно-практические, частично-поисковые, поисковые.

Итак, в педагогической литературе представлен широкий спектр методов обучения. Но какие методы обучения использовать?

Известен подход, в котором удачно обобщен в *алгоритме "оптимальный выбор метода обучения"* (Ю. К. Бабанский). Он состоит из *семи шагов*:

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

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

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

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

5. Решение о необходимости введения методов стимулирования деятельности студентов.

6. Определение "точек", интервалов, методов контроля и самоконтроля.

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

Средства обучения – это источники получения знаний, формирования умений и навыков. Понятие «средство обучения» употребляется в широком и в узком смысле слова. *В узком смысле* под средствами обучения понимаются учебные и наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства. *В широком смысле* под средствами обучения понимают все то, что способствует достижению целей обучения, т.е. всю совокупность методов, форм, содержания и специальных средств обучения.

Средства обучения призваны облегчить непосредственное и косвенное познание мира. Они выполняют обучающую, воспитывающую и развивающую функции.

В науке нет строгой классификации средств обучения. В качестве основания для классификации дидактических средств используется *чувственная модальность*. В этом случае средства обучения делятся на: 1) визуальные (зрительные), к которым относятся таблицы, карты, натуральные объекты; 2) аудиальные (слуховые) – радио, магнитофон, музыкальные инструменты и т.д.; 3) аудиовизуальные (зрительно-слуховые) – звуковой фильм, телевидение и т.п.

Польский дидакт В. Оконь предложил делить *средства обучения на простые и сложные*. К *простым* относятся словесные (учебники и другие тексты) и визуальные (предметы, модели, картины и др.). *Сложные средства* включают: механические визуальные приборы (диаскоп, микроскоп и др.); аудиальные средства (проигрыватель, магнитофон, радио); аудиовизуальные (звуковой фильм, телевидение, радио); средства, автоматизирующие процесс обучения (лингвистические кабинеты, компьютеры, информационные системы, телекоммуникационные сети).

Классические и инновационные формы преподавания в современной высшей школе

Слово «форма» латинского происхождения и в буквальном смысле означает внешний вид предмета (явления), его очертание или оболочку.

Форма организации обучения в вузе - это внешний вид учебно-воспитательного процесса, способ существования и выражения содержания обучения.

В формах опосредуется четкая, протекающая во времени организация учебной деятельности преподавателя и студентов, выражается разная степень их взаимодействия. В одних формах возможно проявление большей степени активности преподавателя (лекция), в других - студентов (семинарское занятие). Совокупность разнообразных форм составляет *структуру учебного процесса*. Учебный план подготовки специалистов обычно представляется через организационные формы обучения студентов.

Формы организации учебного процесса предполагают определенное количество и состав студентов. В зависимости от этого фактора учебная деятельность вуза реализуется в массовых формах (лекция), групповых (семинарское занятие), индивидуальных (консультация); при этом преподаватель выполняет разные функции: организатора учебного процесса, источника знаний, консультанта, контролера, аналитика.

Выбор формы обучения студентов зависит от дидактической цели, содержания учебного материала, а также от уровня педагогической культуры преподавателя и состояния учебно-методической базы вуза. В свою очередь, форма организации обучения детерминирует выбор дидактических методов. В современной высшей школе используются

следующие *формы учебной деятельности*, которые условно можно подразделить на *четыре группы*:

- 1) теоретические (лекция, семинарское занятие, курсовая работа, дипломная работа, консультация, учебная экскурсия);
- 2) практические (лабораторно-практические занятия, практикум);
- 3) комбинированные (педагогическая и производственная практика);
- 4) контрольные (коллоквиум, зачет, экзамен).

При этом к *классическим формам* обучения в вузе относятся лекция, диспут, практические занятия, лабораторные занятия, семинары. К *инновационным формам* относятся деловые и ролевые игры, тренинги, проблемное изложение материала (проблемная лекция), эвристическая беседа. Рассмотрим основные формы организации учебно-воспитательного процесса в вузе.

Методика подготовки и проведения лекции в вузе

Лекция (от лат. — чтение) продолжает оставаться ведущей формой организации обучения студентов. 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.

В соответствии с этим спектр решаемых с ее помощью *учебно-воспитательных задач* может быть очень широк. Это теоретическая форма обучения, *основной метод* – устное последовательное изложение содержания науки.

Лекция не должна сводиться к пересказу учебника или других литературных источников, а представлять личное научно-педагогическое творчество преподавателя в определенной области

знаний и всегда носить авторский характер. *Для лекции характерны* большой объем учебного материала, фундаментальность, сложность логических построений, доказательств и обобщений.

В зависимости от места и роли в учебном процессе, различают *лекции следующих типов*: вводные, систематического курса, обзорные, установочные, итоговые.

Вводная лекция является вступлением к учебной дисциплине, в ней излагаются основные задачи курса, кратко характеризуется его содержание, раскрывается современный уровень развития данной науки и ее будущее. Кроме того, на вводной лекции студенты должны получить представление о формах занятий по изучению предмета и формах контроля, о характере их самостоятельной работы.

Лекции систематического курса носят тематический характер и последовательно раскрывают содержание учебного предмета, его место и роль в подготовке специалистов.

Обзорные лекции 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 лекции, как правило, читаются для студентов заочных факультетов. Их основное назначение состоит в том, чтобы сориентировать студентов в содержании курса, объеме учебного материала, оказать помощь в самостоятельном его изучении.

Итоговые лекции проводятся после изучения всего предмета: они углубляют и обобщают ранее изученные знания, логически систематизируют весь учебный материал, раскрывают его профессиональную направленность.

Лекция, как организационная форма учебно-познавательной деятельности, *появилась еще в античной Греции*, в школах известных

философов. Но так как само слово «лекция» латинского происхождения, есть основание утверждать, что в своем классическом виде она оформилась в средневековых университетах, возможно, в Болонском, Константинопольском, Сорбонском и др. Постепенно лекция заняла ведущее положение во всех университетах и академиях, причем, длительное время магистры и профессора читали лекции на латинском языке.

Так обстояло дело и в России, но с XVIII в. обучение в вузах здесь было переведено на русский язык, что значительно облегчило как учебную работу студентов, так и лекторскую деятельность профессоров.

В средневековом университете был известен и использовался *один тип лекций - классический*, и цель их сводилась к передаче научных знаний профессором студентам. Развитие университетского образования внесло большие изменения в лекционную форму учебной работы, что особенно характерно для XX в.

В современном вузе преподаватели, осуществляя учебно-воспитательный процесс, обращаются к *лекциям следующих типов*: классическому, проблемному, монографическому, лекции-дискуссии, лекции-аудиовизуализации, лекции вдвоем (или лекция с участием экспертов), лекции с запланированными ошибками.

Классическая, или традиционная, лекция является первоосновой данной формы учебного процесса и самой распространенной. Она перестала быть лекцией-диктантом, ведь в настоящее время каждый студент снабжен учебниками и другими пособиями, этому *способствуют и проблемные вопросы, введение рассказа, фрагментов дискуссии, наглядных и аудиовизуальных пособий*. Обогащая студентов новейшей научной информацией, лекция должна освещать нерешенные вопросы в конкретной сфере науки, гипотезы,

вызывать интерес к изучаемой дисциплине, давать установку к самостоятельной работе, анализу и учебному поиску.

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

Монографическая лекция по методике проведения фактически соответствует лекции классического типа. *Цель ее* состоит в раскрытии определенной темы конкретной монографии фундаментального характера, в показе видения проблемы глазами известного ученого, исследователя, педагога-новатора. Монографическая лекция может содержать 2-3 проблемных вопроса, но они не должны отвлекать студентов от авторской трактовки самой проблемы.

Лекция-дискуссия проводится по темам сложного, гипотетического характера, имеющим неоднозначное толкование или решение. Существуют *методические варианты проведения лекции-дискуссии*. Вариант *первый*: студенты в самом начале лекции задают преподавателю вопросы по заранее объявленной теме. Он отвечает на них, разворачивая содержание материала, одновременно предлагает студентам новые вопросы, размышляет, тем самым вовлекая их в дискуссию. Преподаватель создает благоприятную атмосферу для восприятия материала, выступая то в роли участника дискуссии, то в роли лектора.

Вариант второй: дискуссия занимает не все время лекции, а лишь часть ее, обычно в конце. Преподаватель предлагает студентам 2-3 вопроса по теме занятия, которые рассматриваются в дискуссионной форме с опорой на их предыдущие знания.

Лекция-аудиовизуализация - результат дидактического поиска преподавателей вузов и институтов повышения квалификации второй половины XX в. Сначала появилась *лекция-визуализация*, которая представляет собой попытку реализовать принцип наглядности с помощью технических средств обучения. По мере развития учебного телевидения, создания в вузах телецентров, продвижения в учебный процесс видеотехники стало возможным внедрение *аудиовизуальной методики обучения* студентов. Появилась лекция-аудиовизуализация.

Практика показывает, что к *лекции-аудиовизуализации* целесообразно обращаться на *вводном или итоговом, обобщающем, этапах изучения дисциплины или раздела*. Несмотря на высокую познавательную и психологическую эффективность, лекция-аудиовизуализация используется редко. Преподавателей сдерживает отсутствие необходимых ТСО, сложность конструирования дидактического материала, трудность осуществления методически приемлемой режиссуры лекции.

Продуктивность лекций любого типа зависит от ряда факторов:

- глубины и научности содержания;
- четкой структуры;
- доказательности и убедительности позиции преподавателя;
- контакта преподавателя с аудиторией, уровня взаимодействия;
- культуры речи преподавателя, манеры ведения лекции;
- использования наглядных и аудиовизуальных средств.

Несколько *методических советов* начинающим преподавателям.

Необходимо:

- выяснить тему лекции;
- определить ее место в учебном процессе по предмету;
- установить цели лекции: образовательную, воспитывающую, развивающую, профессиональную;
- определить тип лекции;
- ознакомиться с рекомендациями программы по данной теме;
- определить содержание лекции;
- отобрать методы ведения лекции;
- подготовить, если необходимо, наглядные и другие пособия;
- написать текст лекции, изучить его, определить форму подачи студентам.

Многие дидакты считают, что эффективность лекции можно повысить, используя *опорный конспект*, который разрабатывает преподаватель и вручает каждому студенту. Обращение к опорному конспекту имеет смысл тогда, когда он применяется на каждой лекции.

Оценка качества лекции

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

Содержание лекции: научность, соответствие современному уровню развития науки, мировоззренческая сторона, наличие методических вопросов, правильная их трактовка. Активизация мышления путем выдвижения проблемных вопросов и разрешения противоречий в ходе лекции. Освещение истории вопроса, показ различных концепций, связь с практикой. *Лекция и учебник:* излагается ли материал, которого нет в учебнике, пересказывается ли учебник,

разъясняются ли особо трудные вопросы, даются ли задания проработать ту или иную часть материала самостоятельно по учебнику. Связь с предыдущим и последующим материалом, внутриспредметные, межпредметные связи.

Методика чтения лекций: четкая структура лекции и логика изложения. Наличие-отсутствие плана, следование ему. Сообщение литературы к лекции (когда, градация литературы). Доступность и разъяснение новых терминов и понятий. Доказательность и аргументированность. Выделение главных мыслей и выводов.

Использование приемов закрепления: повторение, вопросы на проверку внимания, усвоения; подведение итогов в конце вопроса, всей лекции. Использование наглядных пособий, ТСО.

Применение лектором опорных материалов: текст, конспект, отдельные записи, чтение без опорных материалов.

Руководство работой студентов: требование конспектировать и контроль за выполнением. Обучение студентов методике записи и помощь в этом: темп, медленный темп, повтор, паузы, вычерчивание графиков. **Просмотр конспектов:** по ходу лекции, после или на семинарских и практических занятиях. Использование приемов поддержания внимания –риторические вопросы, шутки, ораторские приемы. Разрешение задавать вопросы (когда и в какой форме).

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

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

Семинарские и практические занятия в высшей школе

Цель семинара - 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.

Прежде чем принять современный вид и форму, *семинар прошел длительный путь развития*. Известно, что его применяли в древнегреческих и римских школах, затем в средневековых университетах. После периода забвения интерес к семинарским занятиям вновь возник в XVIII в. в западноевропейских, а с XIX в. - в российских университетах.

«Ученые беседы» - так назывался семинар в России - первоначально прививались с трудом, носили эпизодический характер. Нередко профессора проводили их со своими студентами у себя на дому, за чашкой чая. Первыми эту форму взяли на вооружение преподаватели гуманитарных дисциплин: философии, словесности, истории, юриспруденции.

Советская система высшего образования сразу же узаконила *семинарские занятия* как одну из форм учебного процесса по всем предметам. Но методические *требования к ним формировались постепенно* и в полемической обстановке. Сначала считалось, что семинар должен углублять и закреплять знания студентов, полученные на лекциях, а также контролировать их самостоятельную работу. Позднее функции семинарских занятий видоизменились и расширились.

В настоящее время для обсуждения *на семинарах выносятся узловые или наиболее сложные, спорные темы курса*, знание и усвоение которых влияет на общую и профессиональную подготовку студентов, способствует развитию самостоятельного мышления.

В современном вузе наиболее распространены следующие *три типа семинарских занятий*:

1) *развернутая дискуссия по плану*, заранее предложенному преподавателем;

2) *дискуссия по проблеме, названной предварительно*, но вопросы сформулированы совместно преподавателем и студентами на самом занятии;

3) *обсуждение и защита рефератов по теме* занятия.

Семинар является гибкой формой обучения, характеризующейся активной познавательной позицией студентов, интенсивностью их самостоятельной работы под руководством преподавателя. На продуктивность семинарского занятия определяющее влияние оказывает *методика его проведения*. Важно, чтобы преподаватель использовал разнообразные методы с учетом темы и цели занятия: дискуссию, обсуждение вполголоса, бригадный метод, «мозговую атаку».

Семинарским занятиям присущи следующие ***основные функции***:

- 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;
- формирование умений вести дискуссию, пропагандировать, отстаивать свою точку зрения; развитие устной речи;
- контроль степени и характера 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.

Предлагаем несколько *методических советов* начинающим преподавателям:

- определить тему семинарского занятия;
- выявить его место в учебном процессе: носит ли тема самостоятельный характер или соотносится с темой лекции;
- выяснить цель семинара;
- определить тип занятия и разработать его план; определить методы проведения семинара;
- подобрать необходимую литературу; подготовить самостоятельные задания студентам;
- подобрать задачи, вопросы эвристического типа;
- решить, как расположить студентов в аудитории.

Критерии оценки семинарского занятия

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

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

Организация семинара: умение вызвать и поддержать дискуссию, конструктивный анализ всех ответов и выступлений, 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, 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 других студентов.

Замечания преподавателя: квалифицированные, обобщающие или нет замечаний.

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

ТЕМА 5. ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ И ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

1. Классификация технологий обучения в высшей школе.
2. Модульное построение содержания дисциплины.
3. Интенсификация обучения и проблемное обучение.
4. Активное обучение и деловая игра как форма активного обучения.
5. Эвристические технологии обучения.
6. Технологии развивающего обучения.
7. Информационные и дистанционные технологии обучения.

Литература:

1. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы: учеб.пособие для аспирантов пед. специальностей / Р.С. Пионова. – Минск: Университетское, 2003. – 256 с.
2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб.пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методич. пособие / А.А. Вербицкий. – М., 1991. – 207 с.

Классификация технологий обучения в высшей школе

Понятие "*технология обучения*" на сегодняшний день не является общепринятым в традиционной педагогике. Однако для традиционного процесса обучения существовали и существуют традиционные технологии обучения, которыми преподаватель пользуется в учебном процессе, не употребляя самого термина. В Толковом словаре В. Даля мы можем найти следующее определение: "**Технология** - наука техники. Техника - искусство, знание, умения, приемы работы и приложение их к делу".

В документах ЮНЕСКО **технология обучения** рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

С одной стороны, *технология обучения* - это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, а с другой - это наука о способах воздействия преподавателя на студентов в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств.

Технология обучения - это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей.

Итак, в технологии обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности. Педагогическое мастерство преподавателя состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными

педагогическими задачами. Процесс разработки конкретной педагогической технологии можно назвать **процессом педагогического проектирования**. Последовательность его шагов будет следующей:

- выбор содержания обучения, предусмотренного учебным планом и учебными программами;
- выбор приоритетных целей, на которые должен быть ориентирован преподаватель: какие профессиональные и личностные качества будут сформированы у студентов в процессе преподавания проектируемой дисциплины;
- выбор технологии, ориентированной на совокупность целей или на одну приоритетную цель;
- разработка технологии обучения.

Классификация технологий обучения. На сегодняшний день нет четко зафиксированной классификации технологий обучения, однако выделены **два типа** - традиционный и инновационный - технологии обучения. А.Я. Савельев (НИИ высшего образования) предлагает следующие **критерии классификации образовательных технологий**:

- по направленности действия (ученики, студенты, преподаватели и т.д.);
- по целям обучения;
- по предметной среде (гуманитарные, естественные, технические дисциплины и т.д.);
- по применяемым техническим средствам (аудиовизуальные, компьютерные, видеокомпьютерные и т.д.);
- по организации учебного процесса (индивидуальные, коллективные, смешанные);
- по методической задаче (технология одного предмета, средства, метода).

В учебно-воспитательном процессе современного вуза наиболее

распространены следующие **типы технологий обучения**: традиционное, проблемное, программированное, алгоритмическое, модульное, развивающее, активное, эвристическое, дистанционное.

Традиционное обучение. Обогащая студентов фундаментальными систематизированными научными знаниями, способствуя формированию у них необходимых умений и навыков, традиционное обучение содействует развитию логического мышления, аналитических способностей, пытливости и научной любознательности. Возрастает доля самостоятельной познавательной деятельности студентов, стремление и желание добывать новые научные данные, вести их поиск в течение жизни. В учебный процесс преподаватель вводит элементы проблемности, аудиовизуальные средства, новые дидактические методы, опирается на познавательную активность студентов, их интеллектуальную и эмоциональную сферы. Ведущее значение имеет мастерство преподавателя.

Основными формами этого типа обучения являются классическая лекция, семинар-дискуссия, практическое занятие.

Модульное построение содержания дисциплины

Модульное обучение. Данный тип обучения возник в 60-е гг. XX в. в США, затем распространился в англоязычных странах Европы как результат поиска новых подходов к профессиональной подготовке специалистов. Первыми в Советском Союзе в разработку модульного обучения включились преподаватели Вильнюсского университета, Каунасского политехнического института.

Модуль имеет определенную структуру, состоящую из обособленных элементов, что напоминает деление учебного материала на порции, «шаги» - части в программированном обучении.

Принципиальное различие состоит в том, что элементы (порции,

«шаги») в программированном обучении небольшие, они тесно связаны друг с другом, излагаются в порядке постепенного усложнения; а в модульном обучении каждый элемент независим, имеет определенную дидактическую цель, а содержание учебного материала обеспечивает ее достижение.

Важными чертами модульного обучения являются: гибкость, свобода для самостоятельного изучения материала, активное участие студентов в педагогическом процессе, взаимодействие студентов в их совместной работе по сложным вопросам учебного материала. Модульное обучение создает реальные предпосылки для индивидуализации учебной деятельности.

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 крупней или важней модуль, тем большее число баллов ему отводится. Контроль по модулям обычно производится 3-4 раза в семестр, в него входят 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. В основу модульной интерпретации учебного курса должен быть положен *принцип системности*, предполагающий:

- системность содержания, т.е. то 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.

В рамках каждого модуля студент всегда имеет дело как с предметными знаниями, так и с видами деятельности, связанными с получением и использованием этих знаний. Все зависит от вида занятий. Соответственно *контроль по модулю может быть содержательным, деятельностным либо содержательно-деятельностным* (изучение материала, выполнение эксперимента, решение задач). Целью создания каждого модуля является достижение заранее планируемого результата обучения. Итоги контроля по модулю характеризуют в равной мере и успешность учебной деятельности студента, и эффективность педагогической технологии, выбранной преподавателем.

Интенсификация обучения и проблемное обучение

Проблемным обучением можно назвать обучение решению нестандартных задач, в ходе которого обучаемые усваивают новые знания, умения и навыки.

Формирование профессионального мышления студентов - это по сути дела выработка творческого, проблемного подхода. Вузовская подготовка должна сформировать у специалиста необходимые *творческие способности*:

- возможность самостоятельно увидеть и сформулировать проблему;

- способность выдвинуть гипотезу, найти или изобрести способ ее проверки;
- собрать данные, проанализировать их, предложить методику их обработки;
- способность сформулировать выводы и увидеть возможности практического применения полученных результатов;
- способность увидеть проблему в целом, все аспекты и этапы ее решения, а при коллективной работе - определить меру личного участия в решении проблемы.

Суть проблемной интерпретации учебного материала состоит в том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, но ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения. Проблема сама прокладывает путь к новым знаниям и способам действия. Авторы проблемного обучения придают исключительно важное значение замене стратегии "от знаний к проблеме" на стратегию "от проблемы к знаниям".

По мнению А.М. Матюшкина, проблемное обучение вносит в процесс познания студентов поисково-исследовательский характер, развивает теоретическое мышление, формирует познавательный интерес к содержанию учебных предметов и профессиональной мотивации будущей деятельности специалистов.

Проблемное обучение опирается на определенные **дидактические методы**, с помощью которых на учебных занятиях можно реализовать поисково-исследовательские цели. И.Я. Лернер, например, выделяет в проблемном обучении *проблемное изложение, эвристический и исследовательский методы*. Но методика проблемного обучения более разнообразна и включает диалогическое общение, выдвижение гипотез, проблемные вопросы, «мозговую атаку», сократову беседу и др.

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. Оно должно быть построено таким образом, чтобы подвести студентов к самостоятельным выводам.

Проблемное развертывание содержания учебного материала обусловлено в значительной мере столкновением различных точек зрения, защитой их, доказательством верности или ошибочности суждений. Если проблемная задача оказывается сложной, успешному решению ее могут помочь выдвижение и проверка гипотез в процессе диалогического общения или внутреннего диалога.

Итак, проблема может быть дидактически оформлена в виде **проблемных вопросов, задач, заданий, ситуаций**, реализация которых стимулирует познавательную активность студентов, ориентирует на внутреннюю поисковую деятельность, помогает приобретению новых знаний, формирует умения видеть проблему и находить пути ее решения. Однако проблемное обучение не позволяет решить все задачи; кроме того, оно трудоемко, неэкономно по времени. В силу этого проблемный тип обучения не может носить сквозной характер, т.е. применяться на протяжении всего периода изучения учебной дисциплины.

Активное обучение и ролевая игра как форма активного обучения

Активное обучение - одно из мощнейших направлений современных педагогических исканий. Проблема поиска методов активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся остро ставилась в разное время разными авторами. Предлагались самые разнообразные варианты ее решения: увеличение объема

преподаваемой информации, ее спрессовывание и ускорение процессов считывания; создание особых психологических и дидактических условий учения; усиление контрольных форм в управлении учебно-познавательной деятельности; широкое использование технических средств.

В 70-е гг. XX столетия проблема поисков методов активного обучения нашла отражение в исследованиях М.И. Махмутова, И.Я.Лернера и других по проблемному обучению.

Независимо от этих исследований шел поиск и так называемых активных методов обучения (АМО), обеспечивающих интенсивное развитие познавательных мотивов, интереса, способствующих проявлению творческих способностей в обучении. *К методам активного обучения* относятся: ролевая и деловая игра, проблемные лекции, проблемные семинары, анализ конкретных ситуаций.

Разыгрывание ролей (ролевая игра) – имитационный игровой метод активного обучения, характеризующийся следующими признаками:

- наличие задачи (проблемы) и распределение ролей между участниками ее решения. Пример: с помощью данного метода может быть имитировано производственное совещание;
- взаимодействие участников первого занятия. Каждый из участников в соответствии со своей ролью может соглашаться или не соглашаться с мнением других участников, высказывать свое мнение и т.д.;
- ввод преподавателем в процесс занятия корректирующих условий. Так, преподаватель может прервать обсуждение и сообщить некоторые новые сведения, которые нужно учесть при решении поставленной задачи, направить обсуждение в другое русло, и т.п.;
- оценка результатов обсуждения и подведение итогов игры

преподавателем и участниками.

Разыгрывание ролей является достаточно эффективным методом решения организационных, управленческих и экономических задач цикла социально-экономических дисциплин и требует значительно меньших затрат и средств, чем деловые игры.

Эвристические технологии обучения

Эвристические технологии обучения. Для более сложных учебных задач, которые приближаются к задачам научно-исследовательского характера и имеют нестандартные элементы в своей структуре, разработаны системные методы поиска, решения задач и активизации мыслительной деятельности в этом процессе. Эти методы служат и решению задач различного характера: экономических, технических, организационно-управленческих.

Системные методы эвристического поиска принципиально новых решений задач различного характера начали создаваться и применяться в 40-60-х гг. XX в. Было разработано множество различных методов и их модификаций: *мозговой штурм (коллективный, индивидуальный письменный), синектический метод.*

Выделим наиболее существенные достоинства вышеуказанных методов. Так, *метод мозгового штурма* особенно эффективен в случае, когда требуется получить большое число разнообразных решений, когда в отношении обсуждаемой проблемы необходимо выслушать мнения специалистов из разных областей знания.

Метод модерации, осуществляемый схожим образом с методом мозгового штурма, приносит высокий результат при использовании даже в группах с большим количеством участников, кроме того, он осуществляется путем записи предлагаемых идей, что позволяет в дальнейшем провести более глубокий анализ каждой из них.

Использование данного метода может осуществляться без участия ведущего. Результативность данного метода мало связана с характером протекания внутригрупповых процессов.

Метод синектики может оказаться эффективным в случае обсуждения сложных, требующих высокой компетенции проблем.

Технологии развивающего обучения

Технологии развивающего обучения. На сегодняшний день в рамках концепции развивающего обучения разработан ряд технологий развивающего обучения, отличающихся целевыми ориентациями, особенностями содержания и методики. **Под развивающим обучением понимается** новый активно-деятельностный способ обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу.

Прогрессивное развитие личности - процесс физического и психического изменения индивида во времени, предполагающий совершенствование, переход в любых его свойствах и параметрах от меньшего к большему, от простого к сложному, от низшего к высшему.

Развивающее обучение ориентировано на "зону ближайшего развития", т.е. на деятельность, которую обучаемый может выполнить с помощью педагога. Развивающее обучение происходит в зоне ближайшего развития (по Л.С. Выготскому). Из всех технологий развивающего обучения наибольший интерес вызывают *система Л.В. Занкова, технология Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, технология саморазвивающего обучения Г.К. Селевко и система развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности Г.С. Альтшуллера.*

Указанные инновационные технологии, кроме последней, - это технологии школьной педагогики, но их дидактические принципы применимы к педагогике высшей школы и могут послужить базой для

разработки их вузовской модификации.

Информационные и дистанционные технологии обучения

Программированное обучение. Оно получило статус самостоятельного типа обучения сравнительно недавно - в 50-е гг. XX в. Первыми исследователями этого типа стали американские педагоги и психологи Б. Скиннер, Д. Эванс, С. Прессли и др. Программированное обучение довольно быстро приобрело популярность, а идея обучения без преподавателя, с помощью машин, широко рекламировалась. Появилась опасность снижения уровня содержания обучения, его воспитательного смысла.

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 каждому «шагу». Если оно выполняется правильно, машина отмечает это, если же есть ошибка, происходит разъяснение ее и студент 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 - информация о ходе познавательной деятельности – как у студента, так и у преподавателя.

Не всякий учебный материал поддается программированию, а лишь тот, который имеет логико-математическую структуру. Данный тип обучения больше способствует формированию умений. Он повышает самостоятельность студентов, дает им возможность обучаться в индивидуальном режиме, темпе. Но следует иметь в виду, что, выбирая правильный ответ, студент может опираться не на свои

знания, а на догадку.

Алгоритмическое обучение. Алгоритмизация обучения еще 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 грамматический разбор предложения по частям речи – не что иное как лингвистические алгоритмы. *Ценность данного типа обучения* состоит в том, что он способствует повышению скорости, продуктивности учебного процесса, а также содействует развитию логического мышления.

ТЕМА 6. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ

1. Основы педагогического контроля в высшей школе.
2. Оценка успеваемости студентов и способы оценивания их учебной деятельности.
3. Самостоятельная работа студентов как развитие и самоорганизация личности обучаемых.
4. Научно-исследовательская работа студентов.

Литература:

1. Жук, О.Л. Педагогические основы самостоятельной работы студентов / О.Л. Жук. – Минск: Выш. школа, 2005. – 180 с.
2. Сергеенкова, В.В. Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая система / В.В. Сергеенкова. – Минск: РИВШ, 2005. – 236 с.
3. Чернилевский, Д.В. Педагогика высшей школы / Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов. – М.: Машиностроение, 2005. – 702 с.

Самостоятельная работа студентов как развитие и самоорганизация личности обучаемых

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

Ввиду наличия вариантов определения самостоятельной работы в педагогической литературе мы будем придерживаться следующей формулировки: 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 решить проблему, находить конструктивные решения, выход из

кризисной ситуации и т.д.

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 интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю.

Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, во всем мире составляет 1:3,5. Такое соотношение основывается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности студентов. Самостоятельная работа способствует:

- углублению и расширению знаний;
- формированию интереса к познавательной деятельности;
- овладению приемами процесса познания;
- развитию познавательных способностей.

Именно поэтому она становится главным резервом повышения

эффективности подготовки специалистов.

Коллективами кафедр разрабатываются:

1. Система заданий 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.

Самостоятельная работа носит деятельностный характер и поэтому в ее структуре можно выделить компоненты, характерные для деятельности как таковой: мотивационные звенья, постановка конкретной задачи, выбор способов выполнения, исполнительское звено, контроль. В связи с этим можно выделить условия, обеспечивающие успешное выполнение самостоятельной работы:

1. Мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует).
2. Четкая постановка познавательных задач.
3. Алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения.
4. Четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления.
5. Определение видов консультационной помощи (консультации - установочные, тематические, проблемные).
6. Критерии оценки, отчетности и т.д.
7. Виды и формы контроля (практикум, контрольные работы, тесты, семинар и т.д.).

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

три уровня самостоятельной деятельности студентов:

1. Репродуктивный (тренировочный) уровень.
2. Реконструктивный уровень.
3. Творческий, поисковый.

1. Тренировочные самостоятельные работы выполняются по образцу: решение задач, заполнение таблиц, схем и т.д. Познавательная деятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Цель такого рода работ - закрепление знаний, формирование умений, навыков.

2. Реконструктивные самостоятельные работы.

В ходе таких работ происходит перестройка решений, составление плана, тезисов, аннотирование. На этом уровне могут выполняться рефераты.

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

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 (требования, консультации).
4. Формы контроля.

В педагогической литературе описаны и практически применяются разнообразные *приемы активизации СРС*. Вот наиболее действенные из них.

1. Обучение студентов методам самостоятельной работы:

временные ориентиры выполнения СРС для выработки навыков планирования бюджета времени; сообщение рефлексивных знаний, необходимых для самоанализа и самооценки.

2. Убедительная демонстрация необходимости овладения предлагаемым учебным материалом для предстоящей учебной и профессиональной деятельности во вводных лекциях, методических указаниях и учебных пособиях.

3. Проблемное изложение материала, воспроизводящее типичные способы реальных рассуждений, используемых в науке и технике.

4. Применение операционных формулировок законов и определений с целью установления однозначной связи теории с практикой.

5. Применение методов активного обучения (анализ конкретных ситуаций, дискуссии, групповая и парная работа, коллективное обсуждение трудных вопросов, деловые игры).

6. Разработка и ознакомление студентов со структурно-логической схемой дисциплины и ее элементов; применение видеоряда.

7. Выдача студентам младших курсов методических указаний, содержащих подробный алгоритм, постепенно уменьшая разъяснительную часть от курса к курсу с целью приучить студентов к большей самостоятельности.

8. Разработка комплексных учебных пособий для самостоятельной работы, сочетающих теоретический материал, методические указания и задачи для решения.

9. Разработка учебных пособий междисциплинарного характера.

10. Индивидуализация домашних заданий и лабораторных работ, а при групповой работе - четкое ее распределение между членами группы.

11. Внесение затруднений в типовые задачи, выдача задач с

избыточными данными.

12. Контрольные вопросы лекционному потоку после каждой лекции.

13. Чтение студентами фрагмента лекции (15-20 мин) при предварительной подготовке его с помощью преподавателя.

14. Присвоение статуса "студентов-консультантов" наиболее продвинутым и способным студентам, оказывая им всяческую помощь.

15. Разработка и внедрение коллективных методов обучения, групповой, парной работы.

16. Использование АОС для самоконтроля студентов.

Пути дальнейшего совершенствования СРС

Выход на новое качество подготовки специалистов ведущие ученые-педагоги российских вузов видят в переориентации учебных планов на широкое использование самостоятельной работы, в том числе и на младших курсах. Заслуживают внимания такие конструктивные предложения, как:

- организация индивидуальных планов обучения с привлечением студентов к НИРС и по возможности к реальному проектированию по заказам предприятий;
- включение СРС в учебный план и расписание занятий с организацией индивидуальных консультаций на кафедрах;
- создание комплекса учебных и учебно-методических пособий для выполнения СРС;
- разработка системы интегрированных межкафедральных заданий;
- ориентация лекционных курсов на самостоятельную работу;

- рейтинговый метод контроля СРС;
- коллегиальные отношения преподавателей и студентов;
- разработка заданий, предполагающих нестандартные решения;
- индивидуальные консультации преподавателя и перерасчет его учебной нагрузки с учетом СРС;

- проведение форм лекционных занятий типа лекции-беседы, лекции-дискуссии, где докладчиками и содокладчиками выступают сами студенты, а преподаватель выполняет роль ведущего. Такие занятия предполагают предварительную самостоятельную проработку каждой конкретной темы выступающими студентами по учебным пособиям, консультации с преподавателем и использование дополнительной литературы.

В целом же ориентация учебного процесса на самостоятельную работу и повышение ее эффективности предполагает:

- увеличение числа часов на СРС;
- организацию постоянных консультаций и консультационной службы, выдачу комплекта заданий на СРС сразу или поэтапно;
- создание учебно-методической и материально-технической базы в вузах (учебники, учебно-методические пособия, компьютерные классы), позволяющей самостоятельно освоить дисциплину;
- доступность лабораторий и мастерских (для самостоятельного выполнения лабораторного практикума);
- организацию постоянного (лучше рейтингового) контроля, что позволяет свести до минимума традиционные процедуры контроля и за счет сессионного времени увеличить бюджет времени СРС;
- отмену большей части сложившихся форм практических и лабораторных занятий с целью высвобождения времени на самостоятельную работу и обслуживание консультационных пунктов.

Организационные формы СРС

В настоящее время в вузах существуют две общепринятые формы самостоятельной работы. Традиционная, т.е. собственно СРС, выполняемая самостоятельно в произвольном режиме времени в удобные для студента часы, часто вне аудитории, а когда того требует специфика дисциплины, - в лаборатории или мастерской. Другой вид самостоятельной работы - аудиторная самостоятельная работа под контролем преподавателя, у которого в ходе выполнения задания можно получить консультацию, так называемая КСР. В настоящее время наметилась тенденция к разработке третьего, промежуточного варианта СРС, предусматривающего большую самостоятельность студентов, большую индивидуализацию заданий, наличие консультационных пунктов и ряд психолого-педагогических новаций, касающихся как содержательной части заданий, так и характера консультаций и контроля.

2.2. КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ ПО КУРСУ «ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ» ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ ИЗ КИТАЯ

Автор раздела 2.2. Валентина Михайловна Ушакова

ТЕМА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Цель лекции: раскрыть основные условия и факторы развития педагогической теории и практики и роль педагогики высшей школы в системе педагогических наук.

Содержание:

1. Педагогика высшей школы как отрасль научного знания;
2. Объективные и субъективные условия и факторы развития педагогической теории;
3. Место и роль педагогики высшей школы в системе педагогической науки;
4. Предмет, объекты основные категории педагогики высшей школы.

1. Педагогика возникла в недрах философии и была в ее составе до 17 века. В 1623 году Френсис Бэкон в систематизации научного знания выделил педагогику в самостоятельную область. В 1654 году Ян Амос Коменский в книге «Великая Дидактика» обосновал самостоятельность педагогики, разработал ее теоретические основы, организационные формы, методы, концепции обучения и воспитания.

2. Объективные условия и факторы, определяющие развитие педагогической теории и практики – это потребность общества в современных знаниях, это развитие науки и техники, это развитие

конкретной профессиональной области.

В качестве субъективных факторов рассматриваются: политика государства, позиции научных школ и отдельных ученых.

3. В 1960-1980 годах дифференциация научных знаний в области педагогики позволила выделить самостоятельную отрасль «Педагогика высшей школы». Среди наиболее крупных ученых, которые внесли значительный вклад в развитие теории данной научной области следует назвать Н.В.Кузьмину, С.И.Архангельского, Н.Ф.Талызину, А.В.Петровского, Д.И. Вадзинского, Р.С.Пионову, А.Т.Ростунова др.«Педагогика высшей школы» - это наука о воспитании и профессиональной подготовке специалистов для разных отраслей науки, техники, культуры, искусства и т.д.

Общенаучные, частные научные теории и концепции в области развития образования составляют методологические основы «Педагогики высшей школы». Теории или концепции обучения – это совокупность положений и взглядов на сущность явлений и процессов, их содержание.

Общенаучной теорией «Педагогики высшей школы» является теория познания и преобразования окружающей действительности, ядром которой является философия. Научными теориями являются собственно психолого-педагогические теории и концепции, среди которых важная роль принадлежит теориям:

Теория прагматизма (теория обучения мастерству) – специализация знаний. Идея – результат любыми средствами. (Джон Дьюи). Основа – полезность, рациональность обучения.

Теория гуманистическая – ориентация на личность, её способности, саморазвитие. Ядро – эгоцентризм, личность (А. Маслоу, Роджерс, Р. Бернс «Я – концепция»)

Теория конструктивизма – содержание вузовского образования

должно быть гибким, учитывать все нюансы в педагогической методике разных стран (для национальных меньшинств).

Теория инструментализма – в основе теории лежит обучение личности в соответствии с её способностями, усвоение знаний на уровне ответственности за результаты своей деятельности.

Академическая теория – на ней основано содержание образования университетов. (Гумбольдт)

Теория бихевиоризма (Х Э. Торндайк) элитарная теория высшего образования.

Системно-деятельностный подход. (Модель специалиста и квалификационная характеристика, как этапы разработки вузовского образования).

* Ассоциативно-рефлекторная концепция обучения. Суть концепции заключается в усвоении знаний, формировании навыков и умений, личностных качеств как процесс образования в сознании человека системы ассоциативных связей разной степени сложности (С.Л. Рубинштейн, Ю.К.Бабанский, Ю. А. Самарин.).

* Теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина, Д.Б. Эльконин). Суть теории заключается в том, что обучение и воспитание не могут быть вне деятельности (или бездеятельности).

*Теория проблемного обучения. Содержание теории опирается на совокупность взаимосвязанных методов и средств обучения, обеспечивающих возможность творческого участия обучаемых в усвоении знаний, навыков и умений. (А.Матюшкин)

*Концепция проблемно-деятельностного обучения представляет собой синтез ассоциативно-рефлекторной концепции, теории проблемного обучения, теории поэтапного формирования умственных действий (А.В. Барabanщиков).

* Концепция программированного обучения. Суть концепции заключается в разделении учебного материала на дозы и последовательное предъявление их обучаемым с помощью ЭВМ.

4.В качестве предмета «Педагогики высшей школы» рассматривается процесс обучения и воспитания в высшей школе, а объектом выступает педагогическая система.

5. Основными категориями «Педагогики высшей школы» являются воспитание, образование, обучение.

Под воспитанием, например, Н.В.Кузьмина понимает «целенаправленный, управляемый процесс организованного воздействия на человека с целью подготовки его к выполнению социальных ролей в обществе». Под образованием понимается «воспитательное воздействие на человека через специально отобранное и систематизированное знание, с одной стороны и через организацию познавательных видов деятельности с другой стороны». Процесс обучения рассматривается как «совместная деятельность педагога и студента, при которой передаются знания, осуществляется процесс руководства их усвоением и выполняется присвоение знаний».

ТЕМА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Цель лекции: раскрыть сущность отбора и структурирования содержания вузовского образования, охарактеризовать методологические основы и этапы его разработки.

Содержание:

1. Системно-деятельностный подход к разработке содержания высшего образования;

2. Модель специалиста как этап разработки содержания высшего образования;

3.Квалификационная характеристика специалиста;

4. Уровни формирования содержания вузовского образования.

1. Системно-деятельностный подход к разработке содержания высшего образования.

Рассматривая деятельностный подход в качестве методологической основы разработки содержания образования, мы под содержанием вузовского образования понимаем систему научных знаний, практических навыков и умений, обеспечивающих конкретный уровень интеллектуального развития, который необходим выпускнику вуза для формирования общего мировоззрения, высокого уровня профессиональной культуры и конкурентоспособности в активной профессиональной деятельности.

Объективные и субъективные факторы определяют содержание вузовского образования. Объективные факторы – это потребность общества в современных знаниях, это развитие науки и техники, это развитие конкретной профессиональной области.

В качестве субъективных факторов рассматриваются: политика государства, позиции научных школ и отдельных ученых.

При разработке содержания образования необходимо учитывать следующие принципы:

1. Целеполагание. Целью курса «Педагогика высшей школы» является формирование всесторонне развитой личности специалиста.

2. Содержание образования должно быть научным. Под научностью понимается отбор устоявшихся, но актуальных в науке фактов, теорий, концепций.

3. Содержание образования по учебным предметам должно

соответствовать логике и системе конкретной науки.

4. При разработке содержания образования необходимо учитывать межпредметные связи.

5. В содержании образования должна отражаться связь теории и практики.

6. Содержание образования должно быть доступным в связи с возрастными особенностями и в связи с наличием предшествующего уровня образования.

7. В содержании образования должна соблюдаться преемственность по ступеням обучения.

8. Содержание образования должно быть проблемным и развивать познавательный интерес с целью формирования потребности в современных знаниях, навыках и умениях.

Содержание вузовского образования имеет блочное строение (циклы учебных дисциплин). Первый блок – социально-гуманитарный. Он включает социальные, правовые, экономические, культурологические, исторические, языковые, управленческие, политологические учебные дисциплины, которые призваны формировать мировоззрение, нравственно-эстетическую культуру, широкий научный кругозор.

Второй блок составляют общенаучные и общеспециальные дисциплины, раскрывающие научную основу и сущность всех процессов профессиональной деятельности в производственной, социальной и культурной сферах.

Третий блок – блок специальности и специализации, обеспечивающий профессиональную подготовку студента к самостоятельной деятельности.

Основными трудностями при разработке содержания вузовского образования являются следующие:

1. Перегрузка содержания образования устаревшей неактуальной информацией;

2. Отсутствие учета перспектив развития профессиональной области;

3. Зеркальное отражение деятельности специалистов в содержании вузовского образования. Данная трудность возникает из представления о тождестве профессиональной деятельности специалистов и соответствующего учебного материала, отражающего эти результаты, различные научные факты, теории, концепции конкретной профессиональной области. Попадая в содержание образования по учебной дисциплине, научные факты приобретают новое качество, становятся дидактическими единицами учебного предмета. Их роль в процессе подготовки специалиста определяется не научной или практической значимостью, а педагогической целесообразностью;

4. Отсутствие преемственности в содержании образования по ступеням обучения.

2. Модель специалиста как этап разработки содержания высшего образования.

Под моделью специалиста многие ученые понимают описательный аналог содержания деятельности, выраженный в репрезентативных (доверительных) характеристиках. Модель специалиста включает модель деятельности, квалификационную характеристику, модель подготовки.

Методологической основой построения модели специалиста является:

1. Группа концепций, рассматривающая в основе построения модели специалиста качества личности специалиста (личностные, профессиональные). Авторами данных концепций являются: В.Е.

Анисимов, Н.С.Пантина, (Московская школа моделирования).

2. Группа концепций, рассматривающая в основе построения модели специалиста экспертную оценку содержания деятельности и подготовки (Гершунский Б.С. и др.).

3. Группа концепций в основе модели специалиста, рассматривающая существующие планы и учебные программы (И.И.Сигов, Ю.А.Лавриков).

4. Группа концепций, в основе модели специалиста рассматривающая модель его деятельности (Е.Э. Смирнова, А.Т. Ростунов, Н.Ф. Талызина).

Модель деятельности строится на основе анализа профессиональной деятельности специалиста и представления ее в следующей структуре:

1. Проблемы, решаемые специалистами;
2. Типы деятельности, выполняемые специалистами;
3. Функции деятельности специалистов;
4. Знания, навыки, умения, необходимые специалисту;
5. Качества личности, профессионально необходимые.

Для построения модели личности используются три уровня: социологический, психологический, психофизиологический. Социологический уровень рассмотрения и изучения личности позволяет выявлять уровень развития мировоззрения, общей и профессиональной культуры, нравственные качества. Психологический уровень включает характеристику качеств личности. Психофизиологический уровень изучения личности включает характеристику способностей.

3. *Квалификационная характеристика специалиста.* Первый уровень интерпретации элементов деятельности в модели деятельности

специалиста – это требования к специалистам, которые излагаются в квалификационной характеристике специалиста. Основным рабочим понятием является “квалификация специалиста”. Это понятие означает уровень подготовленности специалиста к деятельности.

Квалификационная характеристика специалиста представляет собой совокупность обязательных требований общества к будущей профессиональной деятельности специалиста, определяя этим место и роль специалиста в общественном разделении труда.

Квалификационная характеристика специалиста содержит общие требования к специалисту, которые представляют собой исторически сложившееся и переходящее в будущее устойчивое ядро социокультурного опыта в конкретной профессиональной области. Кроме того, квалификационная характеристика специалиста содержит также динамичную часть, которая связана с перспективными изменениями в профессиональной деятельности специалиста и представляет совокупность требований конкретного рабочего места к профессиональной готовности специалиста работать в новых условиях.

Квалификационную характеристику можно представить в виде системы общих профессиональных требований к специалисту как комплексных конечных целей их итоговой подготовки в вузе. Такая возможность позволяет ей быть диагностичной. Диагностичность обеспечивается через разработку системы средств комплексной диагностики качества подготовки студентов вуза.

Квалификационная характеристика специалиста разрабатывается специализирующими кафедрами вуза и утверждается методическими объединениями по группам родственных специальностей или органами управления высшим образованием. Переделка квалификационных характеристик осуществляется в соответствии с развитием профессиональной области.

Второй уровень интерпретации элементов деятельности в модели деятельности специалиста позволяет разрабатывать модель личности специалиста и сферы профессиональной его подготовки.

Анализ результатов моделирования личности специалиста на трех уровнях: социологическом, психологическом, психофизиологическом, позволяет с помощью экспертной оценки определить набор учебных дисциплин социально-гуманитарного блока, а затем и содержание образования по каждой учебной дисциплине.

Анализ решаемых специалистами проблем, типов деятельности, функций позволяет определить перечень учебных дисциплин в научном, общеспециальном и специальном блоках и их содержание, кроме того, смежные дисциплины, которые обеспечивают возможность деятельности по родственным специальностям.

Итак, модель подготовки специалиста в нормативном выражении – это учебный план по специальности, система учебных программ по конкретным предметам и учебников с их конкретным содержанием.

4. Уровни формирования содержания вузовского образования. Первый уровень представляет собой обобщенные сведения об основных компонентах социального опыта, которые должен усвоить студент. Нормативным документом, регламентирующим учебный процесс первого уровня разработки содержания образования в вузе, является учебный план. Учебный план представляет собой набор учебных предметов, распределение их по годам обучения, количество времени на их изучение.

Второй уровень разработки содержания образования – это уровень содержания по предмету. Нормативным документом, фиксирующим содержание образования второго уровня, является учебная программа.

Третий уровень разработки содержания образования представляет

собой учебный материал. Нормативным документом, отражающим и регламентирующим содержание образования третьего уровня, является книга. Основными требованиями к разработке учебника являются:

1. В учебнике должны быть реализованы все компоненты содержания образования, которые имеются в учебной программе: темы, подтемы, теории, концепции, закономерности, принципы, основные понятия.

2. Материал содержания образования, представленный в учебной книге, должен отвечать принципам систематичности и системности (логичность, межпредметные связи).

3. Содержание образования в учебной книге отражается в единстве с аппаратом его усвоения (вопросы для контроля знаний, список литературы, темы курсовых работ).

4. Необходим учет закономерностей восприятия информации (графические знаки, компьютерные программы).

Важнейшим понятием, раскрывающим содержание образования, является понятие модель специалиста.

ТЕМА 3. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Цель лекции: раскрыть сущность методов обучения в высшей школе и дать характеристику различным подходам к их классификации

Содержание:

1. Общая характеристика методов обучения.
2. Различные подходы к классификации методов обучения в педагогике.
3. Сущность и содержание методов обучения. Активизация

учебной деятельности студентов в вузе.

1.Общая характеристика методов обучения.

В педагогической литературе нет единого мнения относительно понятия «метод обучения». По мнению **И.Ф. Харламова**, метод – как категория педагогики, означает способ достижения учебно-воспитательной цели по решению дидактических задач.

Ю.К. Бабанский под методом обучения понимает способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования.

Д.И. Водзинский считает, что метод обозначает путь познания, способы руководства преподавателем познавательной деятельностью студентов.

Р.С. Пионова дает следующее определение сущности этого понятия: «Дидактические методы – это способы совместной теоретической и практической деятельности преподавателей и студентов по достижению дидактических целей и задач».

Элементарным звеном метода является педагогический прием. Следовательно, метод -это совокупность приемов.

Метод характеризует процессуальную сторону совместной деятельности педагога и студента, ее динамику.

2.Различные подходы к классификации методов обучения в педагогике.

Условия и эффективность использования методов определяет необходимость в классификации методов. Классификация методов - это их группировка в соответствии с конкретным признаком. Распространенной классификацией является классификация на основе признака «**источник получаемой информации**». Данную

классификацию разрабатывали **Д.О.Лордкипанидзе, Е.Я. Голант** и др. В соответствии с этой классификацией выделяют следующие группы методов:

1) словесные; 2) наглядные; 3) практические.

К словесным методам относятся: рассказ, беседа, лекция, объяснение, работа с книгой.

К наглядным методам относятся: метод иллюстраций, экскурсии, демонстрации.

Практические методы обучения включают упражнения, самостоятельную работу, исследовательскую деятельность.

Весьма продуктивную классификацию в 1965 г. предложили **И.Я. Лернер** и **М.Н. Скаткин**. Они заметили, что успех обучения в основном зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, характера их деятельности. Поэтому, именно «**характер деятельности**», степень самостоятельности и проявления творческих способностей должны служить критерием выбора метода обучения. Авторы предложили пять методов обучения с нарастанием степени активности и самостоятельности в деятельности:

- 1). Объяснительно-иллюстративный метод;
- 2). Репродуктивный метод;
- 3). Метод проблемного изложения;
- 4). Частично-поисковый, или эвристический метод;
- 5). Исследовательский метод.

Использование преподавателем объяснительно-иллюстративного метода позволяет студентам получать знания на лекции, из учебно-методической литературы, через электронные пособия. Восприятие и осмысление учебного материала остается в рамках репродуктивного мышления.

Применение студентом изученного материала на основе образца

(по инструкции, предписанию, правилам и т.д.) характеризует результаты использования педагогом репродуктивного метода.

Проблемный метод изложения материала осуществляется путем постановки проблемы, формулирования задачи и предложения системы доказательств. Студенты выступают в роли свидетеля и соучастника научного поиска.

Способом активизации мышления, пробуждения интереса к познавательной деятельности является поисковый или эвристический метод. Сущность метода заключается в организации поиска в решении познавательных задач (под руководством педагога, самостоятельно с использованием программ, учебных пособий).

Исследовательский метод характеризуется самостоятельностью, творчеством (анализ материала, постановка проблем, наблюдения, измерения и т.д.). Методы самостоятельной учебно-исследовательской работы постепенно перерастают в методы научного исследования.

«Способ организации познавательной деятельности» предложил Ю.К. Бабанский в качестве признака своей классификации. Все методы обучения он объединил в три группы:

- 1). Методы организации и осуществления учебных действий и операций (словесные, логические, гностические, самоуправления и др.);
- 2). Методы стимулирования и мотивации учения (игры, дискуссии, требования и т.д.);
- 3). Методы контроля и самоконтроля (устного, письменного, машинного и др.).

Систему классификации методов обучения с опорой на **«задачи, этапы и функции обучения»** предложил **И.Ф. Харламов**. В ней выделено пять групп методов:

- 1). Методы устного изложения знаний и активизации познавательной деятельности учащихся (рассказ, объяснение,

демонстрация и др.);

2). Методы закрепления изучаемого материала (беседа, работа с учебником и т.д.);

3). Методы самостоятельной работы по осмыслению и усвоению нового материала (учебники, лабораторные и т.д.);

4). Методы учебной работы по применению знаний на практике и выработке умений и навыков (упражнения, лабораторные и т.д.);

5). Методы проверки и оценки знаний, умений и навыков (наблюдения, опросы, контрольные и т.д.).

Новую систему классификации методов обучения предложила **Р.С. Пионова**, в основе которой рассмотрены следующие признаки: **«дидактические цели и задачи, источник знаний и умений, способы совместной деятельности студентов и преподавателей»**. Данная классификация включает пять групп:

1). Теоретико-информационные методы обучения – устное изложение, диалог, рассказ, демонстрация и т.д.;

2). Практико-операционные методы обучения – упражнения, решение задач, опыт, эксперимент, игра и т.д.;

3). Поисково-творческие методы обучения – наблюдение, эксперимент, опыт, диалог и т.д.;

4). Методы самостоятельной работы студентов – чтение, экспертиза, эксперимент и т.д.;

5). Контрольно-оценочные методы обучения – устное выступление, контрольная работа, тестирование, упражнение и т.д.

Предлагаемые методы можно использовать по всем учебным дисциплинам вуза, они выполняют разные функции и применяются с разными дидактическими целями.

3. Сущность и содержание отдельных методов обучения.

Активизация учебной деятельности студентов в вузе.

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

Одним из перспективных направлений развития творческих способностей личности является **проблемное обучение** в вузе, которое представляется в виде решения нестандартных научно-учебных задач нестандартными методами.

Суть проблемного обучения состоит в том, что педагог не сообщает знаний в готовом виде, но ставит перед учащимися проблемные задачи. Побуждая искать пути и средства их решения.

Сюда относятся следующие активные методы: проблемные лекции и семинары, тематические дискуссии. Значительный вклад в развитие проблемного обучения сделан **А.М. Матюшкиным**.

К активным методам обучения в высшей школе относится способ управления учебно-воспитательным процессом, основанный на взаимодействии имитационно-игровой модели и ролевой теории (имитация – замена действительного процесса), **метод педагогической игры (ролевой, деловой)**. Значительная заслуга в развитии данного метода принадлежит **М.И. Махмутову и И.Я. Лернеру**.

В **деловой игре**, как правило, имитируется контекст труда в двух аспектах: профессиональном и социальном (при этом необходимо отметить, что разработка контекста деятельности и ролей представляет собой очень сложный процесс, так как невозможно предусмотреть

множество вариантов решения поставленных задач).

Сущность и психолого-педагогические основы ДИ объясняются теорией контекстного обучения **А.А. Вербицкого**.

Эффективным методом активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых является **метод анализа конкретных ситуаций**.

Данный метод характеризуется следующими признаками:

- 1) наличие ситуации;
- 2) разработка вариантов решения ситуаций;
- 3) публичная защита вариантов разрешения ситуаций с последующим оппонированием;
- 4) подведение итогов и оценка результатов ситуаций.

Для интенсификации обучения используются и психологические методики, связанные с суггестивным методом (совокупность речевого, внеречевого воздействия на человека, которые подаются без развернутой аргументации, при пониженной критичности человека и представляют **собой методы суггестии**). Данные методы используются при изучении иностранных языков.

Создание управляемого взаимодействия в звене преподаватель-студент с использованием ролевой игры и методов суггестии представляет собой **метод активизации резервных возможностей личности**. Управляемое взаимодействие способствует активизации и мотивации учебно-познавательной деятельности. Сущность метода активизации резервных возможностей личности заключается в том, что педагог обращается ко всем, однако педагогическое воздействие оказывается на одного – опосредованный метод. При этом воспитание детей осуществляется путем игр, путем приведения примеров из жизни замечательных людей и т.д.

К активным методам следует отнести также **метод конфликтно-**

групповой (психологический), используется он на начальном этапе научных исследований – то есть, человек внедряется в научно-исследовательскую тему и выходит на уровень конфликта с другими исследователями (причина конкуренция). На этапе демонстрации работы происходит переключение на взаимодействие с группой. Основное требование - привести обучаемого в активное, творческое состояние, обеспечить его мысленные процессы, продуктивность деятельности.

С древнейших времен ученые искали путь к открытию нового знания. Было признано существование закономерностей мышления, которые отличались от логических операций и позволяли организовать мыслительную деятельность, ведущую к новому знанию. Эти процессы мышления были названы **эвристическими**. Сегодня под эвристикой понимают специальные методы обучения или коллективного решения проблем, некоторые из них могут использоваться в учебно-познавательной деятельности как обучающий инструмент, выступать сильнейшим орудием активизации мыслительной деятельности студентов (**метод «мозгового штурма» – А. Осборн, синектический метод – В. Гордон, «алгоритм решения изобретательских задач» – Г.С. Альтшуллер и др.**).

Технология знаково-контекстного обучения, разработанная **А.А.Вербицким**, позволяет снимать противоречие между учебной и профессиональной деятельностью. В таком обучении с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств (деловые, ролевые игры, НИРС, лабораторные работы, практики и т.д.) моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности.

Идея развивающего обучения возникла в трудах **И.Песталоцци, А.Дистервега, К.Д.Ушинского и др.**, однако научное обоснование

получила в работах **Л.С. Выготского**. Сегодня данная идея представляет собой целостную концепцию. В 1996 г. было официально признано существование **системы развивающего обучения Л.В. Занкова и Д.Б.Эльконина – В.В. Давыдова**. Остальные развивающие технологии имеют статус авторских (**И.П. Волкова, И.П. Иванова, Г.С.Альтшуллера и др.**).

Интерактивное обучение является технологией активного обучения и инструментом воспитания. Наиболее успешно оно осуществляется на семинарских занятиях в диалоге, полилоге или в форме «круглого стола». Методами интерактивного обучения являются: **метод синектики, не стандартизированное интервью, метод дневников, метод Дельфа и др.**

Стратегическим ресурсом в образовании считаются **информационные технологии** (компьютер, телекоммуникационные и сетевые средства).

Особый способ структурирования, передачи и приема, переработки информации при совместной деятельности педагога и студента, лежит в основе **программированного** метода обучения (технические средства обучения с использованием компьютера).

В педагогической литературе представлен очень широкий набор методов обучения. Перед каждым педагогом в каждом конкретном случае стоит вопрос о подборе методов с широкими обучающими возможностями. Интересный подход разработан **Ю.К.Бабанским «оптимальный выбор метода обучения»**, состоящий из семи шагов:

- 1). Решение о самостоятельности изучения материала или под руководством педагога;
- 2). Определение соотношения репродуктивных и продуктивных методов;

3). Определение соотношения индуктивной и дедуктивной логики, аналитического и синтетического путей познания;

4). Выбор мер и способов сочетания словесных, наглядных, практических методов.

5). Принять решение о необходимости использования методов стимулирования.

6). Определение точек использования методов контроля и самоконтроля.

7). Разработка запасных вариантов.

Каждый педагог свободен в выборе метода обучения, но этот выбор детерминирован целями, задачами обучения, содержанием предмета и темы, уровнем коммуникативной культуры, состоянием учебно-методической базы, познавательными возможностями студентов и т.д. Однако в сходных дидактических условиях использование одних и тех же методов дает примерно один и тот же педагогический эффект. В свою очередь, разработка педагогом нового метода или методики должна рассматриваться как очередная ступенька на пути формирования его педагогического мастерства.

ТЕМА 4. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ И НАПРАВЛЕНИЯ ИХ МОДИФИКАЦИИ.

Цель лекции: раскрыть сущность организационной формы учебной деятельности студентов в вузе и обозначить направления ее совершенствования.

Содержание:

1. Разнообразие организационных форм учебной деятельности студентов. Лекция и ее виды.

2. Практические занятия и самостоятельная работа студентов в высшей школе.

3. Заочное обучение.

1. Разнообразие организационных форм учебной деятельности студентов. Лекция и ее виды.

В философии понятие содержание и форма, это две категории, которые находятся в тесном единстве и противоречивости, но обозначают две стороны одного и того же процесса или явления. Единство и противоречивость проявляются при изменении содержания. Изменение содержания требует изменения формы. Под формой организации учебной деятельности понимается целенаправленная, четко организованная, содержательно насыщенная, методически оснащенная совместная деятельность преподавателя и студента, которая представляет собой систему познавательного и воспитательного общения. Целью реализации организационной формы является приобретение профессиональных знаний, навыков и умений, формирование нравственных качеств, развитие творческих способностей (Б. Лихачев).

Организационная форма обучения реализуется как единство цели, содержания, методов и средств обучения. Отдельная форма обеспечивает реализацию конкретного содержания (понятие, темы). Совокупность форм обеспечивают реализацию системности профессиональных знаний, навыков, умений, формирование мировоззрения.

Основными функциями, которые выполняют организационные формы обучения в вузе, являются:

1. Обучающая функция. Ее цель – передать знания, навыки и умения, сформировать мировоззрение;

2. Воспитательная функция, цель которой последовательно вводить учащегося в профессиональную область будущей деятельности;

3. Организационная функция. Данная функция обеспечивает соответствие содержания обучения возрастным особенностям учащихся, преемственность предшествующего уровня образования;

4. Психологическая функция предусматривает выработку деятельностного биоритма, то есть привычку к работе;

5. Развивающая функция обеспечивается конкретным содержанием и использованием активных методов обучения;

6. Интегрирующая-дифференцирующая функция. Сущность функции заключается в том, что любая коллективная форма обучения должна обладать возможностями индивидуализации;

7. Систематизирующая функция требует разбивки содержания образования и представление его в системе;

8. Комплексирующая функция предусматривает использование на основе одной формы несколько других организационных форм;

9. Стимулирующая функция. Суть ее заключается в активизации учебной деятельности студентов.

Природа развития организационной формы общественная. В основе ее лежат исторически сложившиеся разнообразные формы человеческой жизнедеятельности, которые порождали соответствующие типы общения между людьми: профессиональный, духовный, обучающий, исследовательский, бытовой, досуговой.

Перспективы развития организационной формы предусматривают следующие направления:

1. Обеспечение взаимодействия различных видов учебной и внеучебной деятельности;

2. Учет творчества педагогов при реализации организационной формы обучения;

3. Развитие способности моделирования и дифференцирования организационных форм обучения в деятельности педагога высшей школы.

Вузовская лекция, ее структура и критерии оценки. Лекция – это устное, последовательное систематическое изложение содержания науки. Лекция возникла в античное время. Выражение «читать лекцию» принадлежит средневековью, когда книга была только у педагога, и он ее читал своим студентам.

В современных социокультурных условиях лекция становится формой совместного размышления вслух лектора и студентов. Она призвана пробуждать вкус к знаниям. Лекция должна порождать вопросы и желания найти ответы из книг, из общения с людьми, из экспериментов. Живое слово лектора обладает огромным психологическим воздействием на слушателей, поэтому необходимо стремиться к тому, чтобы речь преподавателя была яркой, содержательной и грамматически правильной. Лекция – это установление многопланового культурного эмоционального контакта между преподавателем и студентом, контакта между поколениями.

Дидактическими признаками лекции являются:

1. Фундаментальность лекции, она предполагает изучение и использование общих законов, принципов, методов читаемой дисциплины;

2. Научность лекции – это изложение существа вопроса на современном уровне;

3. Проблемность лекции предполагает творческий подход к решению вопросов;

4. Системность лекции – это последовательность и логическая связь материала, его место в педагогически обоснованной системе, цель которой заключается в привитии слушателям навыков

самостоятельного приобретения знаний;

5. Доступность лекции выражается в возможности усвоения материала относительно предшествующего уровня знаний.

6. Сознательность и активность восприятия, интерес к изучаемому учебному предмету.

7. Индивидуальность обучения на лекции - это преодоление противоречия в читаемом содержании лекции для всех и лекции, для каждого студента в отдельности.

Начинающему лектору целесообразно руководствоваться следующими методическими положениями. Необходимо определять структуру лекции, то есть план, в котором включены узловые вопросы лекции. Узловые вопросы впоследствии используются при составлении экзаменационных билетов. Полезно напомнить студентам вопросы, рассмотренные на прежнем занятии. Раскрытие новой темы целесообразно осуществлять на ряде примеров, постепенно подводя студентов к научным выводам, разъясняя их сущность и показывая возможность использования.

В педагогике выделяют следующие типы лекции:

1. Лекция вводного характера. Лекция знакомит студентов с целью и назначением курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин. В лекции определяется объект, предмет изученной науки, ставятся проблемы, рассматриваются перспективы развития науки. В лекции называются имена ученых, которые принимали участие в развитии данной науки, характеризуется связь данной научной области с другими областями.

2. Тематическая лекция последовательно раскрывает содержание учебного предмета в системе, характеризуя его место и роль в профессиональной подготовке специалиста.

3. Обзорно-повторительная лекция читается в конце раздела или

всего курса. Она отражает основное содержание всех теоретических положений, составляющих научно-понятийную систему данного курса.

4. Обзорная лекция представляет собой систематизацию знаний по учебному курсу и читается обычно перед государственными экзаменами, а также в системе заочного обучения, когда необходим анализ новых научных проблем.

5. Установочные лекции читаются для студентов-заочников. Основное назначение данного типа лекций в вузе – это оказание помощи студентам в самостоятельном изучении содержания предлагаемого курса.

6. Итоговые лекции проводятся с целью обобщения полученных знаний, систематизации содержания учебного материала.

Критерии оценки качества лекции включают следующие параметры:

1. Посещаемость лекции;
2. Конспектируемость лекции;
3. Содержание лекции;
4. Наличие вопросов на размышление;
5. Доказательность лекции;
6. Связь с профилем специальности;
7. Наличие плана;
8. Манера чтения лекции;
9. Отношение преподавателя к студенту во время чтения лекции;
10. Контактность в период чтения лекции.

2. Практические занятия и самостоятельная работа студентов в высшей школе.

Данный вид занятий служит для углубленного изучения учебной дисциплины. Лекция закладывает основы научных знаний в обобщенной форме, а практические – призваны углубить, расширить,

детализировать их, выработать мышление, речь, навыки профессиональной деятельности. Практические занятия – это форма осуществления связи теории с практикой. Структура практического занятия:

1. Вступление преподавателя;
2. Вопросы по изученному материалу;
3. Практическая часть;
4. Заключение.

Разнообразие практических занятий отражается в основном материале и собственно практической части (см. пункты 2 и 3). В зависимости от особенностей (см. пункты 2 и 3), практические занятия могут быть представлены в виде: рефератов, докладов, дискуссий, семинаров, экспериментов и так далее.

Практические занятия включают курсовые, дипломные работы, спецкурсы, практики (производственная, педагогическая). Это разные формы практической подготовки студента в вузе к профессиональной деятельности. Социально-исторические корни практической подготовки студентов представляют собой результаты общественного разделения труда, отделение умственного труда от физического и потребность общественной практики в преодолении этого разрыва.

Распространенным видом практических занятий являются лабораторные работы, которые позволяют интегрировать теоретико-методологические знания, практические умения и навыки в едином процессе учебной деятельности исследовательского характера. Это подготовка как исследовательской деятельности, которая в зависимости от профессиональной области имеет большую специфику. Основной формой учебной деятельности является совместная, групповая деятельность педагога и студентов. Лабораторные работы призваны углублять теоретические знания,

активизировать мысли, формировать навыки и умения, то есть, содержание деятельности будущего специалиста.

Семинарское занятие также может быть одним из видов практических занятий в вузе и предназначено для изучения предмета и овладения методологией изучаемой отрасли знания. На семинарах студенты овладевают научным аппаратом, приобретают навыки оформления научных работ, учатся искусству устного и письменного изложения учебного материала. Выделяют 3 типа семинаров:

1. Просеминар;
2. Собственно семинар;
3. Спецсеминар.

Просеминар позволяет развивать навыки самостоятельной работы, подготовить реферат на предложенную педагогом тему.

Собственно семинар связан с углубленной проработкой темы или учебного курса.

Спецсеминар проводится по научно-исследовательской проблеме.

По организационной форме семинар – это развернутая беседа по плану, заранее оглашенному педагогом.

В качестве критериев оценки качества семинарского занятия выступают:

1. Связь теории с практикой.
2. Целенаправленность семинара.
3. Планирование, выделение главного, актуального.
4. Связь с основным профилем специальности.
5. Организация семинара – умение организовать дискуссию, ответить на поставленные вопросы, проанализировать ответы, сделать вступление и заключение.
6. Стиль проведения занятия – это умение поставить вопросы, организовать дискуссию.

7. Отношение студентов к преподавателю (уважительное, критическое).

8. Отношение преподавателя к студентам (уважительное, требовательное).

9. Управление группой (установление контакта, опора на группу, уверенность, справедливость во взаимоотношениях).

10. Заключение (умение подвести итог практическому занятию, квалифицированное, результативное).

11. Ведение записи (регулярное, редкое).

Самостоятельная работа студента в высшей школе. Высшая школа отличается от других ступеней образования большим удельным весом самостоятельной работы. Педагог организует учебную деятельность студента, а работает сам студент – в этом заключается суть самостоятельной работы. Самостоятельная работа аккумулирует и завершает задачи всех других видов учебной деятельности студентов (теоретической, практической).

Знания становятся объектом самостоятельной деятельности студентов. Самостоятельная работа имеет практическое и воспитательное значение, так как самостоятельность – это черта характера в структуре личности специалиста. Практическое значение самостоятельной работы определяется совокупностью знаний, навыков, и умений, которые становятся достоянием человека.

Формой самостоятельной работы является домашнее задание. В высшей школе имеется график самостоятельных работ студентов, который входит составной частью в учебный план вуза. Основу самостоятельной работы составляет научно - теоретический курс, то есть весь комплекс знаний, полученных студентами в вузе.

3. *Заочное обучение.* Заочное обучение –это форма обучения, которая осуществляется без отрыва от производственной деятельности. Разновидностью заочного обучения является вечернее обучение. Это форма повышения квалификации специалистов.

Недостатки заочного обучения – самостоятельная работа с учебником не может заменить совместную мыслительную деятельность педагога со студентом. Студенты как образец усваивают способ, стиль мышления педагога. Преимуществами заочного обучения является повышение квалификации специалиста без отрыва от производственной деятельности.

Среди факторов повышения эффективности заочного обучения необходимо отметить следующие:

- 1). Рациональная организация самостоятельной работы;
- 2). Хорошая организация производственной деятельности по специальности;
- 3). Единство требований вуза и производства;
- 4). Оптимальная организация учебно-воспитательного процесса заочного отделения в вузе.

Новые перспективы открываются в заочном образовании с введением телевидения и современных средств обучения. В Японии и США используют для этих целей телефонную сеть.

ТЕМА 5. ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ И ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Содержание:

1. Проблемы технологизации образовательного процесса в вузе.
2. Информатизация образовательного процесса в вузе.

1. Проблемы технологизации образовательного процесса в

вузе. Понятие «педагогическая технология» вошло в научный лексикон, стало достоянием практики образования во второй половине XX в. Но интерес к данной категории был проявлен еще в 1930-е гг. А.С. Макаренко и не был поддержан педагогической общественностью. И лишь в 1960-е гг. вновь возродился интерес к «педагогической технологии». Первыми к нему обратились преподаватели технических вузов, затем преподаватели естественных наук, гуманитарных наук, педагогики, психологии.

Как и почему возникла в образовании и педагогической науке потребность в новой категории «педагогическая технология»?

В 1930-е годы появилась неудовлетворенность преобладанием словесных методов обучения и воспитания молодежи. В 1950-1960-е годы в воспитательно-образовательный процесс стали внедряться технические и аудиовизуальные средства, появилось программированное обучение, компьютер, что содействовало насыщению этого процесса техническими и технологическими элементами, появились авторские методики, начались реформы, обновление содержания и методических систем образования.

Педагогическая технология – это модель профессиональной подготовки, при которой ставится цель и достигается конкретный потенциально воспроизводимый результат путем использования определенных видов, форм, методов обучения, оперирования однотипным содержанием;

Педагогическая технология – это четко организованная, продуктивная во всех деталях модель совместной деятельности преподавателя и студентов, включающая целеполагание, планирование, организацию, подведение итогов этой деятельности.

Структурный анализ педагогических технологий позволяет выделить в них 4 основных компонента:

– концептуальная основа – опора на определенную научную

концепцию, систему идей, которые служат теоретическим обоснованием данной технологии;

- содержательная часть включает цели и задачи учебно-воспитательного процесса;

- процессуальный компонент – сам технологический процесс, его ход, организация: методы, формы, средства деятельности преподавателя и деятельности студентов;

- диагностическая часть – оценка качества учебного процесса, деятельности преподавателя и деятельности студентов.

Любая технология должна удовлетворять определенным критериям. Исследователи выделяют следующие критерии технологичности: концептуальность, процессуальность, управляемость, воспроизводимость, продуктивность. В современных условиях представляют ценность те педагогические технологии, которые дают высокие результаты в учебно-воспитательном процессе, оптимальны по затратам и удобны в обращении.

2. Информатизация образовательного процесса в вузе. Повышение качества подготовки специалистов высшей школой в значительной степени определяется достижениями информатики, внедряемыми в образовательный процесс.

Информатика как научное направление может рассматриваться при этом на трех уровнях:

- нижний (физический) – программно-аппаратные средства вычислительной техники и техники связи;
- средний (логический) – информационные технологии;
- верхний (пользовательский) – прикладные информационные системы.

Средства информатики одновременно могут быть использованы для приобщения молодого поколения к информационной культуре, что

становится особенно актуальным в связи с переходом к «информационному обществу». По прогнозам ученых, такой переход намечается в 2050 г. Образование является составной частью социальной сферы общества, а потому основные проблемы, пути и этапы информатизации образования совпадают с общими положениями информатизации общества в целом.

Первый этап информатизации имеет целевое назначение – компьютеризацию общества, то есть, распространение и первоначальное насыщение вычислительной техникой вузов. На этом этапе будет осуществляться формирование основ информационной культуры, а также компьютерного освоения имеющихся информационных фондов в образовании.

Второй этап связан с интенсивным применением вычислительной техники на всех уровнях образования и возрастанием компьютерной грамотности молодежи.

На третьем этапе будет осуществлена социализация информационных фондов, то есть, будет достигнут высокий уровень информационной культуры всего населения.

Процесс информатизации сферы образования осуществляется по двум основным направлениям:

- неуправляемая информатизация, которая реализуется по инициативе педагогических работников и охватывает актуальные сферы деятельности и предметные области;
- управляемая информатизация, которая поддерживается материальными ресурсами и обладает концепцией и программой.

Применительно к учебному процессу и к научным исследованиям основополагающее значение имеют новые информационные технологии. В отличие от традиционных образовательных технологий информационная технология имеет предметом и результатом труда

информацию, а орудием труда – ЭВМ. Любая информационная технология включает в себя две проблемы:

- решение конкретных функциональных проблем пользователя;
- организация информационных процессов, поддерживающих решение этих задач.

По характеру все задачи разделяются на формализуемые и трудно формализуемые. Для формализуемых задач известна типовая последовательность решения, куда относится формирование либо подбор математической модели, разработка алгоритма, программы и реализация вычислений. В большинстве учебных планов дисциплин имеют место именно такие задачи, а поэтому использование информационных технологий для этих задач является традиционным и достаточно широко используется в настоящее время.

Трудно формализуемые задачи, не имеющие при формализации точных математических моделей, а потому решаемые на базе моделей представления знаний таких, как логическая, семантическая, фреймовая. На основе этих моделей осуществляется трансформация трудно формализуемой задачи в элементарные задачи и их логическое решение. В итоге формируются базы знаний в структуре экспертных систем учебного и научного назначения.

Организация информационных процессов в рамках информационных образовательных технологий предполагает выделение таких процессов, как передача, обработка, организация хранения и накопления данных, формализация и автоматизация знаний.

мультимедиа-технологий, построенные с использованием персональных компьютеров, видеотехники, накопителей на оптических дисках.

3. Интеллектуальные и обучающие экспертные системы,

используемые в различных предметных областях.

4. Распределенные базы данных по отраслям знаний.

5. Средства телекоммуникации, включающие в себя электронную почту, телеконференции, локальные и региональные сети связи, сети обмена данными и т.д.

6. Электронные библиотеки, распределенные и централизованные издательские системы.

Конкретные программные и технические средства в рамках этих технологий разрабатываются параллельно в различных вузах, зачастую дублируются, но главным недостатком современного состояния применения достижений информатики в образовании является отсутствие научно-методического обеспечения использования новых информационных технологий.

Использование компьютеров в обучении не должно закрыть подготовку специалистов в реальном предметном направлении, т.е. недопустима замена реальных физических явлений только модельным представлением их на экране компьютера. Требования к умению, знаниям, навыкам в области информатики должны видоизменяться в зависимости от типа вуза, характера подготовки и специальности.

Основные направления использования информационно-компьютерных средств в образовании охватывают четыре наиболее существенные области:

1. Компьютерная техника и информатика как объекты изучения. Это направление не связано с проблемами повышения эффективности образования и относится к обучению основам вычислительной техники в системе профессионального и общего образования.

2. Компьютер как средство повышения эффективности педагогической деятельности. Компьютер и информатика рассматриваются

как компонент образовательной системы, который внес коренные преобразования в понимание категории «средство» применительно к процессу образования и существенно влияет на все остальные компоненты локальной образовательной системы: цели, содержание, методы и организационные формы обучения, воспитания, развития обучающихся в учебных заведениях любого уровня и профиля.

3. Компьютер как средство повышения эффективности научно-исследовательской деятельности в образовании. Современные научные исследования междисциплинарного, комплексного характера не могут быть успешными без всестороннего информационного обеспечения. Такое обеспечение предполагает поиск источников наиболее «свежей» и наукоемкой информации, отбор и избирательную оценку этой информации, ее хранение, обеспечивающее должный уровень классификации информации и свободу доступа к ней со стороны потенциальных потребителей, оперативное представление необходимой информации пользователю по его запросам.

4. Компьютер и информатика как компонент системы образовательно-педагогического управления. Это направление информатизации связано с процессом принятия управленческих решений на всех уровнях образовательной деятельности – от повседневной работы по управлению учебным заведением до управления всей отраслью на федеральном и региональном уровнях. Вполне очевидно, что для принятия оптимальных управленческих решений необходима самая разнообразная информация как фонового характера о тенденциях развития внешней социально-экономической и социокультурной среды, так и собственно образовательного характера. Указанные направления связаны с каждой из четырех сфер, оказывающих влияние на развитие того или иного направления и в то же время испытывающих на себе влияние соответствующего направления использования компьютеров в

сфере образования.

Компьютерное обучение действительно является эффективным, способствует реализации известных дидактических принципов организации учебного процесса, наполняет деятельность учителя, преподавателя принципиально новым содержанием, позволяя им сосредоточиваться на своих главных обучающих, воспитательных и развивающих функциях.

Образование – это не только трансляция информации, не только апелляция к интеллекту, но и апелляция к чувствам, к индивидуально неповторимому миру человека, к его мироощущению, мировосприятию, мировидению.

Компьютер, как и другие информационно емкие носители, должен выполнять только вспомогательные функции предоставления объективной учебной информации, которая должна помочь педагогу и обучающемуся, не отклоняясь от целей и ценностей образования, его высших культуuroобразующих и менталесозидательных функций, получить систему аргументов, которые способствуют достижению именно этих целей. Поэтому любые образовательные компьютерные программы должны проверяться на их педагогическую целесообразность, проходить своеобразную экспертизу с учетом ценностных критериев новой парадигмы личностно-созидательного образования.

2.3. КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ ПО КУРСУ «ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»

Автор раздела 2.3. Галина Леонидовна Сперанская

ТЕМА 1. ВВЕДЕНИЕ В КУРС «ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»

1. *Предмет психологии высшей школы.*
2. *Задачи и проблемы психологии высшей школы.*
3. *Общепсихологические принципы в психологии высшей школы.*
4. *Методы психологии высшей школы.*

1. Предмет психологии высшей школы.

Психология высшей школы – сравнительно новая отрасль психологической науки. Она синтезирует в определенных отношениях достижения педагогической, социальной, возрастной психологии, психологии труда и т. д. По своему основному содержанию она является педагогической психологией применительно к вузу.

Предметом психологии высшей школы являются индивидуальные, а также и социально-психологические явления, порождаемые условиями вузов. Психология высшей школы изучает закономерности этих явлений, их место и роль, проявление, развитие и функционирование в деятельности студентов, преподавателей и руководителей вузов, а также пути воздействия на них с целью более эффективного решения задач высшего образования. Как базовая наука, психология высшей школы изучает фундаментальные психологические закономерности развития в ходе обучения и воспитания, как прикладная наука – разрабатывает рекомендации по использованию знаний из всех областей науки для повышения эффективности учебно-воспитательного

процесса в вузе.

В отличие от общей психологии, изучающей общие закономерности и сущность психической жизни людей, психологию высшей школы интересуют прежде всего функционирование, изменение, развитие и формирование психики студента, психологические особенности личности и деятельности преподавателя и руководителя вуза. Психология высшей школы занимается очень широким кругом проблем – созданием и функционированием студенческого коллектива, развитием способностей у студентов, а также преподавателей, развитием профессионального самосознания студентов, вопросами их профессиональной адаптации, развитием направленности личности, и многими другими.

Психология высшей школы связана с возрастной психологией, психологией труда, дифференциальной, социальной психологией, физиологией, генетикой, биологией, антропологией, историей, культурологией, философией и другими науками.

2. Задачи и проблемы психологии высшей школы.

Психология высшей школы решает самые разнообразные задачи высшего образования, психологического обоснования проводимых в высшей школе реформ. К числу основных задач можно отнести следующие:

1. Участие в разработке «модели» 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 учение, общественную, научную и производственную деятельность студентов.

4. Выявление закономерностей формирования личности и профессионально важных качеств будущего специалиста с высшим образованием (с учетом профиля вуза и 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. Психологический анализ взаимодействия и общения преподавателей и студентов.

8. Исследование проблемы профориентации и профотбора в высшие учебные заведения.

9. Анализ процесса адаптации бывших школьников к вузовскому обучению, а выпускников вузов – к условиям трудовой деятельности.

10. Психологическое обоснование системного подхода к подготовке специалистов через вузы.

В качестве проблем психологии высшей школы определим следующие: связь между сознательно организуемыми педагогическими воздействиями на студента и его собственным развитием; системный характер развития и комплексность педагогических воздействий; соотношения обучения и развития; соотношение обучения и воспитания; соотношение созревания и обучения, задатков и способностей, генотипической и средовой обусловленности развития психических свойств.

В качестве методологической, теоретической основы психологии высшей школы возьмем наиболее общие психологические принципы, такие как принцип единства сознания, деятельности и общения, принцип системности, принцип развития, принцип детерминизма, личностный принцип. Принцип единства сознания, деятельности и общения утверждает, что сознание развивается и проявляется как в общении, так и в деятельности; при этом деятельность и общение дополняют, но не заменяют друг друга. При этом общение первично в развитии сознания, а деятельность вторична, и именно общение развивает и усложняет деятельность. В деятельности сознание реализует свое содержание, в общении содержание сознания усложняется.

Принципу системности предшествовали принципы холизма – абсолютизирующего фактор целостности как первичное, не из чего не выводимое начало, и принцип элементаризма – полагающего, что целое состоит из самостоятельных компонентов, сложенных друг с другом. Принцип системности определяет рассмотрение психического в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых оно существует как целое. Система – совокупность элементов, находящихся в связях и отношениях друг с другом, образующая целостность, единство. Целостность системы – принципиальная несводимость свойств системы к сумме свойств составляющих её элементов, и не выводимость из последних свойств целого. Иерархичность системы – принцип её организации, который состоит в упорядочении взаимодействия между уровнями в направлении от высшего к низшему, более высокий уровень управляет нижележащими, а системообразующий уровень определяет качество системы, направленность развития её уровней. Развитие всей системы обеспечивается усложнением системообразующего уровня. Способ

существования человека – полисистемный.

Развитие- это необратимое, направленное и закономерное изменение материальных и идеальных объектов. Регресс - тип развития, для которого характерен переход от высшего к низшему, а прогресс – тип развития, его направление, для которого характерен переход от низшего к высшему, от менее совершенного к более совершенному. Психическое развитие имеет качественную специфику по сравнению с развитием биологическим, то есть оно может быть прогрессивным на протяжении всей жизни человека независимо от направленности биологического развития. Психическое развитие происходит в своем психологическом времени, его этапы устойчивы и достаточно нормативны. Развитие носит системный характер.

Принцип причинности, детерминизма утверждает, что все в психике не возникает из ниоткуда и никуда не исчезает, а существует во взаимосвязи и взаимообусловленности с её внутренней и внешней средой. Существует каузальный, системный, целевой детерминизм. В каузальном детерминизме причина и следствие отстоят друг от друга во времени, и одна и та же причина может вызывать различные следствия, то есть причинно-следственные связи носят вероятностный характер. Психическое развитие идет по полю возможностей.

4. Методы психологии высшей школы

Методы психологии высшей школы – это способы исследования психических особенностей деятельности студентов, преподавателей, руководящего состава вузов, студенческих, преподавательских и других коллективов. Для научного решения какой-либо проблемы обычно нужно применить комплекс методов, разработать и реализовать определенную методику, совокупность методов в действии.

Объектом *метода наблюдения* являются действия и поступки,

поведение, общение и речь студентов, преподавателей. Метод наблюдения является эффективным при использовании аудио- и видеозаписывающей аппаратуры, так как при этом преодолеваются ограничения метода наблюдения, такие как необратимость, субъективность, невозможность совмещения речевого и зрительного ряда, наблюдатель превращается из включенного в стороннего наблюдателя, преодолеваются ограничения в объеме восприятия. Наблюдение становится обратимым, отсроченным и многократным, появляется возможность точного протоколирования речевого и фиксации зрительного ряда, их соотнесение, получения количественных показателей поведения. Метод наблюдения с использованием аппаратуры необходим для изучения педагогического общения, оценки речевого развития студентов, исследования группового поведения и групповых форм работы на занятиях, при выполнении дипломных и курсовых работ.

Метод эксперимента более активен, чем метод наблюдения. Это дает возможность получить количественные и качественные характеристики исследуемого явления. Метод эксперимента используется и как лабораторный, и как формирующий для изучения познавательных процессов, личности студентов. При этом эффективной, хотя и трудоемкой является лонгитюдная организация исследования по сравнению с методом поперечных срезов, то есть сравнительной организацией исследования. В психологии высшей школы широко используется и мысленный эксперимент.

Беседа дополняет наблюдение и эксперимент. Человек в состоянии подметить и объяснить другим особенности его поведения и субъективного состояния в той или иной ситуации. Условием успеха беседы является доверие к исследователю, создание благоприятной психологической атмосферы общения с испытуемым и т. д. Некоторую

информацию дает внешнее поведение испытуемого, интонация его речи. В беседе с известной степенью достоверности могут быть выявлены мотивы человека, уровень его мышления и т. д. Например, познавательная беседа опытного преподавателя с абитуриентом может дать полезные сведения о его личности.

Метод анализа деятельности студентов и преподавателей, практики учебно-воспитательной работы в целом дает много полезных сведений о развитии отдельных студентов и студенческих коллективов, об условиях эффективного руководства ими, их воспитании.

Метод тестирования (предъявление испытуемым заданий, вопросов и т. д.). Тесты могут быть аппаратными, бланковыми, устными и т. д. Их применение позволяет выявить сложившиеся психические свойства, уровень их развития.

Метод опроса и анкетирования применяется для изучения мнений, отношения студентов к различным событиям. Этот метод реализуется как путем свободных ответов испытуемых на те или иные вопросы, так и путем выбора ими готового ответа из нескольких предложенных на вопросы анкеты.

Заслуживает внимания *биографический метод* – сбор и анализ сведений о жизненном пути личности, ее истории, переживаниях, отношениях, изменении взглядов, черт характера и т. д. Большую ценность здесь имеют сведения о главных событиях в биографии: события среды, которые происходят независимо от данного субъекта, влияют на его способности, характер, содержание свойств личности, отношения.

ТЕМА 2. СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

- 1. Развитие личности студента в условиях обучения в вузе.*
- 2. Развитие психических процессов в условиях высшего образования.*
- 3. Формирование профессионального самосознания студентов.*
- 4. Психологические особенности деятельности преподавателя.*

Студенческий возраст – время спортивных рекордов, начало художественных, технических и научных достижений, период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией - с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта. В этот период достигаются многие оптимумы развития интеллектуальных и физических сил. В. Т. Лисовский отмечает, что 19-20 лет - это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и нередких отрицательных проявлений. Юность - пора самоанализа и самооценок.

Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения, повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.), укрепляются такие качества, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. В студенческом возрасте возникает новое отношение к окружающему миру - стремление к новым впечатлениям, появляется также выраженная направленность на будущее, юношеский

максимализм, изменяется отношение к своей личности, возрастная рефлексия. У юношей ярко выражено желание выделяться среди сверстников, стремление показать себя и свои особенности, у них также складывается система социально-нравственных самооценок, стремление к автономии. Выделяют поведенческую автономию, которая выражается в потребности самостоятельно личные вопросы, эмоциональную автономию - выражается в потребности и признании права иметь привязанности, моральную и ценностную автономию - выражается в потребности свои собственные взгляды и фактическое наличие или выстраивание жизненного плана; осмысление своего жизненного пути: «Чем я был?», «Что я сделал?», «Кем я стал?», «Куда и зачем идти в жизни?».

Главная особенность юношеского возраста состоит в осознании своей индивидуальности, неповторимости, в становлении самосознания и формировании образа «Я». За последние десятилетия произошел сдвиг пика становления самосознания с возраста 17-19 на 23-25 лет.

В поздней юности, к которой относится студенческий возраст, совершается окончательный переход к взрослости, наполнение прежних качеств личности новым содержанием, формирование социальной зрелости, гражданской позиции. Психологические особенности студенческого возраста состоят в том, что развитие личности студентов происходит в общении, которое имеет огромную субъективную значимость и постоянно конкурирует по продолжительности и интенсивности с учебной деятельностью студентов. Поскольку в этом возрасте продолжается формирование мировоззрения, общение студентов часто происходит внутри молодежных компаний, объединений и группировок, где молодые люди находят новых друзей и могут проявить собственную индивидуальность. Становление личности в вузе в основных чертах определяются фактором специализации.

2. Развитие психических процессов в условиях высшего образования

Б.Г. Ананьев отмечает, что данный период жизни максимально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки. В этот период происходит активное формирование индивидуального стиля деятельности. Преобладающее значение в познавательной деятельности начинает приобретать абстрактное мышление, формируется обобщенная карта мира. Студенческий возраст характеризуется также наивысшим уровнем таких показателей, как мышечная сила, быстрота реакций, моторная ловкость, скоростная выносливость и др. Как принято говорить, это возраст физического совершенства человека. Большинство спортивных рекордов установлено именно в этом возрасте.

Исследования школы Б. Г. Ананьева показали, что интеллектуальное развитие в студенческом возрасте составляет центральную линию развития, что структурные изменения интеллектуальной системы происходят под воздействием учения как основной деятельности студентов, определяя общий высокий тонус интеллекта. По мнению Б. Г. Ананьева «обучение есть основная форма руководства психическим развитием». Ю.Н. Кулюткин пишет, что психологический анализ учебной деятельности взрослых предполагает изучение мотивационно-ценностной основы учения; познавательных интересов и запросов, психологических предпосылок развития самостоятельности в процессе усвоения знаний, способностей к саморегуляции и самоуправлению; формирования способов и приемов решения учебных задач, анализ учебных текстов, использование полученных знаний на практике.

Юношеский возраст, по утверждению Б. Г. Ананьева, является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе у студентов происходит развитие всех уровней психики. Формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т.д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности.

В условиях обучения в вузе развивается устойчивость и концентрация внимания, а также по необходимости другие его свойства. Важным является дальнейшее развитие произвольного внимания, которое обеспечивает эффективное усвоение профессионально значимых знаний. На протяжении времени обучения в вузе внимание приобретает качественно новые черты, происходит «подтягивание» произвольности внимания у некоторых студентов до необходимого уровня.

Память в студенческом возрасте приобретает все более тесные связи с мышлением, совершенствуется словесно логическая память, а также в творческих профессиях развивается образная память – становясь все более дифференцированной и одновременно более специализированной, а также эмоциональная память, содержанием которой становятся разнообразные эстетические переживания. Отметим также развитие готовности памяти к воспроизведению, некоторое

возрастание её объема и прочности. В процессе обучения в вузе значительно увеличивается и содержание информационных единиц в оперативной памяти. Формируются индивидуальные особенности памяти, связанные с индивидуальным стилем интеллектуальной деятельности и условиями обучения, происходит в оптимальных условиях подчинение работы памяти мышлению.

Представления и воображение приобретают выраженный продуктивный характер, становятся все более произвольными. Растет обобщенность представлений, их осознанность и динамичность, развивается соответственно и контекстная речь. Воображение становится все более профессионально ориентированным, а также приобретает широкую основу в виде эрудиции и научной понятийной базы.

Мышление в процессе получения высшего образования развивается как научное понятийное или обобщенно-образное, логический уровень познания формируется как ведущий по отношению к чувственному. Мышление приобретает широту и глубину, растет доказательность и критичность мышления, к старшим курсам оно становится самостоятельным и проблемным при использовании эффективных методов и приемов обучения. Мышление становится все более профессионально ориентированным, продуктивным.

Речь в процессе обучения в вузе увеличивает активный словарный запас, снижается расхождение его с пассивным словарным запасом. Индивидуальный словарь пополняется различными научными терминами, растет использование теоретических и обобщенных понятий. Возрастает речевая готовность, темп речи, её связность и объем высказывания. Развивается восприятие речи, понимание все более лексически, грамматически и интонационно сложных

высказываний. Выпускник вуза готов к общению, дискуссии на профессиональные темы.

Важнейшая способность, которую должен приобрести студент в вузе, - это, собственно, способность учиться, которая радикальным образом скажется на его профессиональном становлении, ибо определяет его возможности в послевузовском непрерывном образовании. Еще важнее способность самостоятельного добывания знаний, основанная на творческом мышлении.

Исследования показывают, что лишь немного больше половины студентов повышают показатели интеллектуального развития от первого курса к пятому, и, как правило, такое повышение наблюдается у слабых и средних студентов, а лучшие студенты часто уходят из вуза с тем же уровнем интеллектуальных способностей, с которым пришли.

3. Формирование профессионального самосознания студентов.

Профессиональное самосознание - это комплекс представлений человека о себе как профессионале, это целостный образ, включающий в себя систему отношений и установок к себе как профессионалу. Профессиональное самосознание — это проекция всех структурных компонентов самосознания на профессиональную деятельность. В профессиональном самосознании содержится понимание именно тех свойств и качеств, которые необходимы для успешного выполнения профессиональной деятельности, т.е. профессионально важных качеств. Профессиональное самосознание (или профессиональная Я-концепция) включает представление человека о себе как о члене профессионального сообщества, носителе профессиональной культуры, в том числе определенных профессиональных норм, правил, традиций, присущих данному профессиональному сообществу. В эти представления включаются характеристики человека, которые

определяют успешность его деятельности. К ним относят профессионально важные качества (ПВК), в качестве которых могут выступать индивидуально-психологические свойства и отношения личности.

Процесс профессионального становления понимается как целостный феномен, который включает в себя компоненты как объективного (престижность профессии, ее социальная конкурентоспособность, уровень безработицы и т. д.), так и субъективного характера (отношение личности к профессии, к себе как профессионалу, выраженность профессиональных способностей, профессиональные идеалы, переживание успехов и неудач в профессиональной деятельности).

Процесс становления профессионального самосознания, исследователи традиционно выделяют несколько стадий, первая из которых – это формирование «первичного образа профессии» на основе общеинформационных представлений о профессиональной деятельности. Вторая стадия, связанная с получением ряда специальных знаний и первичных навыков, может быть названа стадией закрепления и оформления образа профессии (по сути, вторичный образ). Третья стадия – погружение в профессию, в связи с чем ее «внешнее» видение сменяется «внутренним», что ведет к приобретению профессиональных установок, изменению ряда личностных характеристик и качеств, увеличению (или ослаблению) интереса к профессии, а значит, и мотивации к дальнейшему занятию ею. На четвертой стадии можно говорить о формировании устойчивых профессиональных «паттернов»; здесь личность приобретает устойчивые качества профессиональной идентификации, у нее появляется опыт внешних и внутренних оценок результатов собственного труда. Пятая стадия характеризуется оформлением профессионального самосознания, кроме того, важным

становится формирование внутренних установок на профессиональное саморазвитие, повышение уровня профессиональной компетенции. Все описанные стадии соотносятся со стадиями обучения в вузе. Рассматривая «студенческий» возраст, Б.Г. Ананьев пишет о том, что в общем процессе становления личности этот период жизни имеет важнейшее значение как завершающий этап образования и основная стадия специализации (профессионализации), момент «старта» деятельности, освоения социальных функций и ролей.

4. Психологические особенности деятельности преподавателя.

Преподавание - это в первую очередь общение, поэтому потенциальный преподаватель должен быть прежде всего общительным человеком, владеть педагогически ориентированным общением. Для освоения преподавания в вузе очень важно иметь четкую дикцию, обладать культурой речи.

Преподаватель, как и исследователь, должен быть ориентирован на поиск и выявление истины. Этот поиск приходится осуществлять чаще всего не в собственных исследованиях, а в сопоставлении содержания противоречивых литературных источников, отражающих концепции разных авторов. Для этого преподаватель должен обладать развитым логическим мышлением, умением выделить главное в разных источниках и логические связи между рассматриваемыми (а позже и преподаваемыми) объектами.

Преподаватель не должен быть диктором, "озвучивателем" чужих текстов или бесстрастным обозревателем точек зрения разных авторов - содержание преподаваемых учебных дисциплин должно быть пропущено через его сознание, однако, выражая личную точку зрения на преподаваемое.

Поскольку высшее образование предполагает становление у студентов социально одобряемых нравственных ценностей, преподаватель должен быть носителем и выразителем социально одобряемых ценностей, иметь активную социальную позицию, выделять социальную значимость изучаемого.

Преданность своему призванию, обязательность, аккуратность отличают настоящего преподавателя, который осознает личную ответственность за проведение порученных ему занятий. Эти качества важны еще и потому, что их тиражирование среди студентов социально необходимо.

Доброжелательность, уважение к студентам и к их усилиям по освоению содержания образования, одобрение их инициативы, интеллигентность в общении, безусловно, обязательны для преподавателя. Реализуя такие отношения, он тиражирует перспективные отношения в обществе, вносит свой вклад в жизнь культуры.

Последовательная требовательность и объективность оценивания успехов студентов необходима каждому преподавателю, поскольку она организует работу студентов, ориентирует их на достижение определенного уровня усвоения учебного материала и освоения требуемой деятельности, способствует реалистичным самооценкам студентами своих способностей и возможностей.

Имея широкую разностороннюю эрудицию, проявляя интерес к литературе, искусству, следя за новинками в профессиональной сфере, преподаватель сознательно и подсознательно замечает и отбирает все, что полезно для совершенствования его преподавательской деятельности: иногда это дает возможность провести историческую аналогию, привести яркий и поучительный пример, включить в лекцию

интересный факт или даже парадоксальную оценку, концентрирующую внимание студентов на связанном с ними объекте изучения.

На вопрос, почему он считает преподавательскую деятельность самой полезной для общества, хорошо ответил Е. А. Энгельгардт (директор Петербургского педагогического института, а затем второй директор Царскосельского лицея): «Потому, что всякая другая деятельность, как бы она ни была усердна, остается деятельностью единичною, между тем как педагог, воспитав и образовав хотя только десять юношей, этим удесятерил свою деятельность на пользу обществу. Я полагаю, что нет полезнее и выше призвания педагога, посвятившего себя всецело на образование отличных граждан для своего Отечества».

ТЕМА 3. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА.

1. Структура учебной деятельности в вузе.
2. Формирование мотивов учебной деятельности.
3. Психологические основы методов алгоритмического, развивающего и проблемного обучения.

3. Психологическая сущность технологии «сверстник учит сверстника».

1. Структура учебной деятельности в вузе.

Как сказал В.И.Слободчиков– «образование – это не услуга, это дар одного поколения другому». Обучение – это целенаправленное, заранее запроектированное общение, в ходе которого осуществляются образование, воспитание и развитие обучаемого, усвоение им отдельных сторон опыта человечества. Цель обучения – развитие

обучаемых, формирование у них знаний, умений, навыков учебной деятельности.

Студент может занимать позицию обучаемого или обучающегося. В первом случае он является объектом учебной деятельности, во втором – ее субъектом. Позицию обучаемого чаще всего занимает школьник (ребенок), обучающегося – студент (взрослый). Студент стремится к самостоятельности и самореализации. Он обучается для достижения конкретной цели – применения полученных в процессе обучения знаний, умений и навыков непосредственно по окончании обучения. Отсюда следуют две модели общения педагога и учащихся – педагогическая, ориентированная на обучение детей, и андрагогическая, направленная на обучение взрослых.

Учение в психологическом словаре определяется как процесс приобретения и закрепления или изменения наличных способов деятельности индивида. Результатом учения выступают элементы индивидуального опыта (знания, умения, навыки). Существует и понятие научения, которое в самом общем виде определяется как формирование нового индивидуального опыта в процессе активного взаимоотношения организма с внешней средой.

Учебная деятельность студентов в вузе начинается с периода адаптации, внутри которого происходит преодоление основных трудностей обучения, освоение нового образа жизни, взаимоотношений с однокурсниками и преподавателями. Основные особенности учебной деятельности в высшей школе – это значительная самостоятельность студентов; новые, по сравнению со школой, формы учебных занятий; новые формы контроля за усвоением знаний.

В структуру учебной деятельности студентов входят различные компоненты. В.В. Давыдов предлагает следующую её структуру: учебные ситуации, задачи; учебные действия; действия контроля и

оценки. Согласно Д.Б. Эльконину в структуру учебной деятельности включают: учебную цель; учебные действия; действия контроля процесса усвоения; действия оценки степени усвоения.

Рассматривая период обучения студентов в вузе М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович считают, что целенаправленная деятельность студентов становится по существу учебно-профессиональной деятельностью. Основные подходы к анализу психологической структуры учебной деятельности студентов вуза достигаются как основные цели подготовки специалистов. Психологическим содержанием данной деятельности авторы видят совокупность психических процессов, состояний, свойств, мотивов, знаний, навыков человека, проявляемых в деятельности. Деятельность студентов имеет внутреннюю структуру: цели, мотивы, способы. Главное в этой деятельности решение учебных задач, самоконтроль и самооценка, результат.

2. Формирование мотивов учебной деятельности.

Слово «мотив» может трактоваться двояко. С одной стороны, мотив понимается как побуждение человека к деятельности. С другой стороны, мотив – это осознанная потребность, являющаяся источником активности человека, следовательно, мотив выражает направление его активности. Мотивы связаны с целями, которые ставит человек.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов: самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; организацией образовательного процесса; субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное

развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т.д.); субъектными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к студенту, к делу; спецификой учебного предмета.

Мотивы учебной деятельности – это движущая сила, которая направляет студентов к активному овладению знаниями, умениями, навыками. В процессе обучения существуют три группы мотивов, в зависимости от того, что лежит в основе мотивации, – побуждение или потребность познания: непосредственно побуждающие мотивы, которые Они могут возникать у студентов за счет педагогического мастерства преподавателя, формируя интерес к данному предмету; перспективно побуждающие мотивы, при которых познавательная активность является лишь средством достижения цели, находящейся вне самой учебной деятельности; познавательно-побуждающие мотивы бескорыстного поиска знаний, истины, которые появляются при применении активных методов обучения и, возникнув, превращаются в фактор активизации учебного процесса и эффективности обучения.

В структуре мотивов важно найти доминирующий, действующий реально, и выделить его. Наибольшей силой среди мотивов учебной деятельности обладает *познавательный интерес*. Побуждение познавательного интереса связано с единством трех его сторон: познавательной, эмоциональной и волевой, которые составляют его структуру. Единство интереса, чувства и воли – мощный стимул учения. С возрастом познавательный интерес превращается из неустойчивого в доминирующий. Развитие мотивационной основы заключается в увеличении в ней удельного веса познавательного мотива. У слабо успевающих учащихся проявляются отсутствие или запаздывание познавательного интереса, неустойчивость учебных мотивов, преобладание мотивов принуждения над мотивами побуждения.

Мотивационная основа учебной деятельности представляет собой последовательность мотивов, поддерживающих ее непрерывность и стабильность. Мотивационная основа деятельности учащегося организует (сплачивает) учебную деятельность в одно целое. Система мотивационной основы учебной деятельности учащегося состоит из следующих элементов: сосредоточение внимания на учебной ситуации (осознание смысла предстоящей деятельности), осознанный выбор мотива (целеполагание), стремление к цели (осуществление учебных действий), стремление к достижению успеха (осознание уверенности в правильности своих действий), самооценка процесса и результатов деятельности (эмоциональное отношение к деятельности). Ведущими в системе мотивации являются общесоциальные, научно-познавательные и профессиональные мотивы. В студенческий период происходят некоторые изменения в мотивационной структуре личности: мотивационная сфера углубляется; происходит более четкая иерархизация мотивов учения.

Изучение вопросов, связанных с мотивацией учения, является одной из проблем оптимизации учебно-познавательной деятельности студентов.

Как показывают социально-психологические исследования, мотивация учебной деятельности неоднородна, она зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей студентов, характера ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива и т.д.

В настоящее время мотивы учебной деятельности и проблемы их формирования являются наименее изученными вопросами организации учебного процесса в вузе..

Однако исследования показывают, что невозможно добиться эффективности обучения только путем совершенствования методики

учебного процесса, не обращая внимания на мотивы учебной деятельности.

Процесс выбора профессии, обучения в вузе в настоящее время стал для многих студентов прагматическим, целенаправленным и соответствующим переменам в обществе. Ценность образования как самостоятельного социального феномена, имеющего социокультурную, личностную и статусную привлекательность, отступила на более дальний план.

Исследования показали, что в целом ведущими мотивами учения у студентов в группах с высокой и низкой успеваемостью выступают преимущественно профессиональные и научно-познавательные. В то же время у студентов с низкой успеваемостью в структуре мотивов учения преобладают общесоциальные и утилитарные. Это свидетельствует в пользу того, что для них цель обучения заключается в последующем благополучном устройстве в системе общественных отношений. Отмеченная зависимость свидетельствует в пользу того, что студенты с низкой успеваемостью более прагматичны в отношении учебной деятельности, чем студенты с высокой успеваемостью. Для них обучение – это средство обеспечения благополучного статуса в обществе, а для студентов с высокой успеваемостью – получение новых знаний, реализация своего творческого потенциала, что, возможно, связано с реальной оценкой студентами своих потенциальных возможностей и их уровнем притязаний.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что одни и те же мотивы учебной деятельности определяют отношение к учению студентов с разной академической успеваемостью. Это общесоциальные, профессиональные, научно-познавательные и утилитарные мотивы. Однако их иерархия находится в прямой зависимости от курса обучения, академической успеваемости.

Вероятно, это можно объяснить, во-первых, причинами субъективного характера, во-вторых, разными ценностными ориентирами в отношении цели обучения в вузе. Отметим, что мотивы учения у студентов могут быть предметом специально организованного воздействия педагогов.

3. Психологические основы методов алгоритмического, развивающего и проблемного обучения.

Программированное обучение разработано на основе алгоритмизации познавательной деятельности, то есть управления познавательной деятельностью на основе правил, которые делают её стандартной. Материал разбивается на части по содержанию – от частного к общему, от простого ко все более сложному и подается постепенно с проверкой усвоения при помощи обратной связи. Эта обратная связь осуществляется посредством ответов на вопросы по пройденному материалу, который предлагается учить повторно, если ответы не верные. Предлагается 4 уровня усвоения материала – знакомство с материалом; знания-копии, то есть материал можно пересказать, сделать анализ, обобщить; знания-умения, то есть использовать материал для решения задач, выполнения какой – либо деятельности; уровень творчества, при котором знания – трансформации, могут быть использованы в новых условиях. Студент сам может выбрать уровень усвоения знаний. Преподаватель при программированном обучении выполняет роль помощника, модератора, а ученик учится сам. Автором линейного программированного обучения был Б. Скиннер, разветвленного – Н. Краудер.

Метод программирования обращен к тренировке памяти преимущественно в ущерб мышлению, приводит к унификации результатов обучения и деиндивидуализации процесса усвоения

материала; исключение преподавателя из активного участия в процессе обучения приводит к ограничению воспитательного и обучающего воздействия на учащегося и, соответственно, ограничению его личностного и интеллектуального развития. Использование программированного обучения эффективно на начальных этапах усвоения материала именно на уровне его первичного запоминания.

Концепция проблемного обучения была разработана А.М. Матюшкиным, И.И. Махмутовым и другими. Проблемное обучение противопоставляется традиционному типу обучения, при котором знания предлагались для усвоения в готовом виде, закреплялись в памяти и воспроизводились. Задача использовалась для закрепления и применения знаний контроля за усвоением, то есть усвоение отделялось от применения знаний и решения задач. Проблемное же обучение предлагает учащимся добывать знание самостоятельно, а решение задач – теоретических и практических – используется для получения нового знания. Если традиционное обучение ориентировано на развитие памяти, то проблемное обучение развивает мышление.

Ключевым звеном проблемного обучения является проблемная ситуация, которая может быть вопросом, задачей, рассуждением с незавершенным выводом. Проблемная ситуация создает конфликт между имеющимся знанием и требуемым знанием, которое учащийся самостоятельно открывает путем рассуждений. В проблемной ситуации возникает интеллектуальное затруднение, которое стимулирует познавательную потребность у учащихся. Уровни проблемной ситуации следующие – постановка вопроса преподавателем; учащиеся сами ставят вопрос в проблемном поле и сами на него отвечают; учащиеся сами выделяют проблемное поле и создают проблемную ситуацию.

Проблемное обучение может использоваться как элемент традиционного обучения и сочетаться с другими методами, доля

проблемного обучения может возрастать в обучении в зависимости от возможностей преподавателя и студентов. Для проблемного обучения необходим некоторый уровень знаний у студентов, чтобы они могли понять наличие проблемы, возникновение у них познавательной потребности и интеллектуальных чувств, а также специфические интеллектуальные способности преподавателя, который создает проблемную ситуацию для студентов.

Развивающее обучение было разработано концептуально В.В. Давыдовым, и основывается на идее обучения на основе теоретического понятийного обобщения в противопоставлении его эмпирическому обобщению. При обучении на основе эмпирического обобщения обучение строится от частного к общему, от рассмотрения внешних признаков, наблюдения к формулированию понятия. Теоретическое обобщение совершается внутри понятия как его преобразование внутри целого, формулирование новых понятий или движение от всеобщего к единичному, то есть использование операции конкретизации. В развивающем обучении познание начинается на уровне логическом и только затем выходит к уровню чувственного познания. Использование метода проблемного обучения требует специальных знаний педагога, основано на его мышлении – которое является научным понятийным, а не образным.

Концепция развивающего обучения Л.В. Занкова имеет некоторые отличия от концепции В.В. Давыдова, и строится на следующих основаниях: первичность теоретических знаний относительно знаний эмпирических; обучение на высоком уровне трудности; осознание процесса учения; продвижение быстрыми темпами.

4. *Психологическая сущность технологии «сверстник учит сверстника».*

Технология «сверстник учит сверстника» стала активно внедряться в западное образование в конце 20 века, будучи представленной как активный метод обучения, в соответствии с которым студенты выступают как учителя для самих себя и своих сокурсников. Методика разрабатывается в соответствии с принципами Болонского процесса – переходом от обучения, центрированного на учителе, к обучению, центрированному на ученике. Технология используется как в вузе, так и школе, в преподавании всех предметов.

Методика имеет явные ограничения по своей обучающей, развивающей и воспитательной эффективности. Так, уровень обобщений, использование абстрактных понятий, разнообразие словаря и использование грамматических конструкций в речи ограничивается возможностями студентов, которые, естественно, отстают от соответствующего уровня преподавателя. Далее, групповые занятия переводят индивидуально протекающее усвоение материала в усредненное групповое усвоение с потерей качества и навязанным темпом осмысления. Такая интеллектуальная групповая работа успешно стимулирует память, но затрудняет мышление. Снижается и воспитательный потенциал обучения, так как участие в нем личности преподавателя ограничено. Развитие мировоззрения, интеллектуальных чувств, познавательных потребностей, ценностей происходит среди сверстников исключительно в пределах их индивидуальных различий, так как эталонный носитель всех этих свойств ограничен в своем личностном влиянии. Отметим ограниченность развития у учащихся теоретического мышления, которым обладает педагог, но не обладают студенты. Также умения и навыки общения, способы решения конфликтных ситуаций, установления отношений развиваются у студентов в пределах их возрастной вариативности вместо усвоения их в общении с преподавателем. Связность речи студентов также ниже,

чем у преподавателя, так же как и объем активного словаря. Вместе с тем, ученик тьютор, выступающий в роли учителя, отвлекается от решения собственных учебных задач, что снижает его учебные возможности.

Использование технологии «сверстник учит сверстника» является частным приемом в обучении, который использовался в отечественной высшей и средней школе, в частности, на уроках иностранного языка, при подготовке домашних заданий, на занятиях по типу групповых решений задач. При кажущейся новизне и демократичности разбираемой технологии, её широкое использование в учебном процессе ограничит обучающее и воспитывающее воздействие педагогического общения.

ТЕМА 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.

1. Сравнительная характеристика воспитания и обучения, воспитания и управления.

2. Роль высших чувств в воспитании.

3. Направленность личности как объект воспитательных воздействий.

4. Использование позитивного образа будущего и позитивных примеров в воспитании.

1. Сравнительная характеристика воспитания и обучения, воспитания и управления.

Воспитание студентов – это воздействие на их психику и деятельность с целью формирования личностных свойств и качеств –

направленности, способностей, сознательности, чувства долга, дисциплинированности, умения работать с людьми, самокритичности и др.

Управление (в широком смысле) представляет собой целенаправленное воздействие на определенный объект с целью стабилизации или изменения его состояния таким образом, чтобы достичь поставленной цели. Можно также сказать, что управление – это процесс достижения цели усилиями других людей.

Сравним воспитательное и управляющее воздействия. Воспитательное воздействие ориентировано на внутренний мир, свойства личности воспитуемого, в то время как управленческое воздействие направлено на организацию определенного поведения, действий управляемого субъекта. Результат воспитательного воздействия отсроченный, причем на неопределенный срок – от недели, до месяца и, возможно, года и более. Результатом управленческого воздействия является поведение, которое следует за воздействием или имеет четкие временные рамки своей реализации. Воспитательное воздействие, будучи ориентированным к внутреннему миру, вызывает изменения свойств личности, которые в свою очередь и вызывают изменение поведения воспитуемого так, как он это сочтет нужным изменить. Воспитательное воздействие дает личности свободу выбора. Управленческое воздействие минует свойства личности и обращено непосредственно к изменению поведения управляемого, которое является обязательным. Тем самым свобода личного выбора исключается. Воспитательные воздействия развивают личность, управленческие воздействия оказывают мало влияния на развитие личности. Можно управлять поведением, однако моральные чувства доступны воспитанию только. В иерархии управления нижнее, начальное звено не поддается управленческому воздействию, только

воспитательному.

Обучение студентов – это воздействие на их психику и деятельность с целью вооружения знаниями, умениями, навыками. Обучение протекает под воздействием личности преподавателя, поэтому оно непосредственно связано с его личностным воздействием и является воспитывающим. Существует проблема обученности и воспитанности, в которой обученность имеет тенденцию опережать воспитанность, так как обучать легче, чем воспитывать, и, чем выше обученность, тем сложнее протекает воспитание. В обществе переоценивают процесс обучения и недооценивают процесс воспитания. Кроме того, оценить обученность легче, чем воспитанность. Однако воспитанность стимулирует обучение, но не наоборот. Воспитание процесс очень сложный, исключаящий метод проб и ошибок.

2. Роль высших чувств в воспитании.

Целью воспитания является формирование современной личности, развитие у неё высших чувств, свойств направленности личности, которые все неразрывно связаны с высшими чувствами.

К высшим чувствам относятся следующие: моральные чувства, эстетические чувства, интеллектуальные чувства и практические чувства. В процессе обучения в вузе у студентов развивается содержание всех видов чувств, так как обучение способствует развитию теоретического мышления, развитию речи, способствует совершенствованию рефлексии, что обеспечивает не только усложнение чувств, но их осознание, рефлексия.

Профессиональное развитие специалиста стимулируется переживанием высших чувств: чувства долга, ответственности, чувства патриотизма, уверенности, чувства нового, сомнения и другими.

Особенно важны для творческих профессий развитые эстетические чувства, которые обеспечивают эффективность творческой деятельности. М.П. Якобсон считает, что воспитание эстетических идеалов является важным для развития личности.

В триаде чувства, разум и воля ведущими в регуляции поведения, принятия решений являются преимущественно чувства. Все три компонента связаны неразрывно, они друг друга дополняют, однако не заменяют. Чувства возникают, если у человека есть переживание этого чувства, однако часто это переживание подменяется знанием того, какие чувства следует переживать в различных ситуациях и отношениях. Отметим также, что знание какого-либо предмета, знания о своей культуре, стране, её истории являются именно знаниями, а чувство патриотизма, любви к своей Родине возможно только при наличии переживания этого чувства. Рациональное объяснение неблаговидного поступка может его всегда оправдать, однако чувство дает человеку переживания совести и другие переживания и подталкивают человека к гуманному, морально значимому поведению. Поэтому рационализация чувств нивелирует эффекты воспитания.

Можно представить три уровня развития нравственного поведения, поступка, воспитанности. На первом уровне человек знает, какое поведение является морально ценным и аморальным, может их сравнить и о них рассуждать, совершать под воздействием знания моральные поступки, вести себя как человек воспитанный. На втором уровне воспитанности формируется навык соответствующего поведения, при котором человек совершает правильные поступки, ведет себя как воспитанный человек автоматически, не рассуждая. На третьем, высшем уровне человек испытывает удовлетворение от морального поступка, переживает радость от своего поведения.

3. Направленность личности как объект воспитательных воздействий.

Направленность является системой свойств, которые определяют социальную сущность и движущую силу в активности личности. Все компоненты направленности являются сложными свойствами, объединяющими в себе интеллектуальный, эмоциональный и волевой компоненты при ведущей роли чувств. Высшие чувства в целом пронизывают всю систему системообразующего уровня в организации личности и определяют его содержание. Это потребности и мотивы, мировоззрение, ценности, идеалы, убеждения, жизненные смыслы и другие свойства.

Мировоззрение является системой взглядов на мир, общество и природу, человека и его мышление. Мировоззрение – интегральное качество, представленное как совокупность идеалов и убеждений, оценок, принципов, взглядов, образных представлений формируемых в процессе обучения и воспитания и определяющих поведение и деятельность человека. Мировоззрение задает определенное понимание мира человеком, его позицию. Мировоззрение бывает научным и житейским. Научное мировоззрение опирается на принципы и законы, проверенные научным методом.

Убеждение – элемент мировоззрения, придающий личности или социальной группе уверенность в своих взглядах на мир, знаниях и оценках реальной действительности. Содержанием убеждения могут быть как образы, так и понятия, и убеждения могут также характеризоваться как по научному, так и по житейскому типу. В убеждении присутствует как волевой, так и эмоциональный компонент. Знания становятся убеждениями при переживании их ценности, и убеждения начинают регулировать действия человека при волевом содержании. Существует 2 типа убеждений – житейский и научный тип,

и существует разрыв между убеждениями применительно к знаниям, понятиям и собственной системе ценностей, в которой опираются на убеждения житейские. Как доказал Г.Е. Залесский, чтобы регулятором поведения, отношений были имеющиеся научные, а не житейские, убеждения, необходима практика применения их в объяснении событий действительности.

Идеалы являются высшей степенью ценного, завершенного состояния в каком-либо явлении, индивидуально принятым стандартом чего-либо. Идеал – это образ, которым руководствуется личность в своих действиях и поступках, принятии решений. Идеалы также могут иметь и понятийное содержание в зависимости от индивидуального опыта, владения понятиями. Идеал имеет и выраженный эмоциональный, и интеллектуальный компоненты. Идеал может задаваться извне, либо формироваться самой личностью. Содержание идеала как образа будущего является показателем зрелости личности.

Ценности – это объекты, явления, их свойства, а также абстрактные идеи, выступающие как эталоны должного. Ценностные ориентации личности определяют нравственное содержание её общения и деятельности. Ценности являются содержанием всех компонентов направленности личности, придавая им особую общественную значимость и направленность. Общественное развитие в целом, перспективы жизненного пути личности в частности связаны с ценностной стороной их образа будущего.

Смысл жизни – личностно окрашенный образ будущего как мерило того, что важно, а что нет, во временной перспективе индивидуального жизненного пути. Смысл жизни связан с потребностями, идеалами, ценностями личности, является регулятором её общения и деятельности. Категория смысла жизни является

предметом интереса философов, например С.Л. Франка.

4.Использование позитивного образа будущего и позитивных примеров в воспитании.

Регулятором нашего поведения, принятия решений, выбора, всей нашей психической жизни является, как писал В.И. Слободчиков, образ будущего, который предстает как цель, мечта, мотив, потребность, грезы. Образ будущего человек создает в общении, формулирует для себя и для других. В зависимости от содержания этого образа будущего само будущее и реализуется. Таким образом, будущее задается и создается людьми и является, как считал И.Р. Пригожин, открытым, непредсказуемым. С.П. Курдюмов тоже считает будущее не определенным, но складывающимся в поле возможностей.

В воспитании развитие личности в общении происходит при опоре на её положительные стороны, свойства, которые активизируются и развиваются, отесняя и нивелируя свойства отрицательные. Поэтому воспитателю всегда следует искать в воспитуемом его достоинства, подчеркивать и развивать вместо «борьбы» с отрицательными сторонами, так называемым перевоспитанием. Важно бороться всегда за содержательный образ будущего – например, за здоровый образ жизни – вместо борьбы за отмену отрицательного будущего. При воспитании на позитивных примерах всегда можно найти черты, которым воспитуемый захочет подражать, и воспитание на позитивных примерах, образцах стимулирует самовоспитание. При опоре на позитивные примеры важно иметь модель отличника, воспитанного человека, хорошего студента или ученика, в то время как психолого-педагогическая наука активно изучает причины неуспеваемости, правонарушений и проч. и создает негативные модели личности учащихся. Однако модель отличника студента, ученика, к сожалению,

отсутствует.

Позитивные образцы в воспитании: подталкивают воспитуемого к размышлению, стимулируют рефлекссию; побуждают планировать свое будущее поведение и действия; обращают к самовоспитанию; вызывают положительные эмоции, переживание оптимизма.

Позитивная направленность в воспитании также предполагает формулирование указаний, советов, рекомендаций, просьб – всего, что обращено к организации поведения другого – содержательно, то есть с определением образа будущего, того именно, что делать необходимо, вместо того, что делать не следует.

ТЕМА 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

1. *Педагогическое общение как межличностный процесс.*
2. *Формы межличностного общения в педагогическом процессе вуза.*
3. *Организация устной речи лектора.*
4. *Связная и диалогическая речь в педагогическом общении.*

Понятие общения как субъект-субъектной активности и соотношение общения и деятельности в учебно-воспитательном процессе в вузе. Виды общения, их комбинации на занятиях. Характеристика свойств непосредственного общения: «обратной связи», ситуативности, полимодальности, продуктивности. Специфика пространственной организации общения в различных формах учебных занятий, в работе с большими и малыми группами.

Понятие языка и речи. Язык как средство воспитания и обучения, познания и самопознания, построения образа будущего. Владение

языком и развитие личности студентов и преподавателей. Речь как непосредственная действительность сознания. Развитие речевых процессов студентов в процессе обучения и воспитания. Характеристика устной и письменной речи, их место в учебном процессе вуза. Специфика письменной речи, её развитие у студентов. Понятие связной и диалогической речи, их роль в учебном процессе. Развитие связной речи и представлений студентов в различных видах учебной деятельности.

Особенности речевого общения лектора, его значение для развития личности студентов. Особенности выразительных средств – темпа, громкости, тембра голоса, пауз, а также интонации – в речевом общении лектора. Виды жестов, их использование лектором. Роль выразительных средств в организации внимания студентов, стимулировании их мышления. Специфика речевого воздействия в различных ситуациях общения, при использовании технических средств.

1. Педагогическое общение как межиндивидуальный процесс.

Общение является сложной социальной активностью, в процессе которой между людьми возникает психическая общность в виде совместного, здесь и сейчас возникающего эмоционального, волевого и интеллектуального переживания содержания общения. Поэтому определим общение как связь между людьми, в ходе которой возникает психический контакт, проявляющийся в обмене информацией, взаимовлиянии, взаимопереживании, взаимопонимании (В.В. Богословский). Составляющие общение компоненты возникают и реализуются в нем одновременно. Таким образом, вступающие в общение люди ведут совместную психическую жизнь, которую они

вместе и создают в пределах своих личностных и интеллектуальных возможностей.

Следует различать предметное поле общения и его содержание. Именно содержание общения, по мнению В.В. Богословского, является сложной психической реальностью, в которую включены знания, умения, навыки, свойства личности, черты характера, индивидуальные особенности, установки, отношения участников общения. Поэтому человек всегда вкладывает в общение свойства и содержание своей психической жизни в целом и оказывает таким образом сложное личностное воздействие на своих собеседников. Информационная, предметная сторона общения всегда является и личностной, о чем бы человек ни говорил. Педагогическое общение психологически обогащено знаниями и личностным к ним и собеседникам отношением, оказывая одновременно и воспитательное, и обучающее воздействие на учащихся. Кроме того, общение регулируется «обратной связью», то есть непрерывным речевым и поведенческим откликом собеседников на обращение друг друга. Поэтому педагогическое общение оказывает не только сложное психологическое воздействие на воспитуемого, но и адаптирует это воздействие к уровню понимания, переживания воспитуемого. Отметим, что педагогическим общение становится, когда педагог, преподаватель вкладывают в свое общение дополнительные стимулы, побуждающие новые мысли, чувства, отношения учащихся. Педагогическое общение характеризуется также полиmodalностью и ситаутивностью.

2. Формы межличностного общения в педагогическом процессе вуза.

Формы межличностного общения в педагогическом процессе различаются в зависимости от видов занятий и количества участников общения. Выделим парное, внутригрупповое, межгрупповое и

лично-групповое общение, а также общение с собирательным собеседником.

Парное общение является психологически наиболее действенным, так как ориентировано на внутренний мир отдельной личности. В нем создаются личные отношения, оно развивает индивидуальность воспитанника, наполняет новым содержанием его образ «Я». В парном общении наиболее полно реализуются все свойства непосредственного общения. В педагогическом общении парное общение обеспечивает взаимопонимание его участников, создает достаточно тесные, менее формальные, отношения с воспитуемыми.

Внутригрупповое общение осуществляется в группе численностью от 3 до 7 – 9 человек, что соответствует объему оперативной памяти. Во внутригрупповом общении говорят одновременно все со всеми, поэтому каждый собеседник с его поведением и высказываниями удерживается в оперативной памяти участников. Внутригрупповое общение является эмоционально насыщенным, характеризуется повышением темпа речи, ускорением в работе мышления и памяти, специфической жестикуляцией и активностью взгляда. Внутригрупповое общение, специально организованное для решения проблем, поиска идей называется «мозговой штурм». В педагогическом общении элементы «мозгового штурма» могут использоваться в дискуссиях на занятиях, в общении кураторов и студентов, во внеурочных занятиях.

Межгрупповое общение реализуется в спортивных играх, массовых мероприятиях и требует специальной подготовки, регламентации поведения правилами и контроля.

Личностно-групповое общение и общение с собирательным собеседником представляют собой общение одного человека – преподавателя, педагога – с группой. В первом случае группа

ограничена по численности так, что в общении каждый её член выделяется как относительно самостоятельный. Во втором случае размеры группы начинаются от 10-12 человек до толпы. В педагогическом общении численность такой группы соответствует количеству студентов в аудитории на практических или лекционных занятиях, и преподаватель реагирует на собирательные стимулы обратной связи и обращается соответственно к собирательному собеседнику. Общение с собирательным собеседником реализует в специфичном виде все свойства непосредственного общения, связано с пространственным расположением слушателей, облегчающим получение обратной связи.

На занятиях различные формы общения чередуются, комбинируются, но ведущую роль в различных формах общения играет преподаватель, который организует своей речью и поведением внимание, поведение студентов, понимание ими сообщаемого материала.

3. Организация устной речи лектора.

Устная речь лектора организована так, чтобы оказывать сложное воздействие на сознание студентов. Рассмотрим языковые и процессуальные характеристики речи в лекционном общении.

Словарь лектора характеризуется обширным активным запасом, используется достаточное количество слов, называющих абстрактные понятия – прилагательных, наречий, научных терминов, также слов, относящихся к высокому уровню обобщения. Грамматические средства сложны и разнообразны – выражая структуру мысли, объединяя понятия разнообразными связями и отношениями. Словарный и грамматический строй речи нормативны, соответствуют уровню понимания студентов определенного курса. Речь образна, доступна и понятна.

Процессуальные средства речи обеспечивают её усвоение, понимание, организуют внимание. Темп речи вариативен, замедления и ускорения помогают организации внимания и структурируют мысль, адаптирован к условиям восприятия. Громкость речи средняя и ниже, также её изменения помогают организовать внимание, вместе с изменением темпа расставляют акценты. Громкость речи выбирается в соответствии с пространственным расположением студентов, её снижение вызывает усиление внимания и снижение эмоционального возбуждения. Паузы в речи организуют внимание, если предшествуют слову, и стимулируют мышление, если следуют за словом, фразой. Специальная расстановка пауз способствует организации пространства общения. Интонация – будучи языковым средством – реализуется в устной речи, обеспечивает её эмоционально волевое содержание и воздействие, оформляет фразу, выражающую законченную мысль. Содержательная и выразительная стороны речи составляют единство.

Выразительные средства обеспечивают тип речевого воздействия – либо убеждающее, либо внушающее. Речь лектора призвана оказывать убеждающее воздействие на мышление студентов.

4. Связная и диалогическая речь в педагогическом общении.

Связной называется речь, в которой создается полностью или частично новое для слушателя предметное содержание. Связную речь часто с ориентацией на лингвистический и психолингвистический подходы называют монологической, что ограничивает понимание речи как процесса двустороннего. Связная речь является развернутой, лексически и грамматически достаточно сложной, так как призвана создать соответствующие образы, понятия в сознании слушателя. Связная речь является основным видом речи в педагогическом общении, так как именно она несет новое знание, обеспечивает развитие мышления, повышение объема оперативной памяти, вызывает

переживание интеллектуальных чувств. Связная речь развивает восприятие и понимание речи, что является основой развития внутренней речи, личности, отношений. Фраза в связной речи является достаточно сложной, содержит обороты, придаточные предложения, формулируя таким образом мысль, обрисовывая сложный целостный образ представления. Использование в связной речи причастий и деепричастий повышает предикативность и, соответственно, внутреннюю динамику предметного содержания речи, помогает создать сложный и целостный образ действия.

Диалогическая речь лексически и грамматически достаточно проста, фразы часто не завершены, много местоимений, есть пропуски слов, так как участники общения обсуждают известное уже предметное содержание, уточняя его, дополняя, развивая. Диалогическая речь сложнее связной, так как её предметное содержание представлено как представления в сознании участников общения. В онтогенезе связная речь первична, диалогическая – вторична. Связная и диалогическая речь преподавателя обеспечивают разные формы учебных занятий. Связная – лекции, диалогическая преимущественно – семинарские занятия. Диалогическая речь является для преподавателя сложным видом общения, так как он выясняет в диалоге точность и содержательность знаний студентов и понимания ими учебного материала. В педагогическом общении связная и диалогическая речь чередуются при доминировании связной речи, которая оказывает основное стимулирующее, развивающее воздействие на студентов.

2.4. КИНО, ВИДЕО И АУДИО МАТЕРИАЛЫ

В преподавании дисциплины “Педагогика и психология высшей школы” используются различные мультимедийные средства в виде экранных дидактических материалов как презентаций к лекционным занятиям при изучении новых тем. Мультимедийные презентации позволяют повысить емкость представления учебного материала, адаптировать его введение к индивидуальным особенностям магистрантов, обеспечить необходимое повторение учебного материала и облегчить объяснение содержания основных понятий, формулировок и их конспектирование. Схематизация содержания учебного материала в мультимедийных презентациях облегчает его обобщение и делает его наглядным, оптимизирует целостное его осмысление.

Использование мультимедийных презентаций в работе с магистрантами из Китая является обязательным, так как устно-речевое общение с использованием абстрактных понятий, научной терминологии требует обязательного текстового предъявления материала. Поэтому все лекции как по педагогике, так и по психологии высшей школы оформлены в виде наглядных мультимедийных текстовых презентаций.

Мультимедийные презентации используются в лекционном курсе по педагогике высшей школы при предъявлении следующих тем: Развитие образования в современном мире; Методологические аспекты качества высшего образования: история и современное состояние; Дидактика высшей школы; Сущность, структура и движущие силы обучения в высшей школе; Основные методы, средства и формы обучения в УВО; Технологизация и информатизация образовательного процесса в УВО; Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов.

В работе с магистрантами из КНР мультимедийные презентации используются в лекционном курсе по педагогике высшей школы при предъявлении следующих тем: Теоретико-методологические основы педагогики высшей школы; Педагогические основы процесса обучения в высшей школе; Современные методы обучения в высшей школе; Формы организации учебной деятельности студентов в высшей школе и направления их модификации; Технологизация и информатизация образовательного процесса в вузе

На практических занятиях по психологии высшей школы при анализе устной речи лектора, её выразительных средств, связности, характера воздействия на сознание слушателя используются видеоматериалы, полученные как копии неподготовленной публичной речи на различных ток-шоу с участием видных ученых, общественных и политических деятелей. Виднообразцы устно-речевого общения анализируются и при непосредственном восприятии речи, и с опорой на её точные протоколы в текстовом варианте. Всего анализируется 8 образцов речи у различных ораторов каждая длительностью до 3 минут.

3. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

3.1. ТЕМАТИКА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО КУРСУ «ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»

Семинар №1

Введение в курс «Педагогика высшей школы»

1. Педагогика высшей школы как наука, ее предмет и основные категории.
2. Источники педагогики высшей школы.
3. Межпредметные и внутрипредметные связи педагогики высшей школы с другими областями научного знания.
4. Исторический анализ развития высшего образования.
5. Методологические основы педагогики высшей школы.

Литература:[5; 6].

Семинар № 2

Развитие образования в современном мире

1. Роль высшего образования в современной цивилизации.
2. Тенденции развития современного высшего образования.
3. Специфика построения системы высшего образования.
4. Послевузовское образование как условие непрерывного образования: сущность, содержание, функции.

Литература:[3; 12; 17].

Семинар № 3

Сущность, структура и движущие силы обучения в высшей школе

1. Педагогические основы процесса обучения в высшей школе.
2. Особенности обучения взрослых.
3. Структура содержания высшего образования. Документы, регламентирующие содержание высшего образования.
4. Закономерности и принципы обучения как основные ориентиры преподавательской деятельности в вузе.

Литература:[7; 9].

Семинар № 4

Основные методы, формы и средства обучения в вузе

1. Критерии продуктивности лекций в парадигме обучения и в парадигме учения.
2. Организация практических занятий в вузе.
3. Специфика проведения индивидуальных занятий.
4. Дипломные, курсовые работы и проекты в вузе.
5. Классификация методов и средств обучения в вузе.

Литература:[2; 5; 6; 17; 20].

Семинар № 5

Технологизация и информатизация образовательного процесса в вузе

1. Традиционные и инновационные технологии обучения в вузе.
2. Интенсификация обучения и проблемное обучение.
3. Активное обучение и деловая игра как форма активного обучения.
4. Эвристические и развивающие технологии обучения.
5. Информационно-коммуникативные технологии в учебном процессе вуза.

Литература:[2; 8].

Семинар № 6

Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов

1. Сущность и содержание самостоятельной работы студентов, ее виды и уровни.
2. Сущность и роль научно-исследовательской работы студентов в подготовке будущего специалиста социокультурной сферы.
3. Основы педагогического контроля в высшей школе.
4. Оценка успеваемости студентов и способы оценивания их учебной деятельности.

Литература:[11; 16; 18; 19].

Семинар № 7

Сущность процесса воспитания в вузе.

Воспитательная система в вузе

1. Цели, задачи, функции, закономерности и принципы процесса воспитания студентов.
2. Содержание процесса воспитания студентов. Самовоспитание студентов: структура и функции.
3. Методы, формы и средства воспитания в вузе.
4. Сущность, структура и принципы организации воспитательной системы в вузе.

Литература:[6; 9].

Семинар № 8

Психолого-педагогические основы вузовского менеджмента.

Педагогический мониторинг. Сущность и структура педагогической деятельности в высшей школе

1. Цели, задачи, сущность, функции и методы педагогического менеджмента в вузе.
2. Качество образования; проблема управления качеством образования.
3. Педагогическая диагностика: сущность, функции, процедура, методы, критерии и показатели.
4. Педагогический акт как организационно-управленческая деятельность.
5. Преподаватель вуза как профессия и структура педагогической деятельности.

Литература:[4; 10; 13; 15; 22].

Семинар № 9

Педагогическая компетентность выпускника магистратуры.

Проводится учебно-научная конференция по темам и вопросам для самостоятельного изучения.

Семинар № 10

Заключительная диагностика освоения курса

«Педагогика высшей школы»

Осуществляется промежуточный контроль усвоения знаний и умений по дисциплине в форме письменной контрольной работы с разноуровневыми заданиями, позволяющими диагностировать у студентов следующие уровни усвоения дисциплины: узнавание; воспроизведение по памяти; понимание и применение знаний в знакомой ситуации; применение знаний в незнакомой ситуации; творческая деятельность.

3.2. ТЕМАТИКА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО КУРСУ «ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»

Семинар № 1

Психологические основы педагогической деятельности в вузе

1. Структура педагогических способностей преподавателя высшей школы, необходимые знания, умения, навыки.
2. Влияние мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферы в личности преподавателя на эффективность педагогической деятельности. Проблемы профессиональной рефлексии.
3. Адаптация студентов к обучению в высшей школе. Виды адаптации и условия её эффективности.
4. Формирование студенческого коллектива, проблемы лидерства.

Литература:[1; 5; 6; 8; 9; 13].

Семинар № 2

Психологические основы воспитания в высшей школе

1. Характеристика компонентов направленности личности, их особенности в юношеском возрасте.
2. Сравнительная характеристика воспитательного и управленческого воздействия. Связь воспитания и обучения. Роль чувств в воспитании.
3. Психология использования позитивных примеров, позитивного образа будущего в воспитании студентов.
4. Соотношение воспитания и самовоспитания студентов. Роль личности педагога в реализации воспитательного воздействия.

Литература:[1; 6; 12].

Семинар №3

Психологическая компетентность выпускника магистратуры.

Заключительная диагностика освоения курса «Психология высшей школы»

Проводится учебно-научная конференция или коллоквиум по темам и вопросам для самостоятельного изучения.

4. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Задания для контролируемой самостоятельной работы

4.1. Темы и вопросы для самостоятельного изучения по курсу «Педагогика высшей школы»

1. Социокультурные предпосылки и социально-экономические условия появления высшей ступени образования.
2. Философские школы Античности как прообраз высших учебных заведений.
3. Средневековые университеты Европы: принципы развития, организационная структура, содержание образования.
4. Сущность и содержание академического образования в педагогическом наследии Я.А. Коменского.
5. Развитие высшего образования в Беларуси.
6. Развитие высшего образования в Новое и Новейшее время.
7. Виды научно-педагогических исследований.
8. Методы педагогических исследований.
9. Болонский процесс и развитие европейского высшего образования.
10. Фундаментализация образования в современном мире.
11. Компетентностный подход в высшем образовании.
12. Современный университет и его социокультурная миссия.
13. Сущность, содержание и особенности подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации.
14. Самообразование и система непрерывного профессионального образования.
15. Реформирование высшего образования за рубежом.
16. Движущие силы, функции, сущность и структура процесса обучения в высшей школе.

17. Проектирование целей и содержания высшего профессионального образования.
18. Понятие о специальности, специализации, квалификации и компетенции.
19. Факторы и условия продуктивности процесса обучения в вузе.
20. Традиционные методы обучения в высшей школе.
21. Активные методы обучения в высшей школе.
22. Учебно-методический комплекс как средство обучения в высшей школе.
23. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы обучающихся.
24. Тестирование как средство управления самостоятельной работой студентов.
25. Специфика организации и содержание педагогической практики на различных этапах обучения в вузе.
26. Классификация современных педагогических технологий.
34. Активные формы и методы воспитания.
35. Формирование у будущих специалистов социокультурной сферы потребностей к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию.
36. Воспитательно-развивающая среда вуза: сущность, структура, функции.
37. Педагогические основы работы куратора в академической группе.
38. Методика воспитательной и идеологической работы в вузе.
39. Международный опыт управления качеством высшего образования.
40. Основы педагогического контроля в высшей школе.
41. Оценка успеваемости студентов и способы оценивания их учебной деятельности.
42. Диагностика сформированности компетенций студентов.

**4.2. Темы и вопросы для самостоятельного изучения
по курсу «Психология высшей школы»**

1. Место психологии высшей школы в системе наук.
2. Реализация принципов системности и детерминизма в психологии высшей школы.
3. Понятие профессиограммы как научного описания профессии и схема психологического профиля выпускника вуза.
4. Методы исследования в психологии высшей школы.
5. Формирование профессиональной я-концепции в процессе обучения в вузе.
6. Психологические проблемы профессиональной пригодности.
7. Психология научной деятельности преподавателя в контексте непрерывного образования.
8. Эмпирическое и теоретическое мышление в учебной деятельности в вузе.
9. Достоинства и ограничения программированного обучения.
10. Реализация проблемного обучения в высшей школе.
11. Психологическая характеристика наглядности и её использование в учебном процессе вуза.
12. Особенности психического развития в юношеском возрасте и их учет в идеологической работе в вузе.
13. Речевое общение лектора.
14. Специфика пространственной организации педагогического общения в вузе.
15. Особенности внимания студентов и его организация в речевом общении преподавателя.

Литература:[1; 2; 3; 10; 16].

4.3. Вопросы и задания для самостоятельной работы по курсу «Педагогика высшей школы»

к теме №1 «Развитие образования в современном мире»

- охарактеризуйте сущность понятия «образование»;
- в чем главная функция образования в современном мире?
- в чем суть новых подходов к образованию?
- каковы основные тенденции развития современного высшего образования?

к теме №2 «Методологические аспекты качества высшего образования: история и современное состояние»

- почему образование рассматривается сегодня как движущая сила общественного прогресса?
- как эволюционировало содержание понятия «качество высшего образования»?
- в чем сущность современных подходов к вузовскому образованию?
- каковы условия повышения качества высшего образования?

к теме №3 «Сущность, структура и движущие силы обучения в высшей школе»

- дайте определение понятию «дидактика высшей школы»;
- охарактеризуйте основные принципы обучения в вузе;
- каковы особенности обучения взрослых?

к теме №4 «Основные методы, средства и формы обучения в вузе»

- в чем сущность метода обучения?
- назовите классификации методов обучения;

- в чем сущность средств обучения?
- каковы педагогические возможности электронных средств обучения в вузе?
- назовите классификацию форм вузовского обучения;
- каковы критерии оценки вузовской лекции?
- каковы критерии оценки семинарского занятия в высшей школе?
- спроектируйте условия успешного применения активных методов обучения на семинарском занятии.

к теме №5 «Технологизация и информатизация образовательного процесса в вузе»

- каковы критерии классификации технологий обучения в высшей школе?
- в чем суть проблемного обучения в вузе?
- какова смысловая доминанта активного обучения?
- охарактеризуйте технологию дистанционного обучения в вузе;
- назовите условия применения информационных технологий в образовательном процессе.

к теме №6 «Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов»

- назовите отличительные признаки контролируемой самостоятельной работы студентов и управляемой самостоятельной работы студентов;
- каковы функции самостоятельной работы студентов?
- придумайте варианты самостоятельной работы студентов по теме вашего магистерского исследования;
- в чем смысл НИРС?

к теме №7 «Сущность процесса воспитания в вузе»

- придумайте и обоснуйте план воспитательных мероприятий в студенческой группе;
- расскажите о вузовском воспитательном мероприятии так, если бы вы хотели пригласить на него своих друзей, или отговаривали бы от посещения этого мероприятия;
- каковы наиболее эффективные формы воспитания студентов?

к теме №11 «Педагогическая компетентность выпускника магистратуры. Заключительная диагностика освоения курса «Педагогика высшей школы»»

- Подготовьте краткое выступление на учебно-научной конференции по одной из представленных в семинаре № 9 тем. Обоснуйте свой выбор темы.

4.4. Вопросы и задания для самостоятельной работы по курсу «Психология высшей школы»

к теме № 1 «Введение в курс «Психология высшей школы»

- обоснуйте межпредметные связи психологии высшей школы; каковы функции самостоятельной работы студентов?
- объясните сущность системного подхода и рассмотрите возможность его применения в вашей педагогической деятельности;
- смоделируйте несколько вариантов формирующего эксперимента в вашей педагогической деятельности и рассмотрите сущность мысленного эксперимента.

к теме № 2 «Субъекты образовательного процесса в высшей школе»

- рассмотрите изменения познавательных процессов, свойств личности

студентов в процессе вузовской подготовки;

- придумайте темы эссе для студентов разных курсов для выявления их понимания образовательной сущности высшего образования;
- рассмотрите свойства личности преподавателей разного возраста;
- определите специфику общения со студентами преподавателей в разных культурах.

к теме № 3 «Учебная деятельность студентов»

- рассмотрите возможные темы для индивидуальной и групповой беседы со студентами по формированию у них соответствующих мотивов учения;
 - определите и обоснуйте подходы к проведению практических и семинарских занятий, стимулирующих развитие у студентов связной речи;
 - рассмотрите возможности стимулирования у студентов самообразования и потребности в непрерывном образовании;
 - поясните, какова специфика учебной деятельности у студентов разных курсов.
- к теме № 4 «Психологические основы педагогической деятельности в вузе»**

- объясните, какие условия необходимы для формирования студенческого коллектива;
- рассмотрите условия адаптации к обучению в вузе студентов первого курса, в том числе иностранных студентов;
- определите содержание возможных конфликтов между преподавателем и студентом и пути их разрешения;
- определите сущность отношений в педагогическом коллективе вуза.

К теме № 5 «Психологические основы воспитания в высшей школе»

- объясните, в чем специфика воспитания студентов разных курсов;
- рассмотрите содержание идеалов и их роль в воспитании;
- объясните, каково значение образов будущего, их содержания для воспитания и самовоспитания студентов;

к теме № 6 «Психологические основы педагогического общения»

- рассмотрите пути развития активного словарного запаса у студентов;
- определите, что составляет содержание общения преподавателя и какова его роль в развитии личности студентов;
- рассмотрите организацию речи педагога с убеждающей направленностью;
- рассмотрите особенности усвоения связной речи при её совмещении с видеорядом.

к теме № 7 «Психологическая компетентность выпускника магистратуры»

- Подготовьте краткое выступление на учебно-научной конференции по одной из представленных в семинарах тем.

**4.5. Вопросы к зачету по курсу «Педагогика и психология
высшей школы»**

1. Роль высшего образования в современной цивилизации.
2. Тенденции развития современного высшего образования.
3. Педагогика высшей школы как наука, ее предмет, задачи и основные категории.
4. Направления реформ высшего образования в современном мире.
5. Всемирный кризис образования и основные подходы к его преодолению.

6. Содержание понятия «непрерывное образование».
7. Сущность и категории дидактики высшей школы.
8. Содержание образования в высшей школе: сущность, структура. Нормативные документы, регламентирующие содержание образования в высшей школе.
9. Сущность, структура и движущие силы процесса обучения в высшей школе.
10. Принципы обучения как основной ориентир преподавательской деятельности в вузе.
11. Методы обучения в высшей школе и их классификация.
12. Алгоритм выбора оптимального метода обучения.
13. Специфика обучения взрослых: трудности, способы и приёмы.
14. Классические и инновационные формы преподавания в современной высшей школе.
15. Методика подготовки и проведения лекции в вузе.
16. Типы, характеристика и критерии продуктивности вузовских лекций.
17. Семинарские занятия в высшей школе: типы, функции, методика проведения, критерии эффективности.
18. Методика проведения практических занятий в высшей школе.
19. Сущность понятия «технология обучения в высшей школе».
20. Проектирование и классификация технологий обучения в вузе
21. Проблемное обучение: сущность, дидактические методы.
22. Специфика программированного обучения.
23. Специфика модульного обучения.
24. Специфика активного обучения.
25. Технологии развивающего обучения.
26. Дистанционные технологии обучения.
27. Основы педагогического контроля в высшей школе.

28. Оценка успеваемости студентов и способы оценивания их учебной деятельности.
29. Самостоятельная работа студентов: сущность, виды, условия продуктивности.
30. Система воспитательной работы в вузе: сущность, направления, критерии эффективности.
31. Предмет и задачи психологии высшей школы.
32. Принципы системности, развития, причинности в психологии высшей школы.
33. Специфика использования методов наблюдения и эксперимента в психологии высшей школы.
34. Особенности развития личности студента в процессе обучения.
35. Развитие мыслительных операций и теоретического мышления студентов.
36. Развитие профессионального самосознания в учебно-воспитательном процессе в вузе.
37. Структура педагогических способностей, их становление и специфика у преподавателя вуза.
38. Мотивы учебной деятельности и проблема непрерывного образования.
39. Метод программированного обучения, его использование в высшей школе.
40. Проблемное обучение в высшей школе.
41. Основы теории развивающего обучения, её значение для вузовского образования.
42. Психологическая характеристика видов наглядности, их учет в использовании ТСО.
43. Психологические особенности формирования студенческого коллектива.

44. Понятие воспитания, соотношение воспитания и обучения, специфика воспитательного и управленческого воздействия.
45. Использование позитивного образа будущего в воспитании студентов.
46. Идеалы и ценности в воспитательном процессе в вузе.
47. Научное мировоззрение и убеждения в личности студентов.
48. Влияние интеллектуальных и моральных чувств на учебную деятельность студентов.
49. Понятие общения, его роль в учебно-воспитательном процессе в вузе.
50. Организация внутригруппового общения, «мозгового штурма» в учебно-воспитательном процессе вуза.
51. Язык как средство обучения и воспитания, познания и самопознания. Психологические проблемы двуязычия в учебно-воспитательном процессе в вузе.
52. Требования к речи студентов.
53. Требования к речевому общению преподавателя.
54. Связная и диалогическая речь в общении преподавателя.
55. Требования к письменной речи, условия её развития у студентов.
56. Виды жестов, их использование в педагогическом общении.
57. Выразительные средства в общении лектора.
58. Проблемы речевого общения и медиаобразования.
59. Психология устной и письменной речи, их место в учебном процессе.
60. Психология развития креативности студентов в педагогическом общении.

4.6. КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Оценка в баллах	Показатели оценки
1 (один)	Распознавание отдельных объектов изучения из учебного материала, представленных в готовом виде: фактов, терминов, психолого-педагогических явлений и т.д.
2 (два)	Умение различать объекты изучения, представленных в готовом виде; понимание различий между отдельными явлениями, процессами, свойствами.
3 (три)	Воспроизведение части программного материала: фрагментарный пересказ и перечисление объектов изучения без понимания сути явлений.
4 (четыре)	Недостаточно осмысленное воспроизведение большей части программного материала: описание объектов изучения с элементами пояснения, которые раскрывают структурные связи и отношения между психологическими или педагогическими явлениями (отдельно). Наличие единичных существенных ошибок.
5 (пять)	Осмысленное воспроизведение большей части программного учебного материала: описание объектов изучения с пояснением структурных связей и отношений между психологическими или педагогическими явлениями (отдельно). Наличие незначительных ошибок.
6 (шесть)	Полное знание и осмысленный пересказ всего программного материала. Владение программным учебным материалом в знакомой ситуации: приведение примеров из практики, выполнение упражнений, задач и заданий по образцу.
7 (семь)	Полное, прочное, основательное знание и пересказ программного материала. Развернутое описание и толкование психологических или педагогических (отдельно) явлений, процессов и особенностей и в простых случаях взаимосвязей; раскрытие их сути, обоснование и доказательство без

	использования примеров из культурологической практики, формулирование выводов. Недостаточно самостоятельное выполнение заданий для самостоятельной работы студентов. Наличие единичных незначительных ошибок.
8 (восемь)	Полное, прочное, основательное знание и пересказ программного материала. Осмысленное использование программного учебного материала в знакомой ситуации. Развернутое описание и толкование объектов изучения, раскрытие их психолого-педагогической сути, обоснования и доказательства, поддержанные аргументами и фактами; формулирование выводов. Неуверенное определение связей между психолого-педагогическими науками и культурологической практикой. Самостоятельное и своевременное выполнение заданий. Наличие единичных незначительных ошибок.
9 (девять)	Полное, прочное, основательное, системное знание программного учебного материала и его доказательный пересказ. Пользование программным учебным материалом в частично измененной ситуации: применение учебного материала как на основе известных правил, предписаний, так и поиск новых знаний, способов решения поставленных задач; выделение научных мнений и гипотез, выделение задач научного познания, наличие действий и операций творческого характера для выполнения заданий. Доказательное определение связей между психолого-педагогическими науками и культурологической практикой.
10 (десять)	Свободное использование программного учебного материала. Применение знаний и умений в незнакомой ситуации: самостоятельное описание, толкование психолого-педагогических явлений (порознь и во взаимосвязи). Формулирование правил, подходов, направлений современных психолого-педагогических наук; построение алгоритмов для выполнения заданий, обоснование возможных способов решения профессиональных психолого-педагогических проблем. Выполнение творческих и исследовательских работ и заданий.

5. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ
5.1. УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ
«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»

Учреждение образования
 «Белорусский государственный университет
 культуры и искусств»

УТВЕРЖДАЮ

Ректор БГУКИ

_____ Ю. П. Бондарь

« ____ » _____ 2015 г.

Регистрационный № УД- _____ /уч.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Учебная программа учреждения высшего образования
 по учебной дисциплине для специальностей второй ступени высшего
 образования 1-08 80 07 Теория, методика и организация социально-
 культурной деятельности; 1-21 80 13 Культурология; 1-21 80 14
 Искусствоведение; 1-23 80 01 Библиотечковедение, библиографоведение
 и книговедение; 1-23 80 02 Музееведение, консервация и реставрация
 историко-культурных объектов*

Факультет заочного обучения
 Кафедра психологии и педагогики

Семестр – 2

Лекции – 32

Семинарские занятия – 24

Аудиторных часов

по учебной дисциплине – 56

Всего часов

по учебной дисциплине – 84

Зачет – 2 семестр

Форма получения высшего

образования – дневная, заочная

Составители: *И. А. Малахова*, заведующий кафедрой психологии и педагогики, доктор педагогических наук, доцент; *Г. Л. Сперанская*, доцент кафедры психологии и педагогики, кандидат психологических наук, доцент

Минск
 БГУКИ
 2015

Учебная программа составлена на основе образовательных стандартов высшего образования второй ступени (магистратура) по специальностям, утвержденных и введенных в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 24.08.2012 г. № 108; типовой учебной программы «Педагогика и психология высшей школы», утвержденной Первым заместителем Министра образования Республики Беларусь 12.07.2011 г. (регистрационный № ТД-СГ.019/тип.)

Рецензенты:

В. Г. Игнатович, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», кандидат педагогических наук, доцент;

Л. И. Козловская, заведующий кафедрой педагогики социально-культурной деятельности учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств», кандидат педагогических наук, доцент

Рассмотрена и рекомендована к утверждению кафедрой психологии и педагогики учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств» (протокол № 1 от 11.09.2014 г.)

Заведующий кафедрой
_____ И. А. Малахова

Одобрена и рекомендована к утверждению президиумом научно-методического совета учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств» (протокол № 1 от 24.09.2014 г.)

Председатель
_____ Ю. П. Бондарь

Ответственный за редакцию: В. Б. Кудласевич

Ответственный за выпуск: И. А. Малахова

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Качество высшего образования в век динамичных перемен во всех сферах жизни общества становится неотъемлемой задачей вузовских педагогов в современных социокультурных условиях. В этой связи актуализируется проблема подготовки педагогических кадров для высшей школы на второй ступени высшего образования (магистратура). Поэтому актуальность изучения учебной дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» студентами магистратуры продиктована необходимостью решения задачи совершенствования качества подготовки будущих преподавателей УВО, формирования у них профессионально-педагогических умений и навыков, опыта освоения и применения образовательных инноваций.

Цель изучения дисциплины – формирование у магистрантов системы знаний, умений и навыков в области проектирования, организации и осуществления профессиональной педагогической деятельности в УВО, а также необходимых для этого психолого-педагогических компетенций.

Задачи изучения дисциплины:

- овладение знаниями о предмете, основных категориях, методологии и методах педагогики и психологии высшей школы;
- выявление психолого-педагогической специфики дидактики высшей школы и воспитательного процесса в УВО;
- формирование умений и навыков применения образовательных методов и технологий в УВО, продуктивного решения коммуникативных проблем педагогической деятельности;
- развитие устойчивой потребности в непрерывном самообразовании и личностном росте, способности создавать и осваивать педагогические инновации.

Процесс изучения учебной дисциплины направлен на формирование следующих компетенций.

Академические компетенции:

- умения и навыки построения эффективных моделей учебно-воспитательного процесса с целью самоактуализации и самореализации субъектов социально-культурной деятельности;
- умения использовать психолого-педагогический потенциал социально-культурной деятельности;
- методологические знания и исследовательские умения, обеспечивающие решение задач педагогической, научно-исследовательской, управленческой, инновационной деятельности;
- способность в течение жизни самостоятельно обучаться, обеспечивать личностное и профессиональное саморазвитие;

– способности к педагогической деятельности на основе активности, добровольности, креативности, соотношения эмоционального и рационального компонентов сознания.

Социально-личностные компетенции:

– владение социальными и морально-эстетическими нормами в личностной и социально-профессиональной жизнедеятельности;

– коммуникативные способности для междисциплинарного и международного общения;

– способность формировать и аргументировать собственные суждения и профессиональную позицию, стремление к самоактуализации;

– способность логично, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, использовать навыки публичной деятельности, ведения дискуссии и полемики.

Профессиональные компетенции:

– способность приобретать глубокие научно-теоретические и методологические знания в области философии, культурологии, социологии, педагогики и психологии, социально-культурной деятельности;

– умение разрабатывать учебные программы и планы, образовательные технологии по специальным культурологическим, историческим, искусствоведческим, социокультурным дисциплинам и использовать их в учебно-воспитательном процессе;

– умение анализировать передовой опыт социально-культурной деятельности и использовать его в педагогической практике;

– навык управления самостоятельной работой обучающихся, организации их учебно-исследовательской деятельности с учетом индивидуальных личностных качеств;

– способность содействовать духовному воспитанию обучающихся, формированию у них гуманистического мировоззрения, самостоятельного мышления, чувства национального и личного достоинства, преданности общечеловеческим ценностям и идеалам;

– организация воспитательной работы с обучающимися, владение педагогическим тактом, доброжелательностью и эмпатией.

Формирование указанных компетенций обеспечивается освоением системы психолого-педагогических знаний и умений. В этой связи *студент должен знать:*

– методологическую основу, методы и категориальный аппарат педагогики и психологии высшей школы; тенденции и закономерности развития современного высшего образования; инновации в высшей школе;

- сущность и специфику педагогической деятельности в высшей школе и психолого-педагогические основы формирования педагогического мастерства преподавателя УВО;

- индивидуальные особенности студентов и методы их диагностики, способы психологической адаптации студентов;

- психолого-педагогические основы взаимодействия и сотрудничества преподавателей и студентов, педагогического руководства деятельностью студенческих коллективов и органов самоуправления;

- сущность, структуру и движущие силы обучения в высшей школе; закономерности, принципы, методы, формы, средства и технологии обучения и воспитания в высшей школе;

- подходы и принципы отбора и конструирования содержания высшего образования; эффективные образовательные технологии и правила разработки учебно-методического обеспечения образовательного процесса;

- педагогический менеджмент и мониторинг в высшей школе;

уметь:

- выявлять, формулировать и ранжировать проблемы вузовского обучения, определять среди них ведущие, подлежащие первоочередному решению в ходе профессиональной педагогической деятельности;

- конструировать содержание обучения, применять методы и технологии обучения и воспитания студентов;

- проектировать и реализовывать на практике различные формы обучения и воспитания, внеаудиторной самостоятельной и научно-исследовательской деятельности студентов;

- разрабатывать современное учебно-методическое обеспечение образовательного процесса, средства диагностики и контроля учебных достижений студентов;

- устанавливать продуктивные педагогические отношения со всеми участниками образовательного процесса;

- разрабатывать и реализовывать программы личностного самосовершенствования.

В соответствии с учебными планами на изучение дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» всего отводится 84 часа, из которых 56 часов аудиторных занятий. Общая трудоемкость учебной дисциплины составляет 2 зачетные единицы.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Часть 1. Педагогика высшей школы

Раздел 1. Общие основы педагогики высшей школы

Введение

Педагогика высшей школы как отрасль педагогической науки. Объект, предмет и основные категории педагогики высшей школы. Цели и задачи учебной дисциплины «Педагогика высшей школы».

Методологическая основа педагогики высшей школы и связь ее с другими науками. Источники педагогики высшей школы: нормативно-правовые, учебно-методические, документальные, художественные и др.

Педагогическое исследование в области педагогики высшей школы: специфика организации, логика построения, виды. Методы педагогики высшей школы: теоретические и эмпирические, качественные и количественные, общенаучные и собственно педагогические.

Характеристика развития высшего образования в разные исторические эпохи. Философские школы Античности. Средневековые университеты Европы. Высшее образование в эпоху Возрождения. Развитие высшего образования в Новое и Новейшее время. Развитие университетского образования в XX – начале XXI в.

Развитие высшего образования на белорусских землях в конце XVI – начале XX в. Становление и развитие высшего образования в Республике Беларусь в XX – начале XXI в.

Тема 1. Развитие образования в современном мире

Роль высшего образования в современной цивилизации. Реформы высшего образования как государственная политика ведущих стран мира. Определение сути мирового кризиса образования как обращения сложившейся системы образования к поддерживающему обучению, ориентированности его на прошлый опыт в отсутствии устремления к будущему. Сущность инновационного обучения. Реформа системы образования в Республике Беларусь.

Значения понятия «образование» в современном мире как: а) результат; б) процесс; в) система. Социальная функция высшего образования как дающего возможность реализовать творческий потенциал будущего специалиста и позволяющего приобрести навыки самостоятельного усвоения новых знаний. Цель высшего образования: развитие субъекта как профессионала и личности, создание условий для усвоения им содержания получаемого образования и формирования определенных ценностных ориентаций.

Тенденции развития современного высшего образования: переход к непрерывному образованию, или образованию через всю жизнь; открытость; фундаментализация; гуманизация; индивидуализация; стремление к опережающему характеру образования. Содержание понятия «непрерывное образование». Ценность непрерывного образования.

Тема 2. Методологические аспекты качества высшего образования: история и современное состояние

Определение образования как одной из важнейших движущих сил общественного прогресса. Выявление специфики высшего образования в обеспечении активной социальной позиции субъекта обучения, его успешной деятельности в избранной сфере общественной жизни.

Эволюция содержания понятия «качество высшего образования». Понимание качества высшего образования в условиях перехода к обществу знаний как удовлетворенность им потребителей – студентов, их родителей, работодателей, общества в целом. Управление качеством высшего образования путем внедрения систем менеджмента качества на базе стандартов ISO в области образования.

Сущность современных подходов к вузовскому образованию: гуманизация и гуманитаризация образования; вооружение студентов методологией преобразования мира, т.е. синергетический подход к образованию; подготовка субъектов обучения к существованию в мире информационных технологий; повышение качества высшего образования через интеллектуальное и нравственное развитие человека путем включения его в самостоятельную целесообразную деятельность в различных областях знания.

Пути повышения качества высшего образования: учет требований инновационного развития общества, необходимость интеллектуализации производства и др. Условия повышения качества высшего образования.

Раздел 2. Дидактика высшей школы

Тема 3. Сущность, структура и движущие силы обучения в высшей школе

Общее понятие о дидактике высшей школы. Дидактика высшей школы как наука о высшем образовании и обучении в высшей школе и как интенсивно развивающаяся отрасль педагогического знания. Объект, предмет и задачи дидактики высшей школы. Научно-теоретическая и нормативно-прикладная функции дидактики. Основные категории дидактики высшей школы. Характеристика процесса обучения в высшей школе: сущность, структура, движущие силы.

Преподавание и учение как две взаимодополняющие стороны процесса обучения в УВО.

Содержание образования в высшей школе: сущность, структура, подходы к его проектированию. Нормативные документы, регламентирующие содержание образования: учебный план, учебная программа, образовательный стандарт. Понятие о специальности, специализации, квалификации и компетенции.

Закономерности вузовского обучения. Принципы обучения как основной ориентир преподавательской деятельности в вузе. Факторы успешности процесса вузовского обучения.

Особенности обучения взрослых. Специфика функции преподавателя – оказание помощи обучающемуся в выявлении, систематизации и формализации личного опыта. Смена приоритетности форм и методов обучения. Трудности в обучении взрослых. Способы и приемы обучения взрослых.

Тема 4. Основные методы, средства и формы обучения в УВО

Понятие и сущность методов и приемов обучения в высшей школе. Интерпретация понятия «метод обучения» в трудах современных исследователей (Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, И. Ф. Харламов и др.). Классификации методов обучения. Алгоритм оптимального выбора метода обучения.

Понятие о средствах обучения. Классификации средств обучения. Дидактические функции средств обучения. Педагогические требования, предъявляемые к средствам обучения в высшей школе. Дидактические возможности компьютерных средств обучения. Понятие и структура учебно-методического комплекса.

Понятие о форме организации обучения в вузе. Классические и инновационные формы преподавания в современной высшей школе. Лекция как ведущая форма организации обучения студентов. Цели, задачи и типы вузовской лекции. Факторы продуктивности лекций любого типа. Методика подготовки и проведения лекции в вузе. Критерии оценки качества лекции в вузе.

Семинарские и практические занятия в высшей школе. Типы семинарских занятий. Функции семинарских занятий. Критерии эффективности семинарского занятия. Критерии оценки семинарского занятия.

Тема 5. Технологизация и информатизация образовательного процесса в УВО

Понятие о педагогической (образовательной) технологии. Разработка конкретной педагогической технологии как процесс педагогического

проектирования. Классификация технологий обучения в высшей школе. Критерии классификации образовательных технологий.

Наиболее распространенные типы технологий обучения в учебно-воспитательном процессе современного вуза: традиционное, проблемное, программированное, алгоритмическое, модульное, развивающее, активное, эвристическое, дистанционное. Игровые, проектные, коммуникативные, кейс-технологии и др.

Информатизация образовательного процесса вуза. Информационно-коммуникативные технологии в учебном процессе, основанные на применении компьютерных и мультимедийных средств. Дидактические требования к разработке и использованию компьютерных средств обучения: электронный учебный курс, электронный учебник, электронные консультации, компьютерное тестирование и др. Использование интернет-ресурсов в учебном процессе. Интерактивное обучение с оперативной обратной связью (интернет-форум, интернет-конференция и др.).

Тема 6. Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов

Понятие о самостоятельной работе студентов, ее виды и уровни. Самостоятельная работа студентов как развитие и самоорганизация личности обучаемых. Управляемая и контролируемая самостоятельная работа: формы, способы и дидактические требования к организации.

Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы обучающихся. Соответствие содержания и формы самостоятельной работы, ее учебно-методического и информационного обеспечения современным требованиям подготовки специалистов. Тестирование как средство управления самостоятельной работой и ее контроля. Условия, обеспечивающие успешное выполнение самостоятельной работы студентами. Пути дальнейшего совершенствования СРС.

Научно-исследовательская работа студентов: сущность, формы и способы организации. Связь учебной и научно-исследовательской работы студентов. Организация и осуществление студенческой науки в вузе на основе совместной исследовательской работы студентов и преподавателей.

Курсовое и дипломное проектирование как вид самостоятельной учебно-исследовательской работы студентов. Цели, задачи, содержание и виды практик студентов в вузе. Содержание и организация практики магистрантов и аспирантов. Педагогическая практика на различных этапах вузовской подготовки.

Раздел 3. Теория и практика воспитания в высшей школе

Тема 7. Сущность процесса воспитания в УВО

Воспитание как предмет педагогической науки. Воспитание как процесс целенаправленной, организованной деятельности воспитателя по формированию и развитию воспитанника, осуществляемый в рамках педагогической системы. Характеристика воспитательного процесса: целенаправленность, многофакторность, динамичность, подвижность, непрерывность, длительность, вариативность. Цели, задачи, сущность и отличительные особенности процесса воспитания в вузе. Структура воспитательного процесса: целевой, содержательный, операционно-деятельностный, оценочно-результативный компоненты.

Закономерности воспитания как устойчиво повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса воспитания. Принципы воспитания как основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы процесса воспитания в соответствии с его целями и закономерностями. Принципы воспитания: содержательно-целевые, методические и технологические, социально-психологические.

Содержание процесса воспитания как совокупность знаний, норм поведения, ценностей, идеалов, элементов материальной и духовной культуры общества, которые необходимо усвоить и превратить в индивидуальный внутренний мир личности. Современные подходы к определению содержания воспитания: традиционный, гуманистический, подход по фундаментальным ценностным отношениям к человеку, жизни, обществу, труду, природе. Направления содержания воспитательного процесса в вузе: идеологическое, нравственное, мировоззренческое, гражданское, трудовое, профессиональное, поликультурное, экологическое, эстетическое, физическое воспитание.

Понятие о методах и приемах воспитания. Различные подходы к классификации методов воспитания. Методы формирования сознания личности. Методы организации деятельности и формирования опыта поведения. Методы стимулирования поведения и деятельности.

Понятие о средствах воспитания как сравнительно независимых источниках формирования личности, включающих различные виды деятельности, орудия труда, предметы, процессы, произведения и явления духовной и материальной культуры, природу.

Понятие о форме воспитания как организационной структуре, педагогическом действии, мероприятии, в котором реализуются задачи, содержание и методы воспитательного процесса. Критерии классификации форм воспитательной работы. Общая характеристика

основных типов форм воспитательной работы: словесно-логические, образно-художественные, трудовые, игровые, психологические.

Активные формы и методы воспитания: деловые и ролевые игры, проекты, участие в органах самоуправления вузом, волонтерская работа, дискуссии и др. Самовоспитание и самореализация личности студентов и преподавателей: структура, функции и условия успешности.

Тема 8. Воспитательная система в УВО

Сущность, структура и принципы организации воспитательной системы вуза. Воспитательно-развивающая среда вуза как совокупность условий, способствующих личностному и профессиональному развитию будущего специалиста социокультурной сферы.

Специфика работы и педагогическая поддержка студенческого актива и органов студенческого самоуправления. Работа куратора в студенческой группе. Общественно-молодежные организации и объединения и их роль в воспитании студентов.

Методика воспитательной и идеологической работы в вузе. Критерии оценки качества и эффективности воспитательной работы учреждения высшего образования.

Раздел 4. Педагогический менеджмент в системе высшего образования

Тема 9. Психолого-педагогические основы вузовского менеджмента. Педагогический мониторинг

Сущность педагогического менеджмента. УВО как самоуправляемая педагогическая система и объект управления. Цели, задачи и функции управления вузом. Методы управления вузом: диагностика и проверка эффективности образовательного процесса. Внутривузовский менеджмент и информационные технологии.

Управление качеством образования в вузе. Внутренняя и внешняя оценки качества образования. Международный опыт управления качеством образования. Социально-профессиональная компетентность выпускника как показатель качества подготовки в вузе.

Педагогический мониторинг в вузе как система диагностики результатов высшего образования. Функции, процедура и методы педагогической диагностики, критерии и показатели обученности и воспитанности студентов.

Основы педагогического контроля в высшей школе. Оценка успеваемости студентов и способы оценивания их учебной деятельности. Рейтинговая система оценки знаний студентов.

Диагностика воспитанности личности студента как результата воспитательного процесса в вузе. Самоконтроль и самооценка студентов в процессе педагогической диагностики. Диагностика и показатели сформированности компетенций студентов.

Тема 10. Сущность и структура педагогической деятельности в высшей школе

Педагогический акт как организационно-управленческая деятельность. Самосознание педагога и структура педагогической деятельности. Компоненты педагогической деятельности и их характеристика: цель, задачи, средства, объект, субъект, результат, социальная значимость. Направленность педагогической деятельности на осуществление социальной преемственности поколений, приобщение обучающихся к национальным и мировым ценностям культуры. Социальная обусловленность и нестандартность педагогической деятельности по набору задач, средств, методов обучения и воспитания.

Характеристика объекта педагогической деятельности: студент как активный участник педагогического процесса. Субъект-субъектная парадигма современной педагогической деятельности. Творческий характер деятельности преподавателя высшей школы.

Преподаватель вуза как профессия. Сущность и структура педагогического мастерства преподавателя вуза: гуманистическая

направленность его деятельности и личности, профессионализм, педагогические способности, педагогическая техника.

Пути формирования педагогического мастерства преподавателя вуза.

*Тема 11. Педагогическая компетентность
выпускника магистратуры. Заключительная диагностика
освоения курса «Педагогика высшей школы»*

Обобщение и систематизация основных знаний, умений и навыков по дисциплине «Педагогика высшей школы». Понятие педагогической компетентности в контексте будущей профессии. Сущность педагогического творчества в русле деятельности специалиста социокультурной сферы.

Характеристика исследовательской учебной деятельности студента магистратуры по курсу «Педагогика высшей школы». Повторение обучающимися усвоенного материала на основе обобщения и систематизации, овладения способами научно-исследовательской деятельности. Использование активных форм обучения (учебная конференция, дебаты и др.) для обсуждения результатов самостоятельно освоенных тем.

Обеспечение промежуточного контроля освоения знаний и умений по дисциплине в виде контрольной работы, тестирования с разноуровневыми заданиями или защиты творческих заданий.

Часть 2. Психология высшей школы

Раздел 1. Общие основы психологии высшей школы

Тема 1. Введение в курс «Психология высшей школы».

Психология высшей школы как раздел педагогической психологии. Межпредметные связи психологии высшей школы. Основные проблемы психологии высшей школы: соотношение обучения и развития, обучения и воспитания; созревания и обучения, задатков и способностей, системного развития личности специалиста и организации педагогического воздействия. Предмет и задачи психологии высшей школы. Понятие профессиограммы как научного описания профессии и схема профиля выпускника вуза.

Реализация общепсихологических принципов в решении теоретических и прикладных задач психологии высшей школы. Специфика методов исследования в психологии высшей школы. Использование сравнительных и лонгитюдных исследований. Метод наблюдения, его виды. Метод эксперимента, формирующий и естественный эксперимент. Мысленный эксперимент и метод моделирования. Методы анкетирования и опроса. Использование методов беседы и интервью. Особенности метода тестирования. Специфика методов экспертных оценок и биографического метода. Роль метода анализа продуктов деятельности в исследовании личности будущего специалиста. Реализация методов исследования с учетом особенностей подготовки специалистов в университете культуры. Использование аудио- и видеозаписи и компьютерных программ в обеспечении исследований в психологии высшей школы.

Тема 2. Субъекты образовательного процесса в высшей школе.

Психологические особенности развития личности студента в процессе обучения в вузе. Особенности психического развития в юношеском возрасте, их учет в идеологической работе в вузе. Возрастные и индивидуальные особенности внимания и памяти студентов, специфика их развития в процессе обучения. Динамика чувственного и логического познания в юношеском возрасте, роль теоретического мышления в личностном и интеллектуальном развитии будущего специалиста.

Проблема соотношения общего и профессионального развития личности студента. Психологические условия успешного профессионального самоопределения студента в вузе. Развитие профессионального самосознания и профессиональной направленности студента в образовательном процессе в вузе. Динамика формирования профессиональной Я-концепции в процессе обучения. Психологические проблемы профессиональной пригодности.

Психологические особенности личности преподавателя. Структура педагогических способностей, их становление и специфика у преподавателя вуза. Психология научной деятельности преподавателя в контексте непрерывного образования. Формирование индивидуального стиля деятельности преподавателя. Психологические основы деятельности кафедры. Межличностные отношения и общение преподавателей на кафедре, специфика конфликтов и способы их разрешения.

Раздел 2. Психологические основы обучения и воспитания в высшей школе

Тема 3. Учебная деятельность студента

Структура учебной деятельности студентов. Психологические основы учения, обучения и научения в системе высшего образования. Учение как ведущая деятельность студентов. Система мотивов учебной деятельности студентов, их развитие в процессе обучения. Связь образа профессии, профессиональной направленности студентов с мотивами учебной деятельности. Условия эффективности внеаудиторной учебной деятельности. Активизация самообразования студентов как основы непрерывного образования. Учебная деятельность в условиях двуязычия.

Психологическое обоснование методов обучения. Метод программированного обучения и его место в формировании знаний будущего специалиста. Специфика использования метода программированного обучения в вузе. Психологическая сущность проблемного обучения. Развитие творческого мышления будущего специалиста в проблемном обучении. Использование проблемного обучения и его элементов в различных формах организации учебного процесса. Психологические основы теории развивающего обучения В. В. Давыдова и Л. В. Занкова. Использование элементов теории развивающего обучения в учебной деятельности в вузе.

Техническое обеспечение учебного процесса и психологические проблемы медиаобразования. Психологическая характеристика видов наглядности: речевой, языковой, предметной. Специфика динамической и статической наглядности, условия их эффективного использования. Особенности усвоения учебного материала и динамики внимания при использовании разных видов наглядности на занятиях и в медиапрезентациях.

Тема 4. Психологические основы педагогической деятельности в УВО

Сущность педагогической деятельности преподавателя УВО, ее структура и содержание. Психологические условия эффективности

педагогической деятельности преподавателя высшей школы. Профессиональные знания, умения и навыки преподавателя вуза. Структура педагогических способностей в высшей школе. Возрастные и индивидуальные особенности личности преподавателя, его имиджа. Влияние мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферы в личности преподавателя на эффективность педагогической деятельности. Профессиональная рефлексия педагогической деятельности и ее эффективность.

Психологические особенности формирования студенческого коллектива. Межличностные отношения студентов разного возраста, представителей различных культур. Отношения в системе «педагог–студент», особенности психологической дистанции в различных условиях общения. Психологическая помощь студентам, беседы и консультации, мониторинг учебной деятельности. Проблемы адаптации студентов к обучению в вузе.

Тема 5. Психологические основы воспитания в высшей школе

Понятие воспитания, сравнительная характеристика воспитательного и управленческого воздействия. Соотношение воспитания и обучения. Содержание воспитательного воздействия, роль чувств в его реализации. Особенности воспитательного воздействия в разных формах организации учебного процесса, во внеучебной деятельности. Роль позитивного образа будущего в воспитании и психология позитивных примеров в поступках и образцах поведения.

Особенности социализации современной студенческой молодежи и особенности ее ценностных ориентаций. Особенности воспитания в юношеском возрасте и возможности воспитания взрослых. Соотношение воспитания и самовоспитания студентов. Роль личности педагога в реализации воспитательного воздействия. Роль общения и деятельности в воспитании студентов.

Воспитание как формирование и развитие направленности личности. Характеристика компонентов направленности личности, ее потребностно-мотивационной сферы. Особенности воспитания направленности личности в вузе. Понятие идеала и его роль в развитии личности. Формирование научного мировоззрения и убеждений личности. Понятие смысла жизни, личностных ценностей и их воспитание у студентов. Воспитание моральных и интеллектуальных чувств, их влияние на учебную и профессиональную деятельность.

Тема 6. Психологические основы педагогического общения

Понятие общения как субъект-субъектной активности и соотношение общения и деятельности в учебно-воспитательном процессе в вузе.

Виды общения, их комбинации на занятиях. Характеристика свойств непосредственного общения: «обратной связи», ситуативности, полимодальности, продуктивности. Специфика пространственной организации общения в различных формах учебных занятий, в работе с большими и малыми группами.

Понятие языка и речи. Язык как средство воспитания и обучения, познания и самопознания, построения образа будущего. Владение языком и развитие личности студентов и преподавателей. Речь как непосредственная действительность сознания. Развитие речевых процессов студентов в процессе обучения и воспитания. Характеристика устной и письменной речи, их место в учебном процессе вуза. Специфика письменной речи, ее развитие у студентов. Понятие связной и диалогической речи, их роль в учебном процессе. Развитие связной речи и представлений студентов в различных видах учебной деятельности.

Особенности речевого общения лектора, его значение для развития личности студентов. Особенности выразительных средств – темпа, громкости, тембра голоса, пауз, а также интонации – в речевом общении лектора. Виды жестов, их использование лектором. Роль выразительных средств в организации внимания студентов, стимулировании их мышления. Специфика речевого воздействия в различных ситуациях общения, при использовании технических средств.

*Тема 7. Психологическая компетентность
выпускника магистратуры. Заключительная диагностика
освоения курса «Психология высшей школы»*

Обобщение и систематизация основных знаний, умений и навыков по дисциплине «Психология высшей школы». Понятие психологической компетентности в контексте будущей профессии. Характеристика исследовательской учебной деятельности студента магистратуры по курсу «Психология высшей школы». Повторение обучающимися усвоенного материала на основе обобщения и систематизации, овладения способами научно-исследовательской деятельности. Использование активных форм обучения (учебная конференция, дебаты и др.) для обсуждения результатов самостоятельно освоенных тем.

Обеспечение промежуточного контроля освоения знаний и умений по дисциплине в виде контрольной работы, коллоквиума или защиты творческих заданий.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Дневная форма получения образования

Название разделов и тем	Количество аудиторных часов		Форма контроля знаний
	лекции	семинары	
Часть 1. Педагогика высшей школы			
Раздел 1. Общие основы педагогики высшей школы			
Введение	2	2	опрос
Тема 1. Развитие образования в современном мире	2	2	эссе
Тема 2. Методологические аспекты качества высшего образования: история и современное состояние	2	–	самостоятельная работа
Раздел 2. Дидактика высшей школы			
Тема 3. Сущность, структура и движущие силы обучения в высшей школе	2	2	групповая дискуссия
Тема 4. Основные методы, средства и формы обучения в УВО	2	2	фронтальный опрос
Тема 5. Технологизация и информатизация образовательного процесса в УВО	4	2	учебная конференция
Тема 6. Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов	2	2	реферат
Раздел 3. Теория и практика воспитания в высшей школе			
Тема 7. Сущность процесса воспитания в УВО	1	1	коллоквиум
Тема 8. Воспитательная система в УВО	1	1	эссе
Раздел 4. Педагогический менеджмент в системе высшего образования			
Тема 9. Психолого-педагогические основы вузовского менеджмента. Педагогический мониторинг	1	1	фронтальный опрос
Тема 10. Сущность и структура педагогической деятельности в высшей школе	1	1	опрос, решение проблемных ситуаций

Тема 11. Педагогическая компетентность выпускника магистратуры. Заключительная диагностика освоения курса «Педагогика высшей школы»	–	4	дебаты, собеседование
Часть 2. Психология высшей школы			
Раздел 1. Общие основы психологии высшей школы			
Тема 1. Введение в курс «Психология высшей школы»	2	–	реферат
Тема 2. Субъекты образовательного процесса в высшей школе	2	–	эссе
Раздел 2. Психологические основы обучения и воспитания в высшей школе			
Тема 3. Учебная деятельность студента	2	–	самостоятельная работа
Тема 4. Психологические основы педагогической деятельности в УВО	–	2	групповая дискуссия
Тема 5. Психологические основы воспитания в высшей школе	2	2	опрос, решение проблемных ситуаций
Тема 6. Психологические основы педагогического общения	2	–	письменный опрос
Тема 7. Психологическая компетентность выпускника магистратуры. Заключительная диагностика освоения курса «Психология высшей школы»	–	2	собеседование, учебная конференция
Всего...	32	24	зачет

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Заочная форма получения образования

Название разделов и тем	Количество аудиторных часов		Форма контроля знаний
	лекции	семинары	
Часть 1. Педагогика высшей школы			
Раздел 1. Общие основы педагогики высшей школы			
Введение	0,5	–	эссе
Тема 1. Развитие образования в современном мире	0,5	–	эссе
Тема 2. Методологические аспекты качества высшего образования: история и современное состояние	1	–	письменный опрос
Раздел 2. Дидактика высшей школы			
Тема 3. Сущность, структура и движущие силы обучения в высшей школе	–	1	коллоквиум
Тема 4. Основные методы, средства и формы обучения в УВО	1	–	реферат
Тема 5. Технологизация и информатизация образовательного процесса в УВО	1	–	реферат
Тема 6. Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов	0,5	–	письменный опрос
Раздел 3. Теория и практика воспитания в высшей школе			
Тема 7. Сущность процесса воспитания в УВО	–	1	групповая дискуссия, опрос
Тема 8. Воспитательная система в УВО	1	–	письменный опрос
Раздел 4. Педагогический менеджмент в системе высшего образования			
Тема 9. Психолого-педагогические основы вузовского менеджмента. Педагогический мониторинг	0,5	–	презентация

Тема 10. Сущность и структура педагогической деятельности в высшей школе	0,5	–	эссе
Тема 11. Педагогическая компетентность выпускника магистратуры. Заключительная диагностика освоения курса «Педагогика высшей школы»	–	0,5	собеседование
Часть 2. Психология высшей школы			
Раздел 1. Общие основы психологии высшей школы			
Тема 1. Введение в курс «Психология высшей школы»	0,5	–	реферат
Тема 2. Субъекты образовательного процесса в высшей школе	0,5	–	эссе
Раздел 2. Психологические основы обучения и воспитания в высшей школе			
Тема 3. Учебная деятельность студента	–	1	решение проблемных ситуаций, фронтальный опрос
Тема 4. Психологические основы педагогической деятельности в УВО	–	1	коллоквиум
Тема 5. Психологические основы воспитания в высшей школе	0,5	–	реферат
Тема 6. Психологические основы педагогического общения	–	1	опрос
Тема 7. Психологическая компетентность выпускника магистратуры. Заключительная диагностика освоения курса «Психология высшей школы»	–	0,5	учебная конференция
Всего...	8	6	зачет

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

Литература к 1 части «Педагогика высшей школы»

Основная

1. Андреев, А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – М.: Моск. междунар. ин-т эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
2. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. Водзинский, Д. И. Педагогика высшей школы / Д. И. Водзинский. – Минск: БГПУ, 2000. – 224 с.
4. Новиков, Д. А. Введение в теорию управления образовательными системами / Д. А. Новиков. – М.: Эгвес, 2009. – 156 с.
5. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
6. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы: учеб. пособие для аспирантов пед. специальностей / Р. С. Пионова. – Минск: Университетское, 2003. – 256 с.
7. Попков, В. А. Дидактика высшей школы: учеб. пособие / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М.: МГУ, 2004. – 136 с.
8. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.
9. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие / Ю. Г. Фокин. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
10. Шумская, Л. И. Диагностика воспитательного процесса в вузе: учеб. пособие / Л. И. Шумская. – Минск: Издат. центр БГУ, 2010. – 343 с.

Дополнительная

11. Жук, О. Л. Педагогические основы самостоятельной работы студентов / О. Л. Жук. – Минск: Высш. шк., 2005. – 180 с.
12. Захаров, Ю. А. Основные пути повышения качества высшего образования / Ю. А. Захаров, В. А. Москинов. – М.: ГУ ВШЭ, 2006. – 100 с.

13. *Кузнецов, И. Н.* Настольная книга преподавателя / И. Н. Кузнецов. – Минск: Совр. слово, 2005. – 544 с.
14. *Малахова, И. А.* Развитие креативности личности в социокультурной сфере : педагогический аспект: моногр. / И. А. Малахова. – Минск : БГУКИ, 2006. – 356 с.
15. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
16. Научно-педагогические инновации в высшей школе / под общ.ред. А. В. Макарова. – Минск : РИВШ, 2008. – 186 с.
17. *Овдей, С. В.* Педагогика и психология высшей школы : пособие / С. В. Овдей. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2009. – 132 с.
18. *Рыданова, И. И.* Педагогические конфликты : пути преодоления / И. И. Рыданова. – Минск : Нар.асвета, 1998. – 120 с.
19. *Сергеенкова, В. В.* Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая система / В. В. Сергеенкова. – Минск : РИВШ, 2005. – 236 с.
20. *Смолкин, А. М.* Методы активного обучения / А. М. Смолкин. – М. : Высш. шк., 1991. – 176 с.
21. *Сорокопуд, Ю. В.* Педагогика высшей школы / Ю. В. Сорокопуд. – Ростов н/Д : Феникс, 2011. – 541 с.
22. Управление качеством образования : теория и практика / под ред. А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – Минск : Зорныверасень, 2008. – 560 с.
23. *Чернилевский, Д. В.* Педагогика высшей школы / Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов. – М. : Машиностроение, 2005. – 702 с.

Литература к 2 части «Психология высшей школы»

Основная

1. *Бенедиктов, Б. А.* Психология воспитания и обучения в высшей школе / Б. А. Бенедиктов, С. Б. Бенедиктов. – Минск : Высш. шк., 1983. – 224 с.
2. *Брушлинский, А. В.* Субъект : мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 408 с.
3. *Давыдов, В. В.* Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 400 с.

4. *Давыдов, В. В.* Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего / В. В. Давыдов // *Адукацыя і выхаванне*. – 2005. – № 12. – С. 41–45.
5. *Дружинин, В. Н.* Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.
6. *Дьяченко, М. И.* Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2006. – 330 с.
7. *Калмыкова, З. И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 145 с.
8. *Климов, Е. А.* Психология профессионального самоопределения / А. Е. Климов. – М. : Академия, 2004. – 260 с. (гл. 8.1, гл. 10, гл. 11).
9. *Кузьмина, Н. В.* Методы системного исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.
10. *Лернер, И. Я.* Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
11. *Лобанов, А. А.* Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособие / А. А. Лобанов. – М. : Академия, 2002. – 189 с.
12. *Ломов, Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 445 с.
13. *Матюшкин, А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
14. *Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / под общ. ред. А. А. Деркача.* – М. : Изд-во РАГС, 2010. – 258 с.
15. *Пряжников, Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение : учеб. пособие / Н. С. Пряжников. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 256 с.
16. *Сперанская, Г. С.* Психология речевого общения лектора / Г. С. Сперанская // *Педагогические и психологические науки : актуальные вопросы : материалы Междунар. заочной науч.-практ. конф., 31 окт. 2012 г. : в 2 ч.* – Новосибирск : Сибирская ассоциация консультантов, 2012. – Ч. 2. – С. 115–118.
17. *Сперанская, Г. Л.* Психологические основы использования мультимедийных средств в процессе обучения / Г. Л. Сперан-

ская // Навукова-метадычнае і інфармацыйнаесуправаджэннепадрахтоўкі кадраў для сферы культуры і мастацтваў : матэрыялынаук.-метад. канф., 3 лют. 2010 г. // рэдкал.: Р. А. Ровіна (адк. рэд.) [і інш.]. – Мінск : БДУ культуры і мастацтваў, 2010. – С. 193–196.

18. *Сперанская, Г. Л.* Психологические основы организации «мозгового штурма» в учебном процессе. Инновационное развитие общества : условия, противоречия, приоритеты / Г. Л. Сперанская, И. И. Овчаренко // Материалы X междунар. науч. конф. : в 3 ч. / под ред. А. В. Семенова, Ю. С. Руденко. – М. : Изд-во ЧУОВО «МУ С. Ю. Вите», 2014. – Ч. 1. – С. 358–364.

19. *Осипчукова, Е. В.* Адаптация студентов первого курса к системе высшего профессионального образования: от теории к практике / А. В. Пономарев, Е. В. Осипчукова // Образование и наука : Известия УрО РАН, 2007. – № 1 (43). – С. 42–50.

20. *Чуприкова, Н. И.* Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода) / Н. И. Чуприкова. – М. : Изд-во Моск. психосоциального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 320 с. (гл. 5, с. 120–142).

21. *Якиманская, И. С.* Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.

Дополнительная

22. *Анцыферова, Л. И.* Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – Т. 1. – 1980. – № 2. – С. 52–60.

23. *Бархаев, Б. П.* Педагогическая психология / Б. П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.

24. *Климов, Е. А.* Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1995. – 250 с.

25. Основы общей и прикладной акмеологии / под ред. А. А. Деркача, Н. В. Кузьминой. – М. : РАГС/ВАД, 1995. – 388 с.

26. Психология деловых конфликтов : хрестоматия / ред. Д. Я. Райгородский. – Самара : Бахрах-М, 2007. – 768 с.

27. Психология самосознания : хрестоматия / ред. Д. Я. Райгородский. – Самара : Бахрах-М, 2007. – 672 с.

28. *Пряжников, Н. С.* Профорентация : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2005. – 496 с.
29. *Пряжников, Н. С.* Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2001. – 477 с.
30. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 512 с.
31. *Слободчиков, В. И.* Образование как всеобщая форма развития человека / В. И. Слободчиков // Психология обучения. – М. : СГУ, 2012. – № 1. – С. 4–21.
32. *Смирнов, С. Д.* Педагогика и психология высшего образования / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. – 400 с.
33. *Сперанская, Г. Л.* Психология интонационной организации речи / Г. Л. Сперанская / Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 11. – С. 42–48.
34. *Сперанская, Г. Л.* Язык и педагогический дискурс / Е. З. Шевалдышева, Г. Л. Сперанская // Лингвокультурное образование в системе подготовки специалистов : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 19–20 нояб. 2011 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: А. Н. Гарбалев [и др.] ; под общ. ред. А. Н. Сендер. – Брест : БрГУ, 2011. – С. 44–47.

Примерный перечень используемых средств диагностики результатов учебной деятельности

В преподавании курса «Педагогика и психология высшей школы» осуществляется и текущий контроль понимания теоретических и прикладных проблем высшего образования, усвоения педагогических и психологических знаний, а также умений пользоваться новыми понятиями и конструировать педагогические ситуации, анализировать педагогический процесс в высшей школе, обобщать педагогические и психологические подходы к обучению и воспитанию студентов. В качестве средств диагностики результатов учебной деятельности используются разнообразные как устные, так и письменные их формы: эссе, опрос, фронтальный опрос, письменный опрос, коллоквиум, тестирование, подготовка рефератов и презентаций, решение проблемных ситуаций, групповая дискуссия, собеседование. В целом, используемые диагностические средства соответствуют как содержанию курса, так и возрастным и индивидуальным особенностям учащихся магистратуры.

Методические рекомендации по организации и выполнению самостоятельной работы магистрантов

В процессе освоения учебной дисциплины предусматриваются различные виды и формы учебной работы: лекции, семинары, дискуссии, учебные конференции, в ходе которых магистранты актуализируют и углубляют теоретические знания. Лекции обеспечивают должный уровень теоретической подготовки будущих педагогов. Организация и методика проведения семинарских занятий строится с учетом реализации возможности формирования у магистрантов практических навыков и умений по анализу и разработке содержания образования, учебных программ, применения конкретных методов и методик обучения и воспитания в вузе.

Использование интерактивных методов обучения позволяет мобилизовать внутренний потенциал магистрантов и в игровой ситуации моделировать решение проблем практической

педагогической деятельности. Освоенные на семинарских занятиях методы и приемы педагогической деятельности закрепляются в ходе самостоятельной работы, сопровождение которой осуществляется на основе применения инновационных образовательных технологий.

Уровень освоения учебной дисциплины диагностируется в процессе текущего контроля и завершается итоговой оценкой уровня знаний и степени формирования умений. Текущий контроль освоения теоретических знаний и технологических умений предусмотрен на семинарских занятиях и в процессе выполнения самостоятельных заданий во внеаудиторное время.

Итоговый контроль проводится в форме зачета, предусматривающего устный ответ на вопросы.

Содержание самостоятельной работы магистрантов варьируется с помощью различных видов заданий, включающих как репродуктивные (изучить определенную тему учебной дисциплины, проанализировать практическую педагогическую ситуацию и т. д.), так и частично-поисковые (ответить на заданные вопросы и т. д.), и творческие (придумать и продемонстрировать слайд-презентацию учебной темы, сформулировать и обосновать целесообразность использования конкретных методов и приемов обучения и т. д.) задания. Предусмотрены различные формы контроля самостоятельной работы магистрантов: выполнение письменных заданий, написание рефератов, индивидуальные беседы, коллоквиум, фронтальный опрос, тестирование, учебная конференция и др.

Примерная тематика семинарских занятий

Часть 1. «Педагогика высшей школы»

Семинар № 1

Введение

1. Педагогика высшей школы как наука, ее предмет и основные категории.
2. Источники педагогики высшей школы.
3. Межпредметные и внутрипредметные связи педагогики высшей школы с другими областями научного знания.
4. Исторический анализ развития высшего образования.
5. Методологические основы педагогики высшей школы.

Литература: [5; 6].

Семинар № 2

Развитие образования в современном мире

1. Роль высшего образования в современной цивилизации.
2. Тенденции развития современного высшего образования.
3. Специфика построения системы высшего образования.
4. Послевузовское образование как условие непрерывного образования: сущность, содержание, функции.

Литература: [3; 12; 17].

Семинар № 3

Сущность, структура и движущие силы обучения в высшей школе

1. Педагогические основы процесса обучения в высшей школе.
2. Особенности обучения взрослых.
3. Структура содержания высшего образования. Документы, регламентирующие содержание высшего образования.
4. Закономерности и принципы обучения как основные ориентиры преподавательской деятельности в вузе.

Литература: [7; 9].

Семинар № 4

Основные методы, формы и средства обучения в вузе

1. Критерии продуктивности лекций в парадигме обучения и в парадигме учения.
 2. Организация практических занятий в вузе.
 3. Специфика проведения индивидуальных занятий.
 4. Дипломные, курсовые работы и проекты в вузе.
 5. Классификация методов и средств обучения в вузе.
- Литература:** [2; 5; 6; 17; 20].

Семинар № 5

Технологизация и информатизация образовательного процесса в вузе

1. Традиционные и инновационные технологии обучения в вузе.
 2. Интенсификация обучения и проблемное обучение.
 3. Активное обучение и деловая игра как форма активного обучения.
 4. Эвристические и развивающие технологии обучения.
 5. Информационно-коммуникативные технологии в учебном процессе вуза.
- Литература:** [2; 8].

Семинар № 6

Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов

1. Сущность и содержание самостоятельной работы студентов, ее виды и уровни.
 2. Сущность и роль научно-исследовательской работы студентов в подготовке будущего специалиста социокультурной сферы.
 3. Основы педагогического контроля в высшей школе.
 4. Оценка успеваемости студентов и способы оценивания их учебной деятельности.
- Литература:** [11; 16; 18; 19].

Семинар № 7

Сущность процесса воспитания в вузе. Воспитательная система в вузе

1. Цели, задачи, функции, закономерности и принципы процесса воспитания студентов.

2. Содержание процесса воспитания студентов. Самовоспитание студентов: структура и функции.
 3. Методы, формы и средства воспитания в вузе.
 4. Сущность, структура и принципы организации воспитательной системы в вузе.
- Литература:** [6; 9].

Семинар № 8

Психолого-педагогические основы вузовского менеджмента. Педагогический мониторинг. Сущность и структура педагогической деятельности в высшей школе

1. Цели, задачи, сущность, функции и методы педагогического менеджмента в вузе.
 2. Качество образования; проблема управления качеством образования.
 3. Педагогическая диагностика: сущность, функции, процедура, методы, критерии и показатели.
 4. Педагогический акт как организационно-управленческая деятельность.
 5. Преподаватель вуза как профессия и структура педагогической деятельности.
- Литература:** [4; 10; 13; 15; 22].

Семинар № 9

Педагогическая компетентность выпускника магистратуры

Проводится учебно-научная конференция по темам и вопросам для самостоятельного изучения.

Темы и вопросы для самостоятельного изучения

1. Социокультурные предпосылки и социально-экономические условия появления высшей ступени образования.
2. Философские школы Античности как прообраз высших учебных заведений.
3. Средневековые университеты Европы: принципы развития, организационная структура, содержание образования.
4. Сущность и содержание академического образования в педагогическом наследии Я. А. Коменского.
5. Развитие высшего образования в Беларуси.

6. Развитие высшего образования в Новое и Новейшее время.
7. Виды научных исследований в педагогике.
8. Методы педагогического исследования.
9. Болонский процесс и развитие европейского высшего образования.
10. Фундаментализация образования в современном мире.
11. Компетентностный подход в высшем образовании.
12. Современный университет и его социокультурная миссия.
13. Сущность, содержание и особенности подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации.
14. Самообразование и система непрерывного профессионального образования.
15. Реформирование высшего образования за рубежом.
16. Движущие силы, функции, сущность и структура процесса обучения в высшей школе.
17. Проектирование целей и содержания высшего профессионального образования.
18. Понятие о специальности, специализации, квалификации и компетенции.
19. Факторы и условия продуктивности процесса обучения в вузе.
20. Традиционные методы обучения в высшей школе.
21. Активные методы обучения в высшей школе.
22. Учебно-методический комплекс как средство обучения в высшей школе.
23. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы обучающихся.
24. Тестирование как средство управления самостоятельной работой студентов.
25. Специфика организации и содержание педагогической практики на различных этапах обучения в вузе.
26. Классификация современных педагогических технологий.
27. Активные формы и методы воспитания.
28. Формирование у будущих специалистов социокультурной сферы потребностей к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию.
29. Воспитательно-развивающая среда вуза: сущность, структура, функции.

30. Педагогические основы работы куратора в академической группе.
31. Методика воспитательной и идеологической работы в вузе.
32. Международный опыт управления качеством высшего образования.
33. Основы педагогического контроля в высшей школе.
34. Оценка успеваемости студентов и способы оценивания их учебной деятельности.
35. Диагностика сформированности компетенций студентов.

Семинар № 10

Заключительная диагностика освоения курса «Педагогика высшей школы»

Осуществляется промежуточный контроль усвоения знаний и умений по дисциплине в форме письменной контрольной работы с разноуровневыми заданиями, позволяющими диагностировать у студентов следующие уровни усвоения дисциплины: узнавание; воспроизведение по памяти; понимание и применение знаний в знакомой ситуации; применение знаний в незнакомой ситуации; творческая деятельность.

Часть 2. «Психология высшей школы»

Семинар № 1

Психологические основы педагогической деятельности в вузе

1. Структура педагогических способностей преподавателя высшей школы, необходимые знания, умения, навыки.
2. Влияние мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферы в личности преподавателя на эффективность педагогической деятельности. Проблемы профессиональной рефлексии.
3. Адаптация студентов к обучению в высшей школе. Виды адаптации и условия ее эффективности.
4. Формирование студенческого коллектива, проблемы лидерства.

Литература: [1; 6; 9; 10; 14; 15; 18; 25; 29; 31].

Семинар № 2

Психологические основы воспитания в высшей школе

1. Характеристика компонентов направленности личности, их особенности в юношеском возрасте.
2. Сравнительная характеристика воспитательного и управленческого воздействия. Связь воспитания и обучения. Роль чувств в воспитании.
3. Психология использования позитивных примеров, позитивного образа будущего в воспитании студентов.
4. Соотношение воспитания и самовоспитания студентов. Роль личности педагога в реализации воспитательного воздействия.

Литература: [1; 6; 14; 22; 23; 33].

Семинар № 3

Психологическая компетентность выпускника магистратуры. Заключительная диагностика освоения курса «Психология высшей школы»

Проводится учебно-научная конференция или коллоквиум по темам и вопросам для самостоятельного изучения.

Темы и вопросы для самостоятельного изучения

1. Место психологии высшей школы в системе наук.
2. Реализация принципов системности и детерминизма в психологии высшей школы.
3. Понятие профессиограммы как научного описания профессии и схема психологического профиля выпускника вуза.
4. Методы исследования в психологии высшей школы.
5. Формирование профессиональной Я-концепции в процессе обучения в вузе.
6. Психологические проблемы профессиональной пригодности.
7. Психология научной деятельности преподавателя в контексте непрерывного образования.
8. Эмпирическое и теоретическое мышление в учебной деятельности в вузе.
9. Достоинства и ограничения программированного обучения.

10. Реализация проблемного обучения в высшей школе.
 11. Психологическая характеристика наглядности и ее использование в учебном процессе вуза.
 12. Особенности психического развития в юношеском возрасте и их учет в идеологической работе в вузе.
 13. Речевое общение лектора.
 14. Специфика пространственной организации педагогического общения в вузе.
 15. Особенности внимания студентов и его организация в речевом общении преподавателя.
- Литература:** [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 10; 11; 12; 13; 16; 17; 20; 21; 22].

РЕПОЗИТОРИЙ БГУКИ

Вопросы и задания для самостоятельной работы по курсу «Педагогика высшей школы»

к теме № 1 «Развитие образования в современном мире»

- охарактеризуйте сущность понятия «образование»;
- в чем главная функция образования в современном мире?
- в чем суть новых подходов к образованию?
- каковы основные тенденции развития современного высшего образования?

к теме № 2 «Методологические аспекты качества высшего образования: история и современное состояние»

- почему образование рассматривается сегодня как движущая сила общественного прогресса?
- как эволюционировало содержание понятия «качество высшего образования»?
- в чем сущность современных подходов к вузовскому образованию?
- каковы условия повышения качества высшего образования?

к теме № 3 «Сущность, структура и движущие силы обучения в высшей школе»

- дайте определение понятию «дидактика высшей школы»;
- охарактеризуйте основные принципы обучения в вузе;
- каковы особенности обучения взрослых?

к теме № 4 «Основные методы, средства и формы обучения в вузе»

- в чем сущность метода обучения?
- назовите классификации методов обучения;
- в чем сущность средств обучения?
- каковы педагогические возможности электронных средств обучения в вузе?
- назовите классификацию форм вузовского обучения;
- каковы критерии оценки вузовской лекции?
- каковы критерии оценки семинарского занятия в высшей школе?

– спроектируйте условия успешного применения активных методов обучения на семинарском занятии.

к теме № 5 «Технологизация и информатизация образовательного процесса в вузе»

- каковы критерии классификации технологий обучения в высшей школе?
- в чем суть проблемного обучения в вузе?
- какова смысловая доминанта активного обучения?
- охарактеризуйте технологию дистанционного обучения в вузе;
- назовите условия применения информационных технологий в образовательном процессе.

к теме № 6 «Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов»

- назовите отличительные признаки контролируемой самостоятельной работы студентов и управляемой самостоятельной работы студентов;
- каковы функции самостоятельной работы студентов?
- придумайте варианты самостоятельной работы студентов по теме вашего магистерского исследования;
- в чем смысл НИРС?

к теме № 7 «Сущность процесса воспитания в вузе»

- придумайте и обоснуйте план воспитательных мероприятий в студенческой группе;
- расскажите о вузовском воспитательном мероприятии так, если бы вы хотели пригласить на него своих друзей, или отговаривали бы от посещения этого мероприятия;
- каковы наиболее эффективные формы воспитания студентов?

к теме № 11 «Педагогическая компетентность выпускника магистратуры. Заключительная диагностика освоения курса “Педагогика высшей школы”»

- подготовьте краткое выступление на учебно-научной конференции по одной из представленных в семинаре № 9 тем. Обоснуйте свой выбор темы.

Вопросы и задания для самостоятельной работы по курсу «Психология высшей школы»

к теме № 1 «Введение в курс «Психология высшей школы»

- обоснуйте межпредметные связи психологии высшей школы; каковы функции самостоятельной работы студентов?
- объясните сущность системного подхода и рассмотрите возможность его применения в вашей педагогической деятельности;
- смоделируйте несколько вариантов формирующего эксперимента в вашей педагогической деятельности и рассмотрите сущность мысленного эксперимента.

к теме № 2 «Субъекты образовательного процесса в высшей школе»

- рассмотрите изменения познавательных процессов, свойств личности студентов в процессе вузовской подготовки;
- придумайте темы эссе для студентов разных курсов для выявления их понимания образовательной сущности высшего образования;
- рассмотрите свойства личности преподавателей разного возраста;
- определите специфику общения со студентами преподавателей в разных культурах.

к теме № 3 «Учебная деятельность студентов»

- рассмотрите возможные темы для индивидуальной и групповой беседы со студентами по формированию у них соответствующих мотивов учения;
- определите и обоснуйте подходы к проведению практических и семинарских занятий, стимулирующих развитие у студентов связной речи;
- рассмотрите возможности стимулирования у студентов самообразования и потребности в непрерывном образовании;
- поясните, какова специфика учебной деятельности у студентов разных факультетов, вузов.

к теме № 4 «Психологические основы

педагогической деятельности в вузе»

- объясните, какие условия необходимы для формирования студенческого коллектива;
- рассмотрите условия адаптации к обучению в вузе студентов первого курса, в том числе иностранных студентов;
- определите содержание возможных конфликтов между преподавателем и студентом и пути их разрешения;
- определите сущность отношений в педагогическом коллективе вуза.

к теме № 5 «Психологические основы воспитания в высшей школе»

- объясните, в чем специфика воспитания студентов разных курсов;
- рассмотрите содержание идеалов и их роль в воспитании;
- объясните, каково значение образов будущего, их содержания для воспитания и самовоспитания студентов.

к теме № 6 «Психологические основы педагогического общения»

- рассмотрите пути развития активного словарного запаса у студентов;
- определите, что составляет содержание общения преподавателя и какова его роль в развитии личности студентов;
- рассмотрите организацию речи педагога с убеждающей направленностью;
- рассмотрите особенности усвоения связной речи при ее совмещении с видеорядом.

к теме № 7 «Психологическая компетентность выпускника магистратуры»

- подготовьте краткое выступление на учебно-научной конференции по одной из представленных в семинарах тем.

Учебное издание

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Учебная программа учреждения высшего образования
по учебной дисциплине для специальностей
второй ступени высшего образования*

*1-08 80 07 Теория, методика и организация
социально-культурной деятельности;*

1-21 80 13 Культурология;

1-21 80 14 Искусствоведение;

1-23 80 01 Библиотечковедение, библиографоведение и книговедение;

*1-23 80 02 Музееведение, консервация и реставрация
историко-культурных объектов*

Корректор В. Б. Кудласевич

Технический редактор О. Д. Захаревич

Подписано в печать 2015. Формат 60x84¹/₁₆.

Бумага писчая № 2. Ризография.

Усл. печ. л. 2,38. Уч.-изд. л. 1,61. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение:

УО «Белорусский государственный университет культуры и искусств».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/177 от 12.02.2014.

ЛП № 02330/456 от 23.01.2014.

Ул. Рабкоровская, 17, 220007, г. Минск.

6. БИБЛИОГРАФИЯ

6.1. Основная литература по курсу «Педагогика высшей школы»

1. Андреев, А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А.А.Андреев. – М. :Моск. междунар. ин-т эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод.пособие / А.А.Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991.– 207 с.
3. Водзинский, Д. И. Педагогика высшей школы / Д. И. Водзинский. – Минск : БГПУ, 2000. – 224 с.
4. Новиков, Д.А. Введение в теорию управления образовательными системами / Д. А. Новиков. – М. :Эгвес, 2009. – 156 с.
5. Педагогика и психология высшей школы : учеб.пособие / отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
6. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы : учеб.пособие для аспирантов пед. специальностей / Р. С. Пионова. – Минск :Университетское, 2003. – 256 с.
7. Попков, В.А. Дидактика высшей школы : учеб.пособие / В.А.Попков, А. В. Коржуев. – М. : МГУ, 2004. – 136 с.
8. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии : учеб.пособие / Г. К. Селевко. – М. : Нар.образование, 1998. – 256 с.
9. Фокин, Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : методология, цели и содержание, творчество : учеб.пособие / Ю.Г.Фокин. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
10. Шумская, Л. И. Диагностика воспитательного процесса в вузе: учеб.пособие / Л.И.Шумская. – Минск :Издат. центр БГУ, 2010. – 343 с.

**6.2. Дополнительная литература
по курсу «Педагогика высшей школы»**

11. Жук, О. Л. Педагогические основы самостоятельной работы студентов / О. Л. Жук. – Минск :Выш. шк., 2005. – 180 с.
12. Захаров, Ю. А. Основные пути повышения качества высшего образования / Ю. А. Захаров, В. А. Москинов. – М. : ГУ ВШЭ, 2006. – 100 с.
13. Кузнецов, И. Н. Настольная книга преподавателя / И.Н.Кузнецов. – Минск: Совр. слово, 2005. – 544 с.
14. Малахова, И. А. Развитие креативности личности в социокультурной сфере : педагогический аспект: моногр. / И.А.Малахова. – Минск: БГУКИ, 2006. – 356 с.
15. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К.Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
16. Научно-педагогические инновации в высшей школе / под общ.ред. А. В. Макарова. – Минск : РИВШ, 2008. – 186 с.
17. Овдей, С.В. Педагогика и психология высшей школы: пособие / С. В. Овдей. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2009. – 132 с.
18. Рыданова, И.И. Педагогические конфликты : пути преодоления / И. И. Рыданова. – Минск :Нар.асвета, 1998. – 120 с.
19. Сергеенкова, В. В. Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая система / В. В. Сергеенкова. – Минск : РИВШ, 2005. – 236 с.
20. Смолкин, А. М. Методы активного обучения / А. М. Смолкин. – М. :Высш. шк., 1991. – 176 с.
21. Сорокопуд, Ю. В. Педагогика высшей школы / Ю. В. Сорокопуд. – Ростов н/Д : Феникс, 2011. – 541 с.
22. Управление качеством образования : теория и практика / под ред. А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – Минск :Зорныверасень, 2008. – 560 с.

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

РЕПОЗИТОРИЙ БГУКИ

6.3. Основная литература

по курсу «Психология высшей школы»

1. Бенедиктов, Б. А. Психология воспитания и обучения в высшей школе / Б. А. Бенедиктов, С. Б. Бенедиктов. – Минск :Выш. шк., 1983. – 224 с.
2. Брушлинский, А. В. Субъект : мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003.– 408 с.
3. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 400 с.
4. Давыдов, В. В. Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего / В. В. Давыдов // Адукацыя і выхаванне. – 2005. – № 12. – С. 41–45.
5. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.
6. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович, С.Л.Кандыбович. – Минск: Харвест, 2006. – 330 с.
7. Калмыкова, З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 145 с.
8. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / А. Е. Климов. – М. : Академия, 2004. – 260 с.
9. Кузьмина, Н. В. Методы системного исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.
10. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
11. Лобанов, А. А. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособие / А. А. Лобанов. – М. : Академия, 2002. – 189 с.
12. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 445 с.

13. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
14. Педагогика и психология высшей школы : учеб.пособие / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2010. – 258 с.
15. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение : учеб.пособие / Н. С. Пряжников. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 256 с.
16. Сперанская, Г. С. Психология речевого общения лектора / Г. С. Сперанская // Педагогические и психологические науки : актуальные вопросы : материалы Междунар. заочной науч.-практ.конф., 31 окт. 2012 г. : в 2 ч. – Новосибирск : Сибирская ассоциация консультантов, 2012. – Ч. 2. – С. 115–118.
17. Сперанская, Г. Л. Психологические основы использования мультимедийных средств в процессе обучения / Г. Л. Сперанская // Навукова-метадычнае і інфармацыйнае суправаджэнне падрыхтоўкі кадраў для сферы культуры і мастацтваў : матэрыялы навуц.-метад. канф., 3 лют. 2010 г. // рэдкал.: Р. А. Ровіна (адк. рэд.) [і інш.]. – Мінск : БДУ культуры і мастацтваў, 2010. – С. 193–196.
18. Сперанская, Г. Л. Психологические основы организации «мозгового штурма» в учебном процессе. Инновационное развитие общества : условия, противоречия, приоритеты / Г. Л. Сперанская, И. И. Овчаренко // Материалы X междунар. науч. конф. : в 3 ч. / под ред. А. В. Семенова, Ю. С. Руденко. – М. : Изд-во ЧУОВО «МУ С. Ю. Витте», 2014. – Ч. 1. – С. 358–364.
19. Осипчукова, Е. В. Адаптация студентов первого курса к системе высшего профессионального образования: от теории к практике / А. В. Пономарев, Е. В. Осипчукова // Образование и наука : Известия УрО РАН, 2007. – № 1 (43). – С. 42–50.

20. Чуприкова, Н. И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода) / Н. И. Чуприкова. – М. : Изд-во Моск. психосоциального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 320 с. (гл. 5, с. 120–142).
21. Якиманская, И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.

6.4. Дополнительная литература по курсу «Психология высшей школы»

22. Анцыферова, Л. И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – Т. 1.– 1980.–№ 2. – С. 52–60.
23. Бархаев, Б. П. Педагогическая психология / Б. П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
24. Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1995. – 250 с.
25. Основы общей и прикладной акмеологии / под ред. А. А. Деркача, Н. В. Кузьминой. – М. : РАГС/ВАД, 1995. – 388 с.
26. Психология деловых конфликтов : хрестоматия / ред. Д. Я. Райгородский. – Самара :Бахрах-М, 2007. – 768 с.
27. Психология самосознания : хрестоматия / ред. Д. Я. Райгородский. – Самара :Бахрах-М, 2007. – 672 с.
28. Пряжников, Н. С. Профорентация : учеб.пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2005. – 496 с.
29. Пряжников, Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М.:Академия, 2001. – 477 с.

30. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 512 с.
31. Слободчиков, В. И. Образование как всеобщая форма развития человека / В. И. Слободчиков // Психология обучения. – М.: СГУ, 2012. – № 1. – С. 4–21.
32. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. – 400 с.
33. Сперанская, Г. Л. Психология интонационной организации речи / Г. Л. Сперанская / Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 11. – С. 42–48.
34. Сперанская, Г. Л. Язык и педагогический дискурс / Е. З. Шевалдышева, Г. Л. Сперанская // Лингвокультурное образование в системе подготовки специалистов : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 19-20 нояб. 2011 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: А. Н. Гарбалев [и др.] ; под общ. ред. А. Н. Сендер. – Брест: БрГУ, 2011. – С. 44–47.

7.УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КАРТЫ ПО КУРСУ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»

Учебно-методическая карта по данному курсу для студентов дневной формы получения образования

Название разделов и тем	Количество аудиторных часов		Форма контроля знаний
	лекции	семинары	
Часть 1. Педагогика высшей школы			
Раздел 1. Общие основы педагогики высшей школы			
Введение	2	2	опрос
Тема 1. Развитие образования в современном мире	2	2	эссе
Тема 2. Методологические аспекты качества высшего образования: история и современное состояние	2	–	самостоятельная работа
Раздел 2. Дидактика высшей школы			
Тема 3. Сущность, структура и движущие силы обучения в высшей школе	2	2	групповая дискуссия
Тема 4. Основные методы, средства и формы обучения в УВО	2	2	фронтальный опрос
Тема 5. Технологизация и информатизация образовательного процесса в УВО	4	2	учебная конференция
Тема 6. Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов	2	2	реферат
Раздел 3. Теория и практика воспитания в высшей школе			
Тема 7. Сущность процесса воспитания в УВО	1	1	коллоквиум
Тема 8. Воспитательная система в УВО	1	1	эссе
Раздел 4. Педагогический менеджмент в системе высшего образования			
Тема 9. Психолого-педагогические основы вузовского менеджмента. Педагогический мониторинг	1	1	фронтальный опрос
Тема 10. Сущность и структура	1	1	опрос, решение

педагогической деятельности в высшей школе			проблемных ситуаций
Тема 11. Педагогическая компетентность выпускника магистратуры. Заключительная диагностика освоения курса «Педагогика высшей школы»	–	4	дебаты, собеседование
Часть 2. Психология высшей школы			
Раздел 1. Общие основы психологии высшей школы			
Тема 1. Введение в курс «Психология высшей школы»	2	–	реферат
Тема 2. Субъекты образовательного процесса в высшей школе	2	–	эссе
Раздел 2. Психологические основы обучения и воспитания в высшей школе			
Тема 3. Учебная деятельность студента	2	–	самостоятельная работа
Тема 4. Психологические основы педагогической деятельности в УВО	–	2	групповая дискуссия
Тема 5. Психологические основы воспитания в высшей школе	2	2	опрос, решение проблемных ситуаций
Тема 6. Психологические основы педагогического общения	2	–	письменный опрос
Тема 7. Психологическая компетентность выпускника магистратуры. Заключительная диагностика освоения курса «Психология высшей школы»	–	2	собеседование, учебная конференция
Всего...	32	24	зачет

Учебно-методическая карта по данному курсу для студентов заочной формы получения образования

Название разделов и тем	Количество аудиторных часов		Форма контроля знаний
	лекции	семинары	
Часть 1. Педагогика высшей школы			
Раздел 1. Общие основы педагогики высшей школы			
Введение	0,5	–	эссе
Тема 1. Развитие образования в современном мире	0,51	–	эссе
Тема 2. Методологические аспекты качества высшего образования: история и современное состояние	1	–	письменный опрос
Раздел 2. Дидактика высшей школы			
Тема 3. Сущность, структура и движущие силы обучения в высшей школе	–	1	коллоквиум
Тема 4. Основные методы, средства и формы обучения в УВО	1	–	реферат
Тема 5. Технологизация и информатизация образовательного процесса в УВО	1	–	реферат
Тема 6. Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов	0,5	–	письменный опрос
Раздел 3. Теория и практика воспитания в высшей школе			
Тема 7. Сущность процесса воспитания в УВО	–	1	групповая дискуссия, опрос
Тема 8. Воспитательная система в УВО	1	–	письменный опрос
Раздел 4. Педагогический менеджмент в системе высшего образования			
Тема 9. Психолого-педагогические основы вузовского менеджмента. Педагогический мониторинг	0,5	–	презентация
Тема 10. Сущность и структура педагогической деятельности в высшей школе	0,5	–	эссе

Тема 11. Педагогическая компетентность выпускника магистратуры. Заключительная диагностика освоения курса «Педагогика высшей школы»	–	0,5	собеседование
Часть 2. Психология высшей школы			
Раздел 1. Общие основы психологии высшей школы			
Тема 1. Введение в курс «Психология высшей школы»	0,5	–	реферат
Тема 2. Субъекты образовательного процесса в высшей школе	0,5	–	эссе
Раздел 2. Психологические основы обучения и воспитания в высшей школе			
Тема 3. Учебная деятельность студента	–	1	решение проблемных ситуаций, фронтальный опрос
Тема 4. Психологические основы педагогической деятельности в УВО	–	1	коллоквиум
Тема 5. Психологические основы воспитания в высшей школе	0,5	–	реферат
Тема 6. Психологические основы педагогического общения	–	1	опрос
Тема 7. Психологическая компетентность выпускника магистратуры. Заключительная диагностика освоения курса «Психология высшей школы»	–	0,5	учебная конференция
Всего...	8	6	зачет