

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ОРЕНБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Кафедра « Социологии и социальной работы»**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПО ОСВОЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ**

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ В
ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Б1.В.ОД.2

Направление подготовки (специальность)36.06.01 «Ветеринария и зоотехния» (уровень подготовки кадров высшей квалификации по программе подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре)

Профиль подготовки (специализация)06.02.02«Ветеринарная микробиология, вирусология, эпизоотология, микология с микотоксикологией и иммунология»

Форма обучения очная

Оренбург 201_ г.

СОДЕРЖАНИЕ

1. Конспект лекций	2
1.1 Лекция № 1 <i>Психологические основы педагогической деятельности в вузе</i>	3
1.2 Лекция № 2 <i>Психолого-педагогическая деятельность преподавателя вуза.....</i>	9
1.3 Лекция № 3 <i>Индивидуально-психологические особенности личности студента .</i>	15
1.4 Лекция № 4 <i>Технология педагогического взаимодействия как условие эффективной педагогической деятельности.....</i>	20
1.5 Лекция № 5 <i>Педагогика высшей школы: основные понятия и история становления.....</i>	25
1.6 Лекция № 6 <i>Сущность и структура содержания образования</i>	32
1.7 Лекция № 7 <i>Закономерности и принципы процесса обучения в высшей школе....</i>	40
1.8 Лекция №8 <i>Научно-исследовательская работа студентов.....</i>	44
2. Методические указания по проведению семинарских занятий	50
2.1 Семинарское занятие № С-1 <i>Психологические основы педагогической деятельности в вузе.....</i>	50
2.2 Семинарское занятие № С-2 <i>Психолого-педагогическая компетентность преподавателя.....</i>	51
2.3 Семинарское занятие № С-3 <i>Индивидуально-психологические особенности личности студента.....</i>	52
2.4 Семинарское занятие № С-4 <i>Психолого-педагогическое сотрудничество.....</i>	52.
2.5 Семинарское занятие № С-5 <i>Основы процесса обучения в высшей школе.....</i>	52
2.6 Семинарское занятие № С-6 <i>Методы обучения. Организационные формы обучения.....</i>	52
2.7 Семинарское занятие № С-7 <i>Педагогические технологии обучения в высшей школе.....</i>	52
2.8 Семинарское занятие № С-8 <i>Воспитательное пространство вуза.....</i>	53

1. КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ

1. 1 Лекция №1 (4часа).

Тема: *«Психологические основы педагогической деятельности в вузе»*

1.1.1 Вопросы лекции:

1. Предмет и задачи психологии высшей школы.
2. Перспективы развития высшей школы.
3. Психологическая характеристика деятельности. Учение и познание как деятельность

1.1.2 Краткое содержание вопросов:

1. Предмет и задачи психологии высшей школы.

Психология высшей школы является разделом педагогической психологии. Вместе с тем при решении многих проблем вузовского обучения приходится использовать знания из области общей психологии, возрастной, социальной психологии, психологии труда, клинической психологии, юридической психологии, психофизиологии и даже экологической психологии. В этом смысле предмет психологии высшего образования может считаться междисциплинарным.

Предметом психологии высшего образования выступают психологические закономерности и условия эффективности процессов обучения и воспитания в высшей школе.

В этом предмете можно выделить ряд частных предметов изучения и отдельных проблем: психологическая структура учебной деятельности; формирование познавательных процессов учащихся (профессионального восприятия, мышления, памяти, внимания), профессиональных способностей, черт личности, умений и навыков; возрастные психические и психофизиологические особенности студентов; дифференциально-психологические характеристики учащихся, которые необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания, и методы их диагностики; социально-психологические закономерности формирования студенческого и преподавательского коллектива; психологические аспекты педагогического общения и др.

Методический арсенал психологии высшего образования включает в себя практически весь набор методов, процедур и частных методик исследования, обследования или психологического воздействия, которые используются во всех отраслях или разделах психологической науки:

наблюдение, эксперимент, клиническая беседа, интервью, формализованные и малоформализованные диагностические методики, анализ продуктов деятельности, генетико-формирующие методы, моделирование (в том числе с использованием ЭВМ), тренинг, различные методы количественного анализа (корреляционный, факторный) и многие другие.

2. Перспективы развития высшей школы.

Чтобы понять природу и движущие силы развития высшего образования в современном мире, необходимо рассмотреть некоторые общие условия и устойчивые закономерности, непосредственно влияющие на сферу образования в целом и на высшее образование в частности.

К таким закономерностям общественно-политического, научно-технического и даже нравственного порядка можно отнести следующие:

- *рост наукоемких производств*, для эффективной работы которых более 50% персонала должны составлять лица с высшим или специальным образованием. Этот фактор предопределяет быстрый количественный рост высшей школы;

- *интенсивный рост объема научной и технической информации*, приводящий к ее удвоению за 7-10 лет. В результате квалифицированный специалист должен обладать способностью и навыками самообразования и включаться в систему непрерывного образования и повышения квалификации;

- *быстрая смена технологий*, вызывающая моральное старение производственных мощностей за 7-10 лет. Этот фактор требует от специалиста хорошей фундаментальной подготовки и способности быстро осваивать новые технологии, что недоступно так называемым узким специалистам;

- *выдвижение на первый план научных исследований*, ведущихся на стыке различных наук (биофизика, молекулярная генетика, физическая химия и т.д.). Успехов в такой работе можно достигнуть лишь при наличии обширных и фундаментальных знаний, а также при умении работать коллективно;

- *наличие мощных внешних средств мыслительной деятельности*, приводящей к автоматизации не только физического, но и умственного труда. В результате - резко возросли ценность творческой, неалгоритмизируемой деятельности и спрос на специалистов, способных осуществлять такую деятельность;

- *рост числа людей, вовлеченных в научную и другие виды сложных деятельности*, приводящий к падению среднего эвристического потенциала ученого. Для компенсации этого падения необходимо вооружать специалистов знаниями методологии научной или практической деятельности;

- *постоянный и устойчивый рост производительности труда* в промышленности и сельском хозяйстве, позволяющий уменьшить долю населения, занятого в материальном производстве, и увеличить число людей, работающих в области культуры и духовного творчества;

- *повышение благосостояния и денежных доходов населения*, приводящее к росту платежеспособного спроса на образовательные услуги.

Как ответила на эти требования времени высшая школа? В этом сложном процессе можно выделить следующие тенденции:

1. *Демократизация высшего образования*. Это тенденция к общедоступности высшего образования, свободе выбора вида образования и специальности, характера обучения и сферы будущей деятельности, отказ от авторитаризма и командно-бюрократической модели управления.

2. *Создание научно-учебно-производственных комплексов* как специфической для высшей школы формы интеграции науки, образования и производства. Центральным звеном такого комплекса является образовательный сектор, ядро которого составляет вуз или кооперация вузов, а периферию – базовые колледжи, средние специализированные школы, курсы, лектории, отделения последиplomного образования. Научно-исследовательский сектор (система НИИ) обеспечивает условия для научного роста и развертывания комплексных, междисциплинарных разработок как для преподавателей, участвующих в его работе, так и для студентов (через курсовые и дипломные работы). Производственный сектор включает в себя конструкторские бюро (в том числе студенческие), опытные производства, внедренческие фирмы, кооперативы и т.п.

3. *Фундаментализация образования.* Это противоречивая тенденция расширения и углубления фундаментальной подготовки при одновременном сокращении объема общих и обязательных дисциплин за счет более строго отбора материала, системного анализа содержания и выделения его основных инвариант. Чрезмерная фундаментализация иногда сопровождается падением интереса к обучению или затруднением узкопрофессиональной адаптации.

4. *Индивидуализация обучения и индивидуализация труда студента.* Это достигается за счет увеличения факультативных курсов, распространения индивидуальных планов, учета индивидуальных психофизиологических особенностей студентов при выборе форм и методов обучения. Индивидуализация обучения предполагает также значительное увеличение объема самостоятельной работы за счет уменьшения времени, отводимого на аудиторные занятия.

5. *Гуманитаризация и гуманизация образования* направлена на преодоление узкотехнократического мышления специалистов естественно-научного и технического профиля. Она достигается увеличением числа гуманитарных и социально-экономических дисциплин (их доля в лучших вузах достигает 30%), расширения культурного кругозора студентов, привития навыков социального взаимодействия через тренинги, дискуссии, деловые и ролевые игры и т.п. Гуманитаризация предполагает также создание благоприятных возможностей для самовыражения личности преподавателя и студента, формирование гуманного отношения к людям, терпимости к другим мнениям, ответственности перед обществом.

6. *Компьютеризация высшего образования.* Во многих ведущих вузах число персональных компьютеров превышает число студентов. Используются они не только для проведения вычислительных и графических работ, но и как способ вхождения в информационные системы, для тестового педагогического контроля, как автоматизированные системы обучения, как средства предъявления информации и т.п. Компьютеризация во многом изменяет сам характер профессиональной деятельности, обеспечивая работника новыми внешними средствами этой деятельности.

7. *Тенденция перехода к массовому высшему образованию.* Она выражается в опережающем росте расходов на образование по сравнению с другими социальными программами и в росте числа студентов.

8. В европейских университетах усилилась тенденция к *автономизации*, переходу к самоуправлению и выборности руководящего состава вузов на всех уровнях.

9. Растут требования к *профессионализму* преподавателей, повышается значимость педагогики и психологии в подготовке и повышении квалификации преподавательских кадров вузов. Вырабатываются критерии оценки деятельности преподавателей; при этом вычисляется рейтинг или подсчитываются очки отдельно для собственно преподавательской деятельности, научно-исследовательской работы и общественной активности.

10. Складывается система регулярной оценки *эффективности* работы вузов со стороны общества.

Эти и ряд других тенденций по-разному выражены в разных странах – в зависимости от национальных особенностей, состояния экономики, традиций системы образования.

Перспективы развития высшего образования напрямую зависят от следующих основных факторов:

1) государственной политики в области образования вообще и высшего образования в частности. Она должна быть направлена на опережающее развитие образования по сравнению со всеми другими социальными сферами или отраслями народного хозяйства;

2) сформированности общественного мнения в пользу приоритетности сферы образования как важнейшего условия социально-экономического прогресса в любой другой области;

3) реального формирования рыночных отношений в стране и, как следствие, становление рынка образовательных услуг и сопутствующей ему конкуренции. При этом высшая школа не должна оставаться один на один с рынком; для нее во всех странах создаются льготное налогообложение, система госдотаций, условия для стимулирования частных пожертвований и капитальных вложений;

4) наличия научной концепции развития высшего образования, широкого развертывания научных работ в области экономики, социологии, психологии и педагогики высшего образования;

5) формирования объективной и авторитетной службы общественного контроля за деятельностью вузов, наличия четких критериев их рейтинговой оценки.

3. Психологическая характеристика деятельности. Учение и познание как деятельность

Понятие «деятельность» психология заимствовала из философии. Самое широкое философское определение деятельности — это способ существования человека и общества в целом. Если попытаться уточнить специфику собственно человеческого способа существования, то она состоит в активном отношении человека к миру, направленном на его целесообразное изменение и преобразование. При этом изменение внешнего мира есть только предпосылка и условие для самоизменения человека. Деятельность не только определяет сущность человека, но, выступая в роли подлинной субстанции культуры и всего человеческого мира, создает и самого человека. Главная характеристика деятельности — ее предметность.

Другая характеристика деятельности — ее социальная, общественно-историческая природа.

Деятельность всегда носит опосредствованный характер.

А.Н. Леонтьев выделяет в деятельности следующие структурные компоненты.

1. *Собственно деятельность*, или особенная деятельность — это система действий, отвечающих определенному мотиву. Под мотивом в этой концепции имеется в виду предмет потребности, побуждающей деятельность; достижение мотива приводит к удовлетворению потребности. Потребность, не нашедшая своего предмета, способна породить только поисковые действия. Мотив не всегда осознается субъектом или может осознаваться ложно. Мотив — это главное, что отличает одну деятельность от другой, определяет ее специфическое качество. Он может быть как материальным, так и существующим только в воображении; но он всегда должен быть, ибо деятельности без мотива не бывает.

2. *Отдельные действия как составляющие деятельность*. Каждое действие направлено на достижение отчетливо осознаваемого промежуточного результата, т.е. цели. Если мотив отвечает на вопрос, ради чего осуществляется деятельность, то цель отвечает на вопрос, что должно быть получено в ходе конкретного акта. Можно несколько условно сказать, что конечная цель и есть мотив деятельности, но при этом не обязательно четко осознаваемый. Если мотивы присущи и животным, то цели как сознательно планируемые промежуточные результаты деятельности существуют только у человека. Они возникают исторически с появлением орудий труда и совместной деятельности. Действие по изготовлению орудия не удовлетворяет само по себе пищевую потребность первобытного человека, которая побуждает деятельность по изготовлению этого орудия. Для

удовлетворения эстетического мотива при созерцании картины в музее человек должен совершить целый ряд действий по перемещению в пространстве, покупке билета в музей и т.п. Но истинным мотивом, т.е. тем, ради чего человек идет в музей, возможно, является вовсе не удовлетворение эстетической потребности, а желание увидеть там любимого человека или удовлетворить свое тщеславие.

Впрочем, мотив не обязательно должен быть один. Обычно деятельность полимотивирована, но, как правило, в иерархической организации мотивов можно выделить один, главный, который окрашивает всю деятельность и придает ей определенный смысл. Один и тот же мотив может быть достигнут с помощью различных действий — можно пойти в музей, а можно купить картину или заказать ее художнику; билет в музей можно купить, украсть или подделать и т. д. Но характер мотива накладывает ограничения на выбор возможных целей так, чтобы они не противоречили подлинному (ведущему) мотиву деятельности. Если альтруистический мотив побуждает нас передать деньги в благотворительный фонд, то вряд ли мы получим удовлетворение от этого поступка, если предназначенные для этого деньги отберем у бедного человека. Итак, мотив побуждает деятельность, а цель направляет ее. Процесс целеобразования (становления мотивов в целях) не осуществляется автоматически — это сложный творческий процесс, зависящий от умений, знаний и способностей человека, его индивидуальных и личностных особенностей, объективных условий протекания деятельности и т. п.

3.Операция, или способ осуществления действий. Важнейшим положением психологической теории деятельности является утверждение об общности строения деятельности внешней, материальной и деятельности внутренней, психической, осуществляемой в идеальном плане. Оно вытекает из уже отмеченного представления о формировании внутренней деятельности из внешней. Теория такого перехода (интериоризации) наиболее полно разработана в учении П.Я. Гальперина об управляемом формировании «умственных действий, понятий и образов». При этом внешнее, материальное действие, прежде чем стать умственным, проходит ряд этапов, на каждом из которых претерпевает существенные изменения и приобретает новые свойства. Результаты психологических исследований различных познавательных функций и закономерностей их развития в онтогенезе позволили сделать многочисленные рекомендации по повышению эффективности учебного процесса как в средней, так и в высшей школе. Однако основное значение имеют результаты изучения не отдельных психических процессов, а *синтетической учебной деятельности, в которой объединяются не только познавательные функции деятельности (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), но и потребности, мотивы, эмоции, воля.* В этом огромная заслуга деятельностного подхода, пришедшего на смену подходу функциональному и обеспечившего средства для анализа целостных «единиц жизни, опосредованных психическим отражением». Оригинальную концепцию учебной деятельности предложил В.В. Давыдов. Хотя он создавал ее на материале обучения школьников, она представляет теоретический интерес и для высшей школы. В.В. Давыдов утверждает, что понятие учебной деятельности нельзя отождествлять с учением вообще, поскольку человек чему-то учится и приобретает опыт также в трудовой, игровой и других видах деятельности. В процессе освоения учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму *способность учиться*, возникшую на определенном этапе развития общества. Содержанием учебной деятельности выступают теоретические знания, которые, в свою очередь, определяются как единство содержательного абстрагирования, обобщения и теоретических понятий. Таким образом,

в учебной деятельности происходит восхождение от абстрактного к конкретному, от общего к частному. Такое движение мысли требует выделение исходной «клеточки», из которой логически может быть выведено все многообразие частных особенностей и проявлений данного предмета.

Главным результатом учебной деятельности в собственном смысле слова является формирование у учащегося теоретического сознания и мышления. Именно от сформированности теоретического мышления, приходящего на смену мышлению эмпирическому, зависит характер всех приобретаемых в ходе дальнейшего обучения знаний. На основе знаний и понятий, полученных с помощью эмпирического обобщения, могут строиться лишь формальные действия, без понимания содержательной стороны деятельности. Формирование теоретического мышления требует специальных педагогических приемов и способов построения учебной деятельности, в противном случае оно может оказаться (и часто оказывается) несформированным даже у студентов, что влечет за собой тяжелые последствия для вузовского обучения. Учебная деятельность как целое включает в себя ряд специфических действий и операций разного уровня.

К исполнительным учебным действиям первого уровня И. И. Ильясков относит: а) действия уяснения содержания учебного материала; б) действия обработки учебного материала.

Конкретный состав этих действий на втором уровне будет зависеть от того, сообщается ли содержание знания преподавателем в явной форме (письменно или устно), выводится ли это содержание из общих знаний, также полученных от преподавателя, или подлежащее уяснению знание добывается путем самостоятельного поиска. Действия и операции второго уровня, обеспечивающие обработку учебного материала, могут состоять в заучивании, выполнении упражнений, поэтапной отработке и интериоризации. Наряду с исполнительными действиями по уяснению и обработке материала, параллельно с ними протекают контрольные действия, характер и состав которых зависят от тех же условий, то и состав исполнительных действий. Для преподавателей высшей школы представляет интерес не столько анализ строения учебной деятельности, сколько проблема ее адекватного формирования у студентов (прежде всего на младших курсах). Фактически речь идет о том, чтобы научить студентов учиться, и это чаще важнее, чем вооружение их конкретными предметными знаниями. Самая большая сложность состоит в самостоятельном отборе содержательного материала, подлежащего усвоению. Это невозможно сделать без некоторого объема знаний психологического и логико-методологического характера, в том числе знания о самой учебной деятельности, а также обобщенных характеристик предмета, подлежащего усвоению.

В.Я. Ляудис считает, что учебную деятельность нужно анализировать не саму по себе, а как составляющую *учебной ситуации*, системообразующей переменной которой выступают социальные взаимодействия студентов с преподавателями и между собой. Характер этих взаимодействий, в свою очередь, зависит от форм сотрудничества преподавателя со студентами. Совместная учебная деятельность - это некоторая общность, возникающая в процессе учения. В своем становлении она проходит ряд этапов, которые по ходу усвоения материала приводят к формированию единого смыслового поля у всех участников обучения, что и обеспечивает дальнейшую саморегуляцию их индивидуальной деятельности.

Из всех ситуаций совместной учебной деятельности центральное место В.Я. Ляудис отводит *совместной продуктивной деятельности* (СПД), возникающей при совместном решении творческих задач, и рассматривает ее как «единицу анализа становления

личности в процессе учения». Именно СПД обеспечивает мощную активизацию процессов целе- и смыслообразования, являющихся главным условием успешности учебной деятельности и одновременно личностного роста участников процесса учения — как студентов, так и преподавателей. Показатели качества знаний, полученных в условиях СПД, оказались выше, чем при всех других формах организации индивидуальной или совместной учебной деятельности.

1. 2 Лекция №2 (2 часа).

Тема: «Психолого-педагогическая деятельность преподавателя вуза»

1.2.1 Вопросы лекции:

1. Структура профессиональной деятельности преподавателя
2. Педагогические умения.
3. Структура педагогической направленности.
4. Индивидуальный стиль деятельности.

1.2.2 Краткое содержание вопросов:

1. Структура профессиональной деятельности преподавателя

Понятие «деятельность» говорит о всякой деятельности вообще, но у каждой деятельности есть своя специфика. Специфика педагогической деятельности состоит в особенностях объекта приложения сил и «орудий труда» учителя. Объектом труда учителя является личность развивающегося человека. Он развивается в зависимости от педагогических воздействий, но и по законам психики свойственной человеку (особенности восприятия, памяти, мышления). Эти изменения ребенка, изменения его знаний, умений и навыков, воли, характера и есть «продукты труда» учителя.

Н.В. Кузьмина выделяет в структуре педагогической деятельности следующие компоненты:

*гностический,
конструктивный,
проектировочный,
организаторский
коммуникативный*

Гностический компонент — это система знаний и умений преподавателя, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность. К последним относятся умения строить и проверять гипотезы, быть чувствительным к противоречиям, критически оценивать полученные результаты.

Система знаний включает мировоззренческий, общекультурный уровни и уровень специальных знаний.

Мировоззренческие знания тесно связаны с общей направленностью личности педагога, проявляющейся в устойчивой системе отношений к миру, труду, другим людям и к самому себе, а также в активности его жизненной позиции. Иногда для студентов важнее отношение преподавателя к рассматриваемому вопросу, чем сама его суть.

К общекультурным знаниям относятся знания в области искусства и литературы, осведомленность и умение ориентироваться в вопросах религии, права, политики, экономики и социальной жизни, экологических проблемах; наличие содержательных увлечений и хобби. Низкий уровень их развития ведет к односторонности личности и ограничивает возможности воспитания студентов. Значение общекультурного компонента

в наибольшей степени недооценивается современными преподавателями, что приводит к его существенному недоразвитию.

Специальные знания включают знания предмета, а также знания по педагогике, психологии и методике преподавания. Предметные знания высоко ценятся самими преподавателями, их коллегами и, как правило, находятся на высоком уровне. *Что касается знаний по педагогике, психологии и методике преподавания в высшей школе, то они представляют собой самое слабое звено в системе. И хотя большинство преподавателей отмечают недостаток у себя этих знаний, тем не менее только незначительное меньшинство занимается психолого-педагогическим образованием. Глубоким знаниям о средствах и закономерностях педагогического общения, психологических особенностях учащихся, слабых и сильных сторонах собственной деятельности, профессионально важных чертах своей личности только предстоит занять подобающее место в развитии профессионально важных качеств преподавателя.*

Важной составляющей гностического компонента педагогических способностей являются знания и умения, представляющие собой основу собственно познавательной деятельности, т.е. деятельности по приобретению новых знаний. Именно они составляют ядро гностического компонента педагогических способностей в том собственно психологическом смысле термина «способности»,

Конструктивный компонент

Конструктивный компонент обеспечивает реализацию тактических целей: структурирование курса, подбор конкретного содержания для отдельных разделов, выбор форм проведения занятий и т.п. Решать проблемы конструирования воспитательно-образовательного процесса в вузе приходится ежедневно каждому педагогу-практику, а исследовать их — каждому педагогу-ученому.

Проектировочный компонент

Проектировочный компонент обеспечивает стратегическую направленность педагогической деятельности и проявляется в умении ориентироваться на конечную цель, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации студентов, при планировании курса учитывать его место в учебном плане и устанавливать необходимые взаимосвязи с другими дисциплинами и т. п. Такие способности развиваются лишь с возрастом и стажем, поэтому высокий уровень их сформированности наблюдается обычно у профессоров и доцентов, а низкий, как правило, — у начинающих преподавателей.

Организаторский компонент служит не только упорядочению собственно процесса обучения студентов, но и самоорганизации деятельности преподавателя в вузе. Долгое время им приписывалась подчиненная роль; условия подготовки специалистов в вузах традиционно оставались неизменными, а в организации учебной деятельности студентов предпочтение отдавалось проверенным временем и хорошо освоенным формам и методам.

Коммуникативный компонент важный фактор успеха педагога, от того, как сложатся его отношения с детьми, зависит успех его работы. Представления о том, как учителя должны относиться к учащимся, формируется гораздо раньше представлений о том, каким должно быть преподавание.

Под установкой имеется в виду готовность реагировать определенным образом в однотипной ситуации. Самому носителю собственные установки в большинстве случаев представляются абсолютно правильными, и поэтому они чрезвычайно устойчивы и с трудом поддаются изменению через внешние воздействия. Консерватизм и ригидность установок усиливаются с возрастом.

Исследователи выделяют два типа доминирующих установок преподавателей по отношению к студентам: позитивная и негативная.

Признаки наличия негативной установки на студента

преподаватель дает «плохому» студенту меньше времени на ответ, чем «хорошему»;
не использует наводящие вопросы и подсказки;
при неверном ответе спешит переадресовать вопрос другому студенту или отвечает сам;

чаще порицает и меньше поощряет;
не реагирует на удачное действие студента и не замечает его успехов;
иногда вообще не работает с ним на занятии.
Признаки позитивной установки
дольше ждет ответа на вопрос;
при затруднении задает наводящие вопросы,
поощряет улыбкой, взглядом;
при неверном ответе не спешит с оценкой, а старается подкорректировать его;
чаще обращается к студенту взглядом в ходе занятия и т. п.

Реализуя свою установку по отношению к «хорошими и «плохим» студентам, педагог без специального намерения оказывает тем не менее сильное влияние на студентов, как бы определяя программу их дальнейшего развития. Влияние установок педагогов на оценку учащихся хорошо иллюстрируется экспериментами, результаты которых уже стали хрестоматийными.

Всех вузовских преподавателей можно условно разделить на три группы: (по Барабанщикову А. В.)

1. преподаватели с преобладанием педагогической направленности (примерно 2/5 от общего числа);

С преобладанием исследовательской направленности (примерно 1/5) и

С одинаковой выраженностью педагогической и исследовательской направленности (немного более трети)

Большинство исследователей обсуждаемой проблемы считают педагогическую деятельность ведущей в определении профессионального мастерства преподавателя, хотя, не будучи подкрепленным научной работой, этот профессионализм быстро угасает. Именно влиянием исследовательской составляющей объясняется, по-видимому, более ранний срок достижения высших уровней профессионального мастерства преподавателями вузов (16—20 лет) по сравнению с учителями средних школ (21—25 лет)

Профессионализм преподавателя вуза в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формулировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения. Заранее описать все многообразие ситуаций, решаемых педагогом в ходе работы со студентами, невозможно. Принимать решения приходится каждый раз в новой ситуации, своеобразной и быстро меняющейся. Поэтому одной из важнейших характеристик педагогической деятельности является ее творческий характер (Ю. Н. Кулюткин, Н. Д. Никандров, В. А. Кан-Калик).

2. Педагогические умения

В процессе педагогической деятельности учитель осуществляет несколько видов деятельности: конструктивную, организаторскую, коммуникативную.

Конструктивная деятельность может быть осуществлена при наличии у педагога аналитических, прогностических и проективных умений.

Аналитические умения складываются из следующих частиц умений:

- разделять педагогические явления на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.);

осмысливать каждое педагогическое явление во взаимосвязи со всеми компонентами педагогического процесса;

находить в психолого-педагогической теории идеи, выводы и закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления;

- правильно диагностировать педагогическое явление;
- вычленять основную педагогическую задачу (проблему) и определять способы ее оптимального решения.

Особую группу аналитических умений составляют *рефлексивные умения*. К ним относятся умения анализировать свои собственные действия.

Рефлексивные умения связаны с контрольно-оценочной деятельностью педагога, направленной на себя.

Прогностические умения. Управление педагогическим процессом предполагает ориентацию на четко представленный в сознании конечный результат.

В основе прогностических умений педагога лежат знания сущности и логики педагогического процесса, закономерностей возрастного и индивидуального развития учащихся. Эти знания позволяют предвидеть, что именно учащимися может быть неправильно понято, какой смысл они могут вложить в те или иные педагогические действия; как будет воспринят материал в связи с имеющимися у школьников житейскими представлениями, какой их опыт будет способствовать более глубокому проникновению в сущность изучаемого.

В зависимости от направленности педагогической задачи прогностические умения можно объединить в три группы:

- умения прогнозировать развитие коллектива, развитие системы взаимоотношений;
- умения прогнозировать развитие личности: ее качеств, чувств, воли и поведения, возможных отклонений в развитии, трудностей в установлении взаимоотношений со сверстниками;
- умения прогнозировать ход педагогического процесса: трудности учащихся, результаты применения тех или иных методов приемов и средств обучения и воспитания и т.п.

Проективные умения. Логика разработки проекта педагогической деятельности диктует следующую структуру проективных умений

- _ переводить цели и содержание образования и воспитания в конкретные педагогические задачи;
- _ учитывать потребности и интересы учащихся, возможности материальной базы, свой опыт и личностно-деловые качества;
- _ - определять основные и подчиненные задачи для каждого этапа педагогического процесса;
- отбирать виды деятельности, соответствующие поставленным задачам, и планировать систему совместных творческих дел;
- планировать индивидуальную работу с учащимися с целью преодоления имеющихся недостатков и развития их способностей, творческих сил и дарований;
- отбирать содержание, выбирать формы, методы и средства педагогического процесса в их оптимальном сочетании;
- планировать систему приемов стимулирования активности школьников и сдерживания негативных проявлений в их поведении;
- планировать способы создания личностно-развивающей среды и поддержания связей с родителями и общественностью.

Мобилизационные умения - это умения привлечь внимание учащихся и развить у них устойчивый интерес к учению, труду и другим видам деятельности, сформировать потребности в знаниях, вооружить учащихся навыками учебной работы и основами научной организации учебного труда, использовать знания и жизненный опыт воспитанников для формирования у них творческого отношения к окружающему миру, создать специальные ситуации для совершения воспитанниками нравственных поступков.

Информационные умения включают в себя умения изложить учебный материал, работать с источниками, а также умения дидактически преобразовывать информацию.

В процессе общения с учащимися информационные умения проявляются в способности логически правильно строить и вести рассказ, объяснение, беседу, проблемное изложение; формулировать вопросы в доступной форме, кратко, четко и выразительно; перестраивать в случае необходимости план и ход изложения материала.

Развивающие умения предполагают определение «зоны ближайшего развития» (Л. С. Выготский) отдельных учащихся и класса в целом.

Ориентационные умения представляют собой умения формировать ценностные установки воспитанников, куда входят отношения к труду, явлениям природы и общества, идеалов и других мотивов поведения; привитие устойчивого интереса к учебной и исследовательской деятельности, к профессиональной деятельности соответствующей склонностям, а также к совместной творческой деятельности учащихся.

Коммуникативная деятельность педагога структурно может быть представлена как взаимосвязанные группы перцептивных умений, собственно умений общения и педагогической техники.

Перцептивные умения - это умения понимать других (учащихся учителей, родителей): их личностные особенности и ценностные ориентации.

3. Педагогическая направленность

Структура личности учителя (по А. К. Марковой)

Личность учителя:

Направленность личности: ценностные ориентации, цели, смыслы, идеалы, эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя,

Свойства личности: педагогические способности, характер и его черты, психические процессы и состояния личности.

3. Интегральные характеристики личности: педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал.

Профессиональное самосознание включает в себя осознание учителем норм, правил, модели педагогической профессии, формирование профессионального кредо, концепции учительского труда, соотнесение себя с некоторым профессиональным эталоном, идентификация; оценка себя другими, профессионально референтными людьми; самооценка в которой выделяются: когнитивный аспект, осознание себя и своей деятельности и эмоциональный аспект.

В настоящее время выделяют три направления, определяющие сущность педагогической направленности:

эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя, склонность заниматься видами деятельности, воплощающими специфику данной профессии (Маркова А.К., 1993; Кузьмина Н.В., 1990; Коломинский Я.Л.; Томилова Г.А.; Зимичева С.А и др.);

профессионально-значимое качество личности учителя или компонент педагогических способностей (Ф.Н. Гоноболин; А.И. Щербаков; В.А. Сластенин; А.Н. Леонтьев; А.А. Бодалев; В.П. Симонов и др.);

рефлексивное управление развитием учащихся (Ю.Н. Кулюткин; Г.С. Сухобская; С.Г. Вершловский; И.В. Фастовец; А.Б. Орлов и др.).

А.К. Маркова считает, что анализ личности учителя следует начинать с изучения направленности, т.е. того, на что устремлен учитель в своем труде, тогда как способности в целом являются более компенсируемой чертой личности, их можно сформировать, если у человека есть устойчивое желание быть учителем.

Педагогическая направленность - это мотивация к профессии учителя, главное в которой действенная ориентация на развитие личности ученика. Устойчивая педагогическая направленность - это стремление стать, быть и оставаться учителем, помогающее ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе. Направленность личности учителя проявляется во всей его профессиональной жизнедеятельности и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения,

весь облик человека. Развитию педагогической направленности способствует сдвиг мотивации учителя с предметной стороны его труда на психологическую сферу, интерес к личности учащегося.

4. Индивидуальный стиль педагогической деятельности

Стиль (лат.*stilus*, греч.*stilos* – палочка) берет свое начало от своеобразной манеры написания заостренным стрижнем из кости, металла или дерева, которыми писали на восковых дощечках или бересте. Отсюда аналогии: способ осуществления чего-либо, отличающийся совокупность своеобразных приемов, манера вести себя, говорить, одеваться и т.д.

Стиль деятельности - это взаимосвязанная совокупность индивидуальных особенностей, способов и характера осуществления определенной деятельности, как правило, предполагающей взаимодействие с людьми и выступающей как динамический стереотип

Индивидуальный стиль деятельности обусловлен спецификой самой деятельности, индивидуально-психологическими и личностными особенностями ее субъекта (И. В. Страхов, Н. Д. Мерлин, Е. А. Климов и др.)

В структуре индивидуального стиля деятельности Евгений Александрович Климов выделяет два компонента:

"ядро" стиля включает качества человека, которые базируются на свойствах нервной системы и проявляются произвольно или без заметных усилий. В это ядро включаются две группы природных особенностей: одни благоприятствуют успешной деятельности, а другие мешают ее осуществлению.

"пристройка" к ядру включает в себя качества, которые вырабатываются человеком в результате сознательных или стихийных поисков; пристройка к ядру также включает в себя две группы особенностей: одни связаны с использованием положительных возможностей субъекта, другие направлены на преодоление негативных качеств и имеют компенсаторный характер.

Т.е. индивидуальный стиль деятельности определяется природными, врожденными особенностями человека и прижизненно сложившимися качествами личности, возникшими в ходе взаимодействия человека с предметной и социальной средой. Эффективный индивидуальный стиль обеспечивает наибольший результат при минимальных затратах времени и сил. Главным аргументом в пользу найденных учителем индивидуальных способов осуществления педагогической деятельности будет личностное и умственное развитие его учеников. Именно выработка своего стиля с учетом, прежде всего, свойств собственной личности, а также специфики требований деятельности, ведет к тому, что учитель меньше напрягается и устает. Поскольку личностные свойства педагога представляют собой гибкую структуру, то и индивидуальный стиль деятельности может меняться.

Педагогическая деятельность, как и любая другая, характеризуется определенным стилем, который обеспечивается как спецификой самой деятельности, так и индивидуально - психологическими особенностями ее субъекта.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности проявляется:

в темпераменте (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость);

характере реакций на те или иные педагогические ситуации;

выборе методов обучения;

подборе средств воспитания,

стиле педагогического общения;

реагировании на действия и поступки детей;

манере поведения;

предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний;

применении средств психолого-педагогического воздействия на детей

Наиболее полное представление о стилях педагогической деятельности предложено А. К. Марковой, А. Я. Никоновой. В основу различения стилей деятельности положены сущностные характеристики: *содержательные показатели, динамические и результативные.*

Содержательные характеристики индивидуального стиля:

преимущественная ориентация учителя: а) на процесс обучения, б) на процесс и результаты обучения, в) на результаты обучения;

адекватность — неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса;

оперативность — консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности;

рефлексивность — интуитивность.

Динамические характеристики определяют:

гибкость — традиционность;

импульсивность — осторожность;

устойчивость — неустойчивость по отношению к меняющейся ситуации;

стабильно эмоционально положительное отношение к учащимся — неустойчивое эмоциональное отношение;

наличие личностной тревожности — отсутствие личностной тревожности;

в неблагоприятной ситуации направленность рефлексии на себя — направленность на обстоятельства — направленность на других.

Результативные характеристики:

однородность — неоднородность уровня знаний учащихся;

стабильность — неустойчивость у учащихся навыков учения;

высокий — низкий уровень интереса к изучаемому предмету.

Исходя из данных характеристик, каждый из стилей предполагает определенный характер взаимодействия, доминирование либо монологической, либо диалогической формы общения, определенную организацию деятельности.

1.3 Лекция №3 (2 часа).

Тема: *«Индивидуально-психологические особенности личности студента»*

1.3.1 Вопросы лекции:

1. Физиолого-психологические особенности современных студентов.
2. Адаптация студентов.
3. Типология личности студента.

1.3.2 Краткое содержание вопросов:

1. Физиолого-психологические особенности современных студентов

Современные студенты - это, прежде всего, молодые люди в возрасте 17-25 лет. В существующих классификациях периодов жизни человека этот возраст определяется как поздняя юность или ранняя зрелость. Возьмем, например, такой, казалось бы, не имеющий отношения к педагогической ситуации параметр, как физическое развитие молодых людей. Студенческий возраст характеризуется 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. Однако, как свидетельствуют данные Всемирной организации здравоохранения, именно студенты характеризуются худшими показателями физиологических функций в своей возрастной группе. Они лидируют по числу больных гипертонией, тахикардией, диабетом,

нервно-психическими нарушениями. Причины этого, как показывают исследования, в том, что в процессе вузовского обучения студенты испытывают сильное психическое напряжение, часто разрушительное для здоровья.

Преподаватель должен учитывать, что эти нагрузки особенно велики в периоды контроля и оценивания. Однако здесь часто совершается одна из грубейших педагогических ошибок: негативную оценку результатов усвоения учебной программы преподаватель переносит на оценку личности студента в целом, давая студенту знать с помощью мимики, жестов или в словесной форме, что тот неумен, ленив, безответствен и т. п. Заставляя студента переживать негативные эмоции, преподаватель оказывает прямое влияние на физическое состояние и здоровье студента.

Как правило, именно в студенческом возрасте достигают максимума в своем развитии не только физические, но и психологические свойства и высшие психические функции: восприятие, внимание, память, мышление, речь, эмоции и чувства. Этот факт позволил Б.Г.Ананьеву сделать вывод о том, 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 картина мира. Если преподаватель не развивает именно эти способности, то у студента может закрепиться навык полумеханического запоминания изучаемого материала, что ведет к росту показной эрудиции, но тормозит развитие интеллекта. Результаты специальных обследований показывают, что у большинства студентов уровень развития таких интеллектуальных операций, как сравнение, классификация, определение, весьма невысок. Преподавателю зачастую приходится прилагать большие усилия, чтобы преодолеть школярское отношение к учебе: ориентацию только на результат интеллектуальной деятельности и равнодушие к самому процессу движения мысли.

Лишь немного более 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.

Важнейшая способность, которую должен приобрести студент в вузе, - это способность учиться, которая радикальным образом скажется на его профессиональном становлении. Научиться учиться важнее, чем усвоить объем знаний, которые в наше время быстро устаревают. Еще важнее способность самостоятельного получения знаний, основанная на творческом мышлении.

2. Адаптация студентов

Адаптивная потребность может быть осознана студентом или нет. В последнем случае студент, видя, что прежние способы деятельности и поведения уже невозможны, ищет другие возможности стихийно, методом проб и ошибок, в результате чего адаптация протекает медленно и со значительными трудностями. Удовлетвориться адаптивная потребность может для студента на двух уровнях:

уровень вузовский, на котором создаются необходимые внешние условия реализации адаптивной потребности;

уровень личностный, когда адаптивная потребность становится движущей силой самовоспитания и саморазвития личности. В ходе развития адаптивной потребности можно выделить следующие фазы:

1) возникновение рассогласования между личностью и социальной средой, может наступить как в результате предметной деятельности или личностной среды адаптации, так и на различных подструктурах личности (мотивы, направленность, знания, умения, навыки);

переживание индивидом этого рассогласования в форме психич. напряжения, беспокойства, когнитивн. диссонанса;

осознание личностью этого рассогласования, выработка мотивов и установка на адаптацию;

конструирование целей, планов, индивидуальных стратегий, тактики адаптации.

Исследователи выделяют разные виды адаптации в общем адаптационном процессе студентов вузов. Отдельные авторы выделяют два вида адаптации применительно к студентам вуза:

адаптацию к учебной деятельности;

адаптацию к профессиональной деятельности.

Традиционно адаптация рассматривается в трех видах, отражающих направления деятельности студентов:

1) дидактическая (приспособление к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний);

2) социально-психологическая (включение в студенческий коллектив, усвоение его правил, традиций, норм, установление взаимоотношений с преподавателем, администрацией, членами группы);

3) профессиональная (формирование профессиональных качеств, освоение знаний, навыков, умений, требований к профессии).

Рассмотрим значение разных видов адаптации в общем адаптационном процессе студентов вузов.

1. Дидактическая адаптация студентов.

Процесс обучения в высшей школе строится по принципам, отличным от дидактики средней школы:

сближение учебной работы с научной;

высокая активность студентов в самостоятельной учебно-познавательной деятельности;

профессионализация содержания изучаемых дисциплин;

большой объем информации.

В связи с этим начальный этап обучения в вузе связан с коренной ломкой сложившихся представлений, привычек школьника-, необходимостью менять и перестраивать свое поведение и деятельность. В вузе нужна новая система, новый образ жизни, отвечающий новым задачам обучения и воспитания:

обязательное посещение всех учебных занятий;

необходимость своевременной и тщательной подготовки к ним и активное участие в их работе;

умение работать целеустремленно, мобилизовать все свои силы для работы над собой;

наличие необходимых навыков и умений для работы с книгой, рациональных приемов умственного труда.

Проходит немного времени, прежде чем студент приспособится к требованиям обучения в вузе. Отсюда низкая успеваемость на первом курсе и большой «отсев» по результатам сессий; большое эмоциональное напряжение, что приводит к разочарованию в выборе будущей профессии.

Поскольку все эти трудности вызываются «дидактическим барьером», можно заключить, что одной из причин низких темпов адаптации студентов является несогласованность в педагогическом взаимодействии между преподавателем и студентами при организации способов учения. Необходимо оптимизировать учебный процесс на основе личностно ориентированной, субъект-субъектной модели педагогического взаимодействия. В ней преподаватель и студент сотрудничают как равноправные партнеры общения. Задачами становятся создание условий психолого-педагогического сопровождения студентов в рамках взаимного уважения, автономии каждого из субъектов общения, образование единого психологического пространства для успешного достижения конечного результата обучения.

2. *Социально-психологическая адаптация студентов.* Важным аспектом адаптации является принятие абитуриентом социальной рати студента-первокурсника, а, следовательно, и социально-психологического статуса. Эффективность этого процесса во многом зависит от того, насколько адекватно абитуриент воспринимает себя и свои социальные связи. Наличие волевых, коммуникативных способностей сможет помочь первокурснику преодолеть барьеры вхождения в новую среду обитания. Анализ литературы позволяет обозначить некоторые характеристики статуса студента первого курса вуза. Сутью такого социального статуса можно считать овладение нормами и функциями будущей профессиональной деятельности. К отличительным чертам статуса относятся:

осознание нового качества в своей социальной позиции, повышенное чувство собственного достоинства;

стремление закрепиться в этой новой для себя позиции, добиться первых успехов, подтверждающих новую более высокую позицию;

интерес и старательность в выполнении учебной и другой работы в стенах вуза; многообразие учебных и внеучебных интересов.

Признаками реализации нового социального статуса можно считать принятие личностью целей, ценностей и эталонов действий и поведения, характеризующих ту или иную профессию.

Кроме того, особенности адаптации студентов связаны с тем, что процесс адаптации происходит с формированием первичного коллектива. Абсолютное большинство студентов подчеркивает как важно первокурснику иметь доброжелательную атмосферу в группе, товарищескую помощь и поддержку однокурсников, а через них и правильную ориентированность в особенностях обучения в вузе.

Похожая психологическая позиция высказывается и Г.М.Шавердян, утверждающей, что на процесс адаптации индивида в группе влияет сложившийся в ней социально-психологический климат (СПК). При этом из выделяемых аспектов СПК - структурно-динамического, генетически-динамического и функционального - последний «вкраплен» в адаптационный процесс. Вертикальный пласт функциональных особенностей группы, влияющих на адаптацию, включает в себя стиль руководства и типы установок руководителя (активно-положительный, скрыто-отрицательный, функциональный, нейтральный, ситуативный), а горизонтальный - уровень эго-включенности членов группы; взаимопомощь в ситуациях, вызывающих фрустрацию; психическую совместимость членов группы, характеристики неформального лидера, коэффициент сплоченности, батане эмоционального климата; общую направленность групповых установок (на конфликт, сотрудничество или конкуренцию) и т.д.

3. *Профессиональная адаптация студентов,* трактовка содержания профессиональной адаптации осуществляется с позиции нескольких, широко представленных в психолого-педагогической литературе подходов.

Опираясь на взгляды И.П.Павлова, М.И.Дьяченко и Л.А.Кандыбович, адаптацию к профессиональной деятельности объясняют повторением и подкреплением внешних воздействий в одинаковых условиях. Процесс адаптации выступает в значительной степени процессом выработки новых стереотипов.

Деятельностный подход характеризуется объяснением профессиональной адаптации как процесса формирования знаний, умений, профессиональных качеств, свойств личности на этапах вузовского обучения. С позиций данного подхода адаптация означает приобщение личности к определенным видам деятельности, их усвоение.

Ряд исследователей рассматривает адаптацию к профессиональной деятельности с позиций ролевого подхода, как ознакомление с профессионально-ролевой позицией и последующим ее освоением; активную интернализацию системы новых ролей и шаблонов поведения. Под профессиональной ролью исследователи понимают реализацию прав и

обязанностей, заключенных в ролевой позиции, в соответствии с индивидуальными особенностями человека.

Учитывая основные взгляды на феномен профессиональной адаптации, можно сказать, что профессиональная адаптация студентов представляет собой процесс и результат активного вхождения в профессию в условиях вузовского обучения посредством усвоения содержания и способов выполнения будущей самостоятельной профессиональной деятельности, а также формирования профессионально важных характеристик, выступающих в качестве ее предпосылок.

Стадии адаптационного процесса студентов.

В исследовании С.Ю.Басовской за основу взята модель интеллекта Л.Н.Корнева, который рассматривал интеллект как адаптабельность, способность к выживанию и достижению успеха в определенных социально-культурных условиях жизни. В связи с этим процесс адаптации рассматривается как состоящий из нескольких стадий (этапов), которые взаимосвязаны с интеллектом как ведущим фактором активной адаптации [18].

I стадия процесса адаптации - *автономизация* - характеризуется тем, что первокурсник противопоставляет себя среде.

II стадия - *идентификация* - подразумевает включение «вчерашнего школьника» в систему окружающей студенческой среды

III стадия - *интеграция* - достигается только тогда, когда студент ощущает себя элементом системы образовательного пространства вуза. А.С.Соловьев и А.А.Прохватилов рассматривают динамику адаптации студентов в вузе следующим образом:

Период - ориентировка. Характеризуется противоречиями между реальным положением дел и идеальными представлениями; осознанием требований, выработкой линии поведения по отношению к ним; той или иной успешностью, формированием статуса. Активность в учебной деятельности отодвигается на второй план.

Период - «истинной» адаптации - активное принятие и усвоение норм требований к учебной работе; формирование новых отношений личности, связанных с учебной деятельностью.

Период - «нормативный» - относительно устойчивые жизненные планы и личностные отношения. Адаптация как процесс здесь заканчивается.

3. Типология личности студента

Интересен анализ студенческой молодежи в связи с избранной ими профессией. Вся совокупность современных студентов довольно явно разделяется на три группы. Первую составляют студенты, ориентированные на образование как на профессию. В этой группе наибольшее число студентов, для которых интерес к будущей работе, желание реализовать себя в ней - самое главное. Лишь они отметили склонность продолжать свое образование в аспирантуре. Все остальные факторы для них менее значимы. В этой группе около трети студентов.

Вторую группу составляют студенты, ориентированные на бизнес (около 26 % от общего числа опрошенных). Отношение к образованию у них совсем иное: образование выступает в качестве инструмента (или возможной стартовой ступени) для того, чтобы в дальнейшем попытаться создать собственное дело, заняться торговлей и т.п. Они понимают, что со временем и эта сфера потребует образования, но к своей профессии они относятся менее заинтересованно, чем первая группа.

Третью группу составляют студенты, которых, с одной стороны, можно назвать «неопределившимися», с другой - задавленными разными проблемами личного, бытового плана. На первый план у них выходят бытовые, личные, жилищные, семейные проблемы. Это группа тех, кто «плывет по течению» - они не могут выбрать своего пути, для них образование и профессия не представляют того интереса, как для первых двух. Возможно, самоопределение студентов данной группы произойдет позже, но можно предположить,

что сюда попали люди, для которых процесс самоопределения, выбора пути, целенаправленности нехарактерен.

Рассмотрим типологии, представленные Л.Д.Столяренко, В.Т.Лисовским и др.

Исследования, проведенные кафедрой педагогики и психологии высшей школы МГУ им. М.В.Ломоносова, позволяют набросать портреты преподавателя и студента глазами друг друга, причем как идеальный, так и реальный.

Студенты идеальным преподавателем называли, прежде всего, знатока преподаваемого предмета и соответствующей области науки, честного, справедливого человека, хорошего психолога, умеющего понять другого, Первокурсники поставили на первое место умение понять студента, в то время как старшекурсники более всего оценили компетентность. Это закономерно: сложный период адаптации первокурсников к новым условиям требует психологической поддержки, оказать которую может только понимающий и уважающий студента преподаватель. Вообще аристократизм профессоров, преподавателей, каждого сотрудника вуза, от которого в какой-то степени зависит студент, особенно это касается первокурсников, состоит в том, чтобы никогда, ни в какой обстановке не допустить покушения на суверенитет, личное достоинство студентов. Впервые за последние десятилетия обе стороны - студенты и преподаватели - едины во взглядах на модель идеального преподавателя и студента, т.е. желаемого партнера в учебном процессе вуза. Модель преподавателя, которую студенты называли «супер» и которую единодушно принимают сами преподаватели, выглядит следующим образом: это человек широкого кругозора, успешный в научном поиске, независимый в суждениях и поступках, хороший психолог.

Модель идеального студента еще более лаконична: молодой человек, имеющий интерес к науке и умеющий самостоятельно мыслить. Так мало и так труднодостижимо.

1. 4 Лекция №4 (2 часа).

Тема: *«Технология педагогического взаимодействия как условие эффективной педагогической деятельности»*

1.4.1 Вопросы лекции:

1. Сущность и генезис педагогического общения
2. Гуманизация обучения как основа педагогического общения
3. Стили педагогического общения
4. Содержание и структура педагогического общения
5. Особенности педагогического общения в вузе

1.4.2 Краткое содержание вопросов:

1. Сущность и генезис педагогического общения

Педагогическое общение – специфическая форма общения, имеющая свои особенности и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты.

Педагогическое общение – совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся.

Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения.

Анализ первых профессиональных шагов преподавателей и учителей обнаруживает явление, которое можно было бы назвать педагогическим импринтингом (мгновенным

запечатлением): результаты самых первых контактов с учащимися определяют выбор направления, по которому пойдет дальнейшая эволюция профессионально-педагогического общения. Причем возможны не только эволюция, но и становление педобщения от пассивно-информативного стиля к авторитарно-монологическому или доверительно-диалогическому.

2. Гуманизация обучения как основа педагогического общения

Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Для установления положительных взаимоотношений со студентами преподаватель должен проявлять доброжелательность и уважение к каждому из участников учебного процесса, быть сопричастным к победам и поражениям, успехам и ошибкам обучаемых, сопереживать им. Исследования показывают, что педагоги, акцентирующие собственное «я», проявляют формализм в отношении к учащимся, поверхностную включаемость в ситуации обучения, авторитарность, подчеркивают собственное превосходство и навязывают свои способы поведения. У педагогов с центрацией на «другом» проявляется неосознанное подлаживание к учащимся, доходящее до самоуничтожения, крайне пассивное инициирование их активности.

У педагогов с гуманистической центрацией «я-другой» выявлено устойчивое стремление строить общение на равных началах и развивать его в диалогической форме.

Такое взаимодействие объективно способствует гуманизации отношений «преподаватель-студент» и всего обучения в целом.

3. Стили педагогического общения

Известный психолог В. А. Кан-Калик выделял следующие стили педагогического общения:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом. Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства. Особенно это касается молодых педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации.

3. Общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах, в обучении, со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании со ссылкой на жизненный опыт и возраст.

4. Общение-устрашение – негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет.

Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется типология профессиональных позиций учителей, предложенная М. Таленом.

Модель I - "Сократ". Это учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель II – "Руководитель групповой дискуссии". Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель III – "Мастер". Учитель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию, и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель IV – "Генерал". Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а ученик, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль более распространен, чем все вместе взятые, в педагогической практике.

Модель V – "Менеджер". Стиль, получивший распространение в радикально ориентированных школах и сопряженный с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением их инициативы и самостоятельности. Учитель стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель VI – "Тренер". Атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. Учащиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное – конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель VII – "Гид". Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен.

М. Тален специально указывает на основание, заложенное в типологизацию: выбор роли педагогом, исходя из собственных потребностей, а не потребностей обучающихся.

4. Содержание и структура педагогического общения

Основные формы педагогической деятельности протекают в условиях общения. Будь то лекция, семинар, экзамен, зачет, защита курсового проекта или реферата, преподаватель общается с потоком, группой, подгруппой, личностью.

Многочисленные исследования ученых и практика показывают, что молодые педагоги, начинающие свою педагогическую деятельность, испытывают трудности в налаживании педагогического общения, взаимоотношений со студентами в сфере личностных контактов, а именно к ней студенты предъявляют значительные требования.

Чтобы овладеть основами профессионально-педагогического общения со студентами, необходимо знать его содержательные и процессуальные характеристики.

Педагогическое взаимодействие – процесс творческий независимо от того, какой аспект общения имеется в виду: решение учебно-воспитательных задач или организация взаимоотношений. Творческий характер носит и решение педагогических задач, и процесс воплощения этого решения в общении со студентами.

Если взять устойчивые формы вузовской учебной деятельности (лекцию, семинар, практические занятия, лабораторные работы), то процесс подготовки к ним и их проведение включают в себя определенную коммуникативную структуру, которую необходимо освоить творчески.

Исследования проблем коммуникации в учебном процессе дают возможность выделить следующую структуру педагогического общения, органично связанную с творческой работой преподавателя.

Этапы педагогического общения включают:

Прогностический этап: моделирование педагогом общения с группой, потоком в процессе подготовки к педагогической деятельности.

Начальный период общения: организация непосредственного общения с аудиторией, группой.

Управление общением в развивающемся педагогическом процессе.

Анализ осуществленной системы общения и моделирование общения в предстоящей деятельности.

Рассмотрим содержательные и процессуальные особенности выделенных творческих этапов общения.

Первый этап. В процессе моделирования общения осуществляется планирование коммуникативной структуры будущей деятельности соответственно:

- а) педагогическим целям и задачам;
- б) общей педагогической и нравственно-психологической ситуации в аудитории;
- в) творческой индивидуальности самого педагога;
- г) индивидуальным особенностям студентов;

д) предлагаемой системе методов обучения и воспитания. Все это, вместе взятое, представляет собой опережающую стадию педагогического общения. Эту стадию нужно хорошо продумывать. Методическая и содержательная структура занятий должна повлиять на возникновение эмоционального единства, создание атмосферы общения.

Второй этап. Это начальный период общения, организация непосредственного взаимодействия с аудиторией, начало контакта, во многом определяющего успешность дальнейшего развития содержательного и социально-психологического аспекта педагогической деятельности.

Важнейшими элементами этого этапа являются:

- а) конкретизация спланированной модели общения;
- б) уточнение условий и структуры предстоящего общения;
- в) осуществление изначальной стадии непосредственного общения.

Преподаватель должен уточнить с первых мгновений общее настроение аудитории и возможности работы с помощью избранных на предварительном этапе методов работы.

Третий этап - управление развивающимся педагогическим процессом. Метод обучения и система общения должны быть адекватны. Только тогда будет эффективна совместная работа преподавателя и студентов.

Следовательно, кроме дидактических и методических требований к лекции, существует ряд социально-психологических требований к ней:

1. Становление психологического контакта с группой для передачи информации и ее личностного восприятия студентами.

2. Разработка психологически обоснованной партитуры лекции, т.е. использование элементов беседы, риторических вопросов, ситуаций размышления и т.п., наличие определенной логики в чередовании фактов и обобщений, ярких примеров и теоретического материала. Оптимальное сочетание таких приемов обеспечивает психологический контакт, а следовательно, реальное включение студентов в процесс познания.

3. Создание через систему психологических средств обстановки коллективного поиска и совместных раздумий, что особенно важно для реализации всех видов проблемного обучения, которому необходимы как никакому другому коммуникативные компоненты.

4. Управление познавательной деятельностью студентов. Стилль общения снимает психологический барьер возраста и опыта, способствует организации взаимоотношений на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.

5. Единство делового и личностного аспектов, обеспечивающее не только информационный строй лекции, но и самовыражение личности педагога. Оно придает лекции мировоззренческую направленность, повышает эффективность любого вида учебной работы.

6. Целостная, педагогически целесообразная система взаимоотношений педагога и студентов, которая обеспечивает настрой студентов на общение с педагогом и вызывает интерес к преподаваемой дисциплине, повышает мотивацию обучения за счет социально-психологических резервов. Таким образом, целесообразно организованное педагогическое общение выполняет не только функции устойчивой коммуникации, но и способствует формированию прогрессивной направленности и мировоззренческих позиций.

Четвертый этап. Преподаватель анализирует использованную им систему общения, уточняет возможные варианты организации общения в данном коллективе, анализирует содержание занятия и тем самым прогнозирует предстоящее общение с аудиторией. На четвертом этапе цикл общения заканчивается и осуществляется переход к первому этапу.

5. Особенности педагогического общения в вузе

Вуз отличается от школы содержанием обучения и воспитания, изменением их форм. Основная функция вуза – формирование личности специалиста. И этой цели должно быть подчинено общение преподавателей и студентов. Система вузовского педагогического общения в звене «преподаватель-студент» качественно отличается от школьного самим фактом их приобщенности к общей профессии, а это в значительной мере способствует снятию возрастного барьера, мешающего плодотворной совместной деятельности.

В системе вузовского педагогического общения сочетаются два фактора:

- 1) взаимоотношения ведомый-ведущий;
- 2) взаимоотношения сотрудничества обучаемого и обучающего.

Именно этот социально-психологический стержень придает взаимоотношениям в вузе особую эмоциональную продуктивность. Без осознания партнерства в деятельности студентов трудно вовлечь в самостоятельную работу, привить им вкус к профессии, воспитать профессиональную направленность личности в целом. Наиболее плодотворный процесс вузовского воспитания и обучения обеспечивается именно надежно выстроенной на вузовском уровне системой взаимоотношений.

Основные требования к отношениям «преподаватель-студент», «студент-студент» можно сформулировать следующим образом:

взаимодействие факторов сотрудничества и ведомости при организации воспитательного процесса;

формирование духа корпоративности, коллегиальности, профессиональной общности с педагогами;

ориентация системы педагогического общения на взрослого человека с развитым самосознанием и тем самым преодоление авторитарного воспитательного воздействия;

использование профессионального интереса студентов как фактора управления воспитанием и обучением и как основы педагогической и воспитательной работы.

Исследования по педагогике высшей школы подтверждают, что молодой человек, поступив в вуз, не сразу становится студентом по своим психологическим характеристикам. Вначале идет процесс адаптации к новым формам учебной деятельности, контроля, социальному статусу, сказывается оторванность от семьи, новые бытовые условия. Чрезвычайно важно сформулировать правильную систему взаимоотношений студентов-первокурсников и профессорско-преподавательского состава. Неправоммерный перенос школьных отношений между учителем и учениками в вуз серьезно мешает дальнейшему процессу развертывания отношений студентов и преподавателей, а порой и деформирует структуру педагогического общения.

Высшая школа предъявляет высокие требования к психологическому климату кафедры, факультета, вуза в целом, реализуемому в повседневном педагогическом общении. Формирование собственного индивидуального стиля общения со студентами

связано с развитием творческой индивидуальности профессоров, доцентов, преподавателей.

Важной задачей начинающего вузовского педагога является поиск оптимального для целей воспитания собственного индивидуального стиля общения со студентами. Его выработке способствуют такие приемы:

- включение студентов в начальные формы исследовательской деятельности;
- создание форм совместного общения для лучшей личностной социализации студентов, участие в заседаниях кафедры, конференциях, лекциях среди населения, выступления в печати и т.д.;
- совместная научно-исследовательская работа;
- совместные нерегламентируемые, неофициальные контакты, беседы о науке, искусстве, профессии, книгах;
- участие профессорско-преподавательского состава в студенческом досуге (смотри, олимпиады, конкурсы, "круглые столы").

Педагогическое воздействие должно быть систематическим и непрерывным, переходя от учебно-ориентированного к научно-поисковому, от официально-регламентированного к неофициально-доверительному общению. Особые требования предъявляются к этико-психологической основе взаимодействия ученого-педагога и студентов. В этом плане важную роль играют индивидуально-типологические характеристики или стиль общения.

1. 5 Лекция №5 (2 часа).

Тема: *«Педагогика высшей школы: основные понятия и история становления»*

1.5.1 Вопросы лекции:

1. Объект, предмет педагогики, задачи и категориальный аппарат педагогики. Связь педагогики с другими науками.
2. Педагогика высшей школы, её специфика и категории.
3. Современные образовательные парадигмы.

1.5.2 Краткое содержание вопросов:

1. Объект, предмет педагогики, задачи и категориальный аппарат педагогики.

Связь педагогики с другими науками

В обычном представлении термин «педагогика» имеет несколько значений. Им обозначают педагогическую науку и педагогическую практику (приравнивая её уже к искусству взаимодействия); определяют педагогику как систему деятельности, которая проектируется в учебных материалах, методиках и рекомендациях или как систему представлений о тех или иных подходах к обучению, методах и организационных формах (педагогика сотрудничества, педагогика развития и т.п.). Подобное многообразие скорее вредит педагогике, мешает ясному пониманию и научному изложению теоретических основ и практических выводов науки.

Важно подчеркнуть, что общепризнанной точки зрения на объект и предмет педагогики нет. Свое название педагогика получила от греческих слов (пайдос) – дитя и (аго) – вести. В дословном переводе (пайдагос) – означает детоводитель. Педагогом в Древней Греции называли раба, который в буквальном смысле слова брал за руку ребенка своего господина и сопровождал его в школу. Учителем в этой школе нередко другой раб, только ученый.

Постепенно слово (педагогика) стало употребляться в более общем смысле для обозначения искусства вести ребенка по жизни, т.е. воспитывать его, обучать, направлять духовное и телесное развитие. Часто рядом с именами людей, ставших впоследствии

знаменитыми, называют и имена воспитавших их педагогов. Со временем накопление знаний привело к возникновению особой науки о воспитании и обучении детей. Такое понимание педагогики сохранилось вплоть до середины XX века. И только в последние десятилетия возникло понимание того, что в квалифицированном педагогическом руководстве нуждаются не только дети, но и взрослые. Поэтому объектом педагогической науки является *человек*. В мировом педагогическом лексиконе все чаще употребляются новые понятия – «андрогогика» или «андрагогика» (от греч. «андрос» - мужчина и «аго» - вести) и «антропогогика» (греч. «антропос» - человек и «аго» - вести).

В настоящее время предметом педагогики является особая, целенаправленная, социально и личностно детерминированная деятельность по приобщению человека к жизни общества.

Ближе к рассматриваемой действительности понятие «образование». Это слово означает одновременно и общественное явление и педагогический процесс. В законе РФ «Об образовании» оно определяется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства».

Педагогика – это наука об образовании (обучении и воспитании) человека.

Размышляя о назначении науки, Д.И. Менделеев пришёл к выводу, что у каждой научной теории две основные и конечные цели – *предназначение и польза*.

Не исключение из общего правила и педагогика.

Педагогическая наука осуществляет те же функции, что и любая другая научная дисциплина: *описание, объяснение и предсказание явлений того участка действительности, который она изучает*. Однако педагогическая наука, предмет которой лежит в социально-гуманитарной сфере, имеет свою специфику. Так, хотя процесс получения педагогического знания подчиняется общим закономерностям научного познания и внедрения в этот процесс точных, строгих методов исследования необходимо, характер и результаты педагогического исследования в значительной степени определяются влиянием установок ценностного практического сознания. Прогностическая функция педагогической теории в отличие, например, от теории в физике заключается не только в предвидении, но и в преобразовании. Педагогическая наука не может ограничиться лишь объективным отображением изучаемого, хотя бы и самым достоверным. От нее требуется влиять на педагогическую действительность, совершенствовать ее. Поэтому в ней совмещаются две функции, которые в других научных областях обычно поделены между разными дисциплинами:

- научно-теоретическая – отражение педагогической действительности как она есть, как сущее (знание об успешности и неуспешности работы учителей по новым учебникам, о трудностях которые испытывают учащиеся при изучении учебных материалов определенного типа, о составе, функциях и структуре содержания образования и т.п.);

- конструктивно-техническая (нормативная, регулятивная) – отражение педагогической действительности такой, какой она должна быть (общие принципы обучения и воспитания, педагогические правила, методические рекомендации и т.п.).

Следует различать научные и практические задачи педагогики. Практическая работа в данной сфере направлена на конкретные результаты деятельности воспитания и обучения людей, а научная – на получение знаний о том, как объективно протекает эта деятельность, и что нужно сделать, чтобы она стала более эффективной, в возможно большей степени соответствующей поставленным целям.

В общем виде задачи педагогики как науки можно представить следующим образом:

1. *Вскрытие закономерностей в области образования и управления образовательными системами.* Закономерности в педагогике рассматриваются как связи между специально созданными или объективно существующими условиями и

достигнутыми результатами. В качестве результатов выступают обученность, воспитанность и развитость личности.

2. *Изучение и обобщение практики, опыта педагогической деятельности.* Эта задача предполагает, с одной стороны, теоретическое обоснование и научную интерпретацию передового педагогического опыта, выявление в инновационных авторских подходах, того, что может быть перенесено в массовую педагогическую практику, а с другой стороны, тщательное исследование педагогических ошибок и причин возникновения негативных явлений в образовательном процессе.

3. *Разработка новых методов, средств, форм, систем обучения, воспитания, управления образовательными структурами.* Решение этой задачи во многом опирается на изучении новых открытий в смежных научных областях (психологии, физиологии, социологии и др.), а также определяется пониманием специфики современного социального заказа в области образования (например, сегодня от выпускников школ и вузов в большей степени требуется наличие творческих способностей и, следовательно, педагогическая наука вынуждена более интенсивно разрабатывать способы решения этой задачи).

4. *Прогнозирование образования.* Теоретические модели предполагаемого развития образовательной инфраструктуры необходимы, в первую очередь, для управления политикой и экономикой образования, совершенствования педагогической деятельности.

5. *Внедрение результатов исследований в практику.* Одним из путей решения этой задачи выступают научно-практические центры, лаборатории, объединения. Эффективность решения этой задачи во многом достигается привлечением педагогов-практиков к подготовке и проведению исследования и созданию нового педагогического продукта (технологии, методики, методического оснащения и пр.)

6. *Разработка теоретических, методологических основ инновационных процессов, рациональных связей теории и практики, взаимопроникновения исследовательской и практической деятельности.*

Гораздо богаче и разнообразнее те задачи, которые возникают оперативно, под влиянием потребностей практики и самой науки. Многие из них не поддаются предвидению, но требуют быстрого нахождения решения.

Образование изучает не только педагогика, но ряд других наук: психология (психологические аспекты обучения, личность педагога, личность воспитанника и т.д.), социология (коллектив и личность, взаимоотношения в сообществах и т.д.), философия, история, культурология, валеология и многие другие. Педагогика, несомненно, тесно связана с результатами исследований, проводящихся в этих науках. В целом, различают два вида связи педагогики с другими науками:

1. *Методологическая связь.*

К этому виду относят:

- использование в педагогике основополагающих идей, общих концепций, которые возникают в других науках (например, из философии);
- использование методов исследования, применяемых в других науках (например, из социологии).

2. *Предметная связь.*

Этот вид связи характеризуется:

- использованием конкретных результатов других наук (например, из психологии, медицины, физиологии высшей нервной деятельности и т. д.);
- участием в комплексных исследованиях.

В принципе, педагогике могут пригодиться любые научные знания, она может взаимодействовать почти с любой научной дисциплиной. Однако с двумя из них ее отношения – особые. Это философия и психология.

Наиболее длительной и продуктивной является *связь педагогики с философией*, выполняющей методологическую функцию в педагогике. Педагогические

факты и явления не могут получить научный статус без их философского обоснования. С другой стороны, педагогика является «полигоном» для приложения и апробации философских идей. Она разрабатывает пути и средства формирования мировоззрения человека.

Несомненно, наиболее тесная *связь педагогики с психологией*. Однако нужно очень четко представлять себе, что предметом исследования психологии как науки является психика и психологическая структура личности (главными составляющими которой являются сознание, деятельность, самосознание), а значит, она дает отправные данные, на которых необходимо научно выстраивать всю систему обучения и воспитания. И этим уже занимается педагогика.

К числу наиболее важных связей с психологией педагогика относит:

1. Возрастные характеристики групп воспитанников и обучаемых.
2. Представления о психических процессах.
3. Интерпретации отдельных характеристик личности, в первую очередь – самостоятельности, активности, мотивации.
4. Представление цели образования в форме, которую педагогика может воспринять в форме содержания.

В своем развитии общая педагогика как интегрируется с другими науками (появились – педагогическая психология, педагогическая этика и др.), так и дифференцируется – т.е. выделяется в ряд относительно самостоятельных научных разделов, отраслей педагогики.

Сложившиеся к настоящему времени отдельные самостоятельные отрасли педагогики образуют систему (взаимосвязанную совокупность) педагогических дисциплин, составляющих единство, которое характеризуется термином «педагогика как наука». Общее для всех таких дисциплин – предмет педагогики, то есть образование. Каждая из них специально рассматривает сторону образования, выделяя свой собственный предмет. Классификация педагогических дисциплин может быть проведена по разным основаниям.

1. Науки о воспитании, обучении и о самой педагогике.

Общая педагогика как базовая дисциплина, исследующая основные закономерности образования;

Дидактика (теория обучения), дающая научное обоснование процесса обучения

Теория воспитания, дающая научное обоснование процесса воспитания

Частные методики (предметные дидактики) исследуют специфику применения общих закономерностей обучения к преподаванию отдельных учебных предметов;

История педагогики и образования, изучающая развитие педагогических идей и практики образования в различные исторические эпохи;

Сравнительная педагогика исследует закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходства и различий.

Методология педагогики – наука о самой педагогике, о ее статусе, развитие, понятийном составе, о способах получения нового достоверного научного знания.

2. Отрасли применения педагогических положений к различным этапам образования, определенным контингентам воспитанников и обучающихся и к сферам деятельности.

Возрастная педагогика - изучающая особенности обучения и воспитания в различные возрастные периоды (дошкольная, школьная педагогика, педагогика взрослых).

Профессиональная педагогика, изучающая теорию и практику профессионального образования (педагогика начального профессионального образования, педагогика среднего профессионального образования, педагогика высшей школы, производственная педагогика).

Коррекционная (специальная) педагогика – разрабатывают теоретические основы, принципы, методы и формы и средства воспитания и образования детей и взрослых,

имеющих отклонения в физическом и социальном развитии: сурдопедагогика (обучение и воспитание глухих и слабослышащих), тифлопедагогика (обучение и воспитание слепых и слабовидящих), олигофренопедагогика (обучение и воспитание умственно отсталых и детей с задержками умственного развития), логопедия (обучение и воспитание детей с нарушениями речи).

Отраслевая педагогика (военная, спортивная, криминологическая и т.п.).

Социальная педагогика – наука и практика создания системы воспитательных мероприятий по оптимизации воспитания личности с учетом конкретных условий социальной среды.

Исправительно-трудовая педагогика содержит теоретическое обоснование и разработки практики перевоспитания правонарушителей всех возрастов.

Основные педагогические понятия, выражающие научные обобщения, принято называть педагогическими категориями. Это наиболее общие и емкие понятия, отражающие сущность науки, ее устоявшиеся и типичные свойства. В любой науке категории выполняют ведущую роль, они пронизывают все научное знание и как бы связывают его в целостную систему. Например, в физике это масса, сила, а в экономике основными категориями является деньги, стоимость и т.д.

В педагогике существует множество подходов к определению его понятийно-категориального аппарата. Тем не менее, в отношении педагогики следует сказать, что в центре всего педагогического знания стоит личность, вернее, те процессы, которые влияют на её становление. Таким образом, к основным категориям педагогики относятся: *образование, обучение, воспитание, развитие, формирование*.

Обучение – это целенаправленный, систематический процесс взаимосвязанной деятельности педагога и обучаемого (преподавание + учение), направленный на формирование у обучаемых системы знаний, умений, навыков и развитие их способностей.

Воспитание – процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной системы, обеспечивающей взаимодействие воспитателей и воспитуемых.

Развитие – процесс количественных и качественных изменений наследуемых и приобретаемых свойств человека.

Формирование – процесс и результат развития личности под влиянием внешних и внутренних факторов (воспитания, обучения, социальной и природной среды, собственной активности личности, обучение, развитие, формирование).

Весь категориальный аппарат педагогики можно разделить на четыре группы:

1. *Философские категории* отражают наиболее общие черты и связи, стороны и свойства действительности, помогают понять и отобразить закономерности и тенденции развития самой педагогики и той части действительности, которую она изучает. Нельзя рассуждать об объекте педагогики, не пользуясь словом *социализация*, или - о теории, обходясь без понятий: *сущность, явление, общее, единичное, противоречие, причина, следствие, возможность, действительность, качество, количество, бытие, сознание, закон, закономерность, практика* и др.

2. *Общенаучные категории* - общие для многих частных наук, но отличающиеся от философских категорий. Вряд ли можно, проводя педагогическое исследование, обойтись без таких понятий как: *система, структура, функция, элемент, оптимальность, состояние, организация, формализация, модель, гипотеза, уровень* и др.

3. *Частно-научные* – собственные понятия педагогики. К ним относятся: педагогика, образование, воспитание, обучение, самообразование, самовоспитание, преподавание, учение, метод обучения (воспитания), учебный материал, учебная ситуация, учитель, ученик, преподаватель, студент и др.

Осмысление общенаучных понятий применительно к педагогической науке приводит к обогащению ее собственной терминологии такими

сочетаниями: педагогическая система, педагогическая деятельность, педагогическая действительность, образовательный (педагогический) процесс, педагогическое взаимодействие. Дадим им краткую характеристику.

Система определяется как целостный комплекс элементов, связанных таким образом, что с изменением одного изменяются другие. Педагогическая система – множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности.

Деятельность, рассматривая с философских позиций, выступает как специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование. Педагогическая деятельность – совокупность видов деятельности, реализующих функцию приобщения человеческих существ к участию в жизни общества.

Педагогическая действительность – та часть действительности, взятая для научного рассмотрения в аспекте педагогической деятельности.

Процесс определяется как смена состояний системы, следовательно, образовательный (педагогический) процесс – смена состояний системы образования как деятельности.

Педагогическое взаимодействие – сущностная характеристика педагогического процесса, представляющая собой преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и воспитанника, следствием которого являются взаимные изменения в поведении, деятельности и отношениях.

4. Категории, заимствованные из смежных наук: психологии – восприятие, усвоение, умственное развитие, запоминание, умение, навык, кибернетики – обратная связь, динамическая система.

В отличие от таких наук, как математика, физика или логика, педагогика пользуется в основном общеупотребительными словами. Но, попадая в обиход науки, слова естественного языка должны приобретать неотъемлемое качество научного термина – однозначность, позволяющую достичь единого понимания их всеми учеными данной отрасли.

2. Педагогика высшей школы, её специфика и категории

В первую очередь, нужно отметить, что педагогика высшей школы – это отрасль, раздел общей педагогики, а точнее будет сказать, профессиональной педагогики, изучающей закономерности, осуществляющей теоретическое обоснование, разрабатывающей принципы, технологии воспитания и образования человека, ориентированного на конкретно-профессиональную сферу действительности. Предметом изучения педагогики высшей школы является лишь один этап в профессиональном становлении – процесс обучения и воспитания специалистов с высшем профессиональным образованием.

Таким образом, будем понимать под педагогикой высшей школы – отрасль (раздел) общей (профессиональной) педагогики, изучающую основные составляющие (закономерности, принципы, формы, методы, технологии, содержание) образовательного процесса в вузе, а также особенности и условия (требования к процессу взаимодействия преподавателя и студента, требования к личности преподавателя и студента и др.) эффективного осуществления профессиональной подготовки будущего специалиста.

Приведем задачи профессиональной педагогики, которые можно отнести к задачам педагогики высшей школы как общее к частному. В них входят:

1. Разработка теоретико-методологических основ профессионального образования и методик проведения исследований в профессиональной педагогике.

2. Обоснование сущности, аспектов и функций профессионального образования.

3. Изучение истории развития профессионального образования и педагогической мысли.
4. Анализ современного состояния и прогнозирование развития профессионального образования в нашей стране и за рубежом.
5. Выявление закономерностей профессионального обучения, воспитания и развития личности.
6. Обоснование образовательных стандартов и содержания профессионального образования.
7. Разработка новых принципов, методов, систем и технологий профессионального образования.
8. Определение принципов, методов и способов управления профессионально-педагогическими системами, мониторинга профессионально-образовательного процесса и профессионального развития обучающихся.

Кроме этого можно выделить задачи педагогики высшей школы в практической области:

1. Формирование у преподавателей высшей школы умений и навыков методически обоснованного проведения всех видов учебной, научной и воспитательной работы.
2. Установление связи обучения, профессиональной подготовленности и формирование у студентов устойчивых навыков проведения исследовательской работы на основе этой связи.
3. Преобразование учебного процесса в процесс развития самостоятельного, творческого мышления.
4. Формирование, развитие, проявление педагогического мастерства с целью мобилизации студентов на разнообразные творческие действия.
5. Анализ социально-педагогического фактора, законов и особенностей формирования у студентов педагогических знаний, умений, навыков, педагогического сознания.
6. Вооружение педагогов психологическими знаниями.

Использование содержания педагогики высшей школы в качестве программы действий по организации и проведению многообразных видов педагогической деятельности.

К категориальному аппарату педагогики высшей школы, помимо общепедагогических, можно отнести профессионально-педагогические категории, такие как:

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

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

Профессиональное воспитание – процесс и результат формирования профессионально важных качеств (различают общие и специальные ПВК).

Профессиональное развитие – развитие личности как субъекта профессиональной деятельности.

Профессиональное становление – результат профессионального развития: разряд, категория, класс, должность, степень, звание и др.

3. Современные образовательные парадигмы

В настоящее время в педагогике термин «парадигма» получил достаточно широкое распространение, однако часто в его смысл вкладывают самые различные понятия. Например, раздаются призывы перехода к «гуманистической парадигме», обосновываются парадигмы технического общества и православной педагогики и т.п.

Термин «парадигма» (от греч. «образец») был введен в науковедение Т.Куном в 1962 году. *Парадигма – признанные всеми научные достижения, которые в течение определённого времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу.* Парадигмальный подход уже четыре десятилетия находится в центре исследований отечественных и зарубежных науковедов: Дж. Агасси, И. Лакатоса, Дж. Холтона, П.П. Гайденоко, Л.А. Марковой и др.

Ограничим классификацию образовательных парадигм двумя полярными по своим характеристикам:

1. Традиционалистическая парадигма (или знаниевая).

Главная цель обучения и воспитания в условиях этой парадигмы – дать человеку глубокие, прочные разносторонние академические знания. Основным источником знаний выступает обучающий (учитель, преподаватель). Обучаемый рассматривается главным образом как объект, который нужно наполнить знаниями. Личностные аспекты обучения сводятся к формированию познавательной мотивации и познавательных способностей. Поэтому основное внимание уделяется информационному обеспечению личности, не ее развитию, рассматриваемому как «побочный продукт» учебной деятельности.

Как разновидность знаниевой можно выделить технократическую парадигму (или прагматическую). Главная ее цель обучения и воспитания – дать человеку те знания, умения и навыки, которые практически будут полезны и необходимы в жизни и профессиональной деятельности, помогут правильно взаимодействовать с современной техникой. Основной принцип – политехнизм в обучении.

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

В настоящее время в отечественном образовании на смену устаревшей учебно-дисциплинарной модели приходит гуманистическая, личностно-развивающая модель, центрирующаяся вокруг подхода к учащимся, как полноправным партнерам, в условиях сотрудничества и отрицающая манипулятивный подход к ним.

2. Личностно-ориентированная (гуманистическая или субъект-субъектная) парадигма.

Главная цель – способствовать развитию способностей человека, развитию его личности, его духовному росту, его нравственности и самосовершенствованию, самореализации. Человек может многого не знать, но важно, чтобы сформировался по-настоящему духовно нравственный человек, способный к саморазвитию и самосовершенствованию; в центре этой парадигмы – человек со всеми своими слабостями и достоинствами.

Сущность гуманистической парадигмы заключается в последовательном отношении учителя (преподавателя) к ученику (студенту) как личности, самостоятельному и ответственному субъекту собственного развития и в тоже время как к субъекту воспитательного воздействия. Основное отличие данной парадигмы от традиционной заключается, прежде всего, в том, что субъект-объектные отношения заменяются на субъект-субъектные.

1. 6 Лекция №6 (4 часа).

Тема: «Сущность и структура содержания образования»

1.6.1 Вопросы лекции:

1. Понятие «содержание образования»
2. Важнейшие объективные и субъективные факторы, влияющие на разработку содержания образования.
3. Теории формального и материального образования и их односторонность.
4. Государственный образовательный стандарт высшего образования, его структура
5. Основные компоненты ГОС высшего образования
6. Требования к содержанию образования в высшей школе

1.6.2 Краткое содержание вопросов:

1. Понятие «содержание образования»

Для успешного осуществления обучения как важного средства развития и формирования личности необходимо хорошо уяснить себе: чему надо учить, чем они должны овладевать обучаемые в процессе учебной работы. Но поскольку, как отмечено выше, обучение направлено на образование личности и органически связано с ним, то, естественно, речь в данном случае должна идти о содержании образования.

В общем плане под содержанием образования следует понимать ту систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения.

Определение содержания образования – задача не простая, как может показаться на первый взгляд. История педагогики показывает, что при ее решении допускалось и допускается немало ошибок, отрицательно сказывающихся на качестве обучения. То содержание образования отставало от современного состояния науки, то оно оказывалось перегруженным, то искажало характер обучения как фактора развития и формирования личности. Вот почему в педагогике такое большое место занимали и занимают вопросы разработки тех исходных теоретических идей, которые должны определять содержание образования.

2. Важнейшие объективные и субъективные факторы, влияющие на разработку содержания образования

Положение о том, что воспитание возникло и развивалось под влиянием потребностей общества, целиком относится и к содержанию образования подрастающих поколений. Эти потребности выступают в качестве объективного фактора, влияющего на определение содержания образования. Еще в XIX в., например, в большинстве стран мира школьное образование ограничивалось лишь изучением основ счета, письма и чтения. Но с развитием технических основ производства, науки и духовной жизни общества требования к содержанию школьного образования возрастали. Под влиянием этого стал расширяться объем и повышаться теоретический уровень естественно-математических знаний, усваиваемых в школе, более основательно изучаться предметы гуманитарного цикла – язык, литература, история и др. В связи с развитием производства уровень требований к общенаучной, технической и профессиональной подготовке молодежи постепенно повышался, и в настоящее время почти во всех странах мира не прекращаются поиски путей совершенствования содержания школьного образования, его модернизации.

К объективным социальным факторам, влияющим на содержание образования, относятся также изменения в развитии науки и техники, которые сопровождаются разработкой новых теоретических идей и коренными технологическими усовершенствованиями, примером чему является происходящая в настоящее время научно-техническая революция (НТР). Таких изменений в школьном образовании потребовали также развитие молекулярной биологии и генетики, разработка теории реактивного движения, расщепление атомного ядра, получение и использование новых

химических веществ, широкое внедрение во всех сферах производства вычислительной техники и микроэлектроники.

Однако на содержание образования большое влияние оказывает и фактор субъективный, в частности, политика и идеология общества. Так, например, не далее, как в середине XIX в. некоторые государственные деятели России пытались доказывать, что простому народу («кухаркиным детям») образование не только не приносит пользы, но даже вредит, ибо порождает «брожение умов» и вызывает возмущение существующим строем.

Не меньшее значение при определении содержания образования имеет и такой субъективный фактор, как методологические позиции ученых. В качестве основы различных позиций и взглядов по вопросам содержания образования выступает то, как тот или иной ученый трактует вопрос об умственном развитии учащихся под влиянием учебной работы. В этой связи рассмотрим наиболее известные теории образования, которые разрабатывались в педагогике в прошлом и оказали заметное влияние на содержание образования.

3. Теории формального и материального образования и их односторонность

Широкую известность в педагогике прошлого получили теории формального и материального образования. В чем же состоит сущность этих теорий, и какое влияние они оказали на содержание образования?

Теория формального образования ведет свое начало от Локка (XVII в.), Песталоцци, Канта и Гербарта (XVIII-XIX вв.). Сторонники этой теории придерживались философии рационализма и считали, что источником знаний является разум, что знания порождаются только самостоятельностью этого разума. Поэтому важнейшую задачу образования они видели не столько в овладении учащимися фактическими знаниями, сколько в развитии их ума, т.е. способностей к анализу, синтезу, логическому мышлению и т.д. Исходя из этой посылки, они утверждали, что лучшим средством развития мышления учащихся является изучение языков, особенно древних – греческого и латинского, а также математики, и поэтому отстаивали преимущественно гуманитарное, «классическое» направление образования. В русских классических гимназиях изучались главным образом языки: русский, латинский, греческий, немецкий, французский и др. Зато не было химии и физики как особых предметов: они входили в общий предмет – природоведение. Элементы теории формального образования находят свое применение до сих пор. На ее основе, в частности, работают грамматические школы в Англии, которые, как видно из названия, ориентированы на гуманитарное образование.

В конце XVIII – начале XIX в. активно пробивает себе дорогу теория материального образования. Своим зарождением она обязана тому, что быстрое развитие промышленности и ее научно-технических основ поставило вопрос о подготовке людей, обладающих естественнонаучной, технической и практической подготовкой. Сторонники этой теории исходили из философии эмпиризма (от греч. *empeiria* – опыт). Философы-эмпирики, в частности английский философ-утилитарист (от лат. *utilitas* – польза) Г. Спенсер (1820-1903) утверждали, что познание не может выйти за пределы непосредственного опыта и что источником знаний является только опыт. Из этого делались следующие педагогические выводы: нужно вооружать учащихся преимущественно естественно-научными знаниями, а в качестве критерия для отбора образовательного материала должна быть степень его пригодности для жизни, для непосредственной практической деятельности учащихся в будущем.

Теория материального образования составляла основу так называемого реального направления в образовании. Так, в дореволюционной России в реальных гимназиях и реальных училищах обучение базировалось не на изучении древних и западноевропейских языков, а на усвоении естественно-научных дисциплин (математики, физики и др.), а также предметов прикладного характера, например бухгалтерского дела и

т.д. В этом смысле теория материального образования была более прогрессивной, чем теория формального образования, однако и она страдала односторонностью. Вот почему серьезные недостатки, которые были свойственны этим теориям, подвергались резкой критике со стороны прогрессивных деятелей науки.

Указывая на несостоятельность теории формального образования, английский естествоиспытатель Томас Гексли (1825-1895), например, замечал, что ее сторонники предлагали давать учащимся не прочные знания, а только более или менее полезный курс умственной гимнастики.

Весьма аргументированно критиковал теории формального и материального образования К.Д. Ушинский. Он отмечал, что так называемое формальное развитие, оторванное от усвоения знаний, есть пустая выдумка. Каждая наука, подчеркивал Константин Дмитриевич, развивает человека своим содержанием, а не чем-либо иным. В то же время Ушинский считал, что нельзя подходить к усвоению науки лишь с точки зрения ее утилитарной пригодности для непосредственной жизненной практики, как этого требовали сторонники материального образования. Он утверждал, что знания, связанные с жизнью опосредованно, иногда не менее важны, чем прикладные. Древняя история, например, непосредственно не может быть приложима к практической деятельности людей, но изучать ее нужно и полезно: знание ее обогащает кругозор учащихся, создает основу для правильного миропонимания и уяснения закономерностей исторического развития.

Широкое распространение в зарубежной и особенно американской педагогике первой трети XX в. получили прагматические (от греч. прагма – действие, практика) идеи по вопросам содержания образования. Известный представитель прагматизма в педагогике Джон Дьюи (1859-1952) пытался создать свою концепцию образования. Он критиковал как рационализм, который, по его мнению, уводит от жизни, от фактов, от мира реальностей, так и эмпиризм, который якобы способствует отрыву человека от религии, и настойчиво внедрял в педагогику идею о необходимости положить в основу образования организацию *практической деятельности* обучающихся, вооружение их умениями и навыками в различных сферах жизни.

На основе этой теории его последователь Уильям Килпатрик в 20-е гг. разработал «проектную систему обучения», или метод проектов, суть которого заключалась в том, что, исходя из своих интересов, обучающиеся вместе с педагогом проектировали решение какой-либо практической задачи.

Содержание современного высшего профессионального образования опирается на так называемый компетентностный подход.

4. Государственный образовательный стандарт высшего образования, его структура

Конкуренция на рынке интеллектуального труда ставит перед инженерными вузами проблемы удовлетворения рыночного спроса на специалистов определенного уровня и качества подготовки.

Образовательная политика вуза в этих условиях должна быть направлена на решение подготовки конкурентноспособных специалистов, социально защищенных качеством и профессионально-деятельностными возможностями своего образования, а также комплексно личностно подготовленных к работе в постоянно изменяющихся условиях.

Однако успешное решение этих проблем и продуктивную организацию деятельности вуза на рынке интеллектуального труда практически невозможно реализовать только на основе обязательного минимума требований к уровню подготовки выпускников, определяемых государственным стандартом.

Для успешной деятельности вуза на рынке интеллектуального труда вытекает необходимость формирования будущего специалиста на основе государственного

образовательного стандарта конкретного высшего учебного заведения, который должен стать концентрированным выражением образовательной политики вуза

Понятие «Государственный образовательный стандарт» в ранге базового термина сферы образования было впервые введено в России в 1992 году Федеральным законом Российской Федерации «Об образовании». В этом стандарте, согласно законодательству, фиксируются нормы, относящиеся к содержанию образовательных программ и, главное, к уровню подготовки выпускников школ и вузов. Это вызвало неоднозначную реакцию во всех слоях академического сообщества, от учителей начальных классов до маститых профессоров вузов.

В Российской Федерации устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты, представляющие собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию;

Федеральные государственные образовательные стандарты, представляющие собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ включают в себя требования к:

- 1) структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;
- 2) условиями реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условием;
- 3) результатам освоения основных образовательных программ».

Стандарт – это минимум содержания образования и минимально допустимый уровень подготовки специалиста в высшем учебном заведении.

Минимум, определенный академической и творческой общественностью, ведущими представителями науки, культуры и производства. Стандарт задает цель, к которой надо стремиться, а сопоставлении полученного результата с целью будет характеризовать качество достигнутого уровня образования (исходя из простой трактовки). Кроме того, стандарт – это универсальное ядро содержания образования, которое обуславливает академическую стабильность, дает возможность перемещаться от одного образовательного учреждения к другому.

Рассмотрим функции, содержание и структуру ГОС ВПО.

Функции ГОС ВПО (согласно закону о высшем и послевузовском образовании).

ГОС ВПО предназначен для обеспечения:

1. качества высшего и послевузовского образования;
2. единства образовательного пространства РФ;
3. основы для объективной оценки деятельности образовательных учреждений, реализующих образовательные программы высшего и послевузовского образования;
4. признания и установления эквивалентности документов иностранных граждан о высшем и послевузовском образовании.

Вместе с тем стандарт не ограничивает творчество преподавателей и уникальный процесс саморазвития личности. Можно и нужно выходить за рамки стандарта, но только после того, как он выполнен в части минимальных требований к содержанию образования и уровню подготовки специалиста. Что касается творчества преподавателя, то стандарты не затрагивают технологию обучения.

На основе ГОС обучение в условиях вуза должно составлять совокупность:

- обучения, обеспечивающего усвоение системы гуманитарных и социально-экономических, математических и естественнонаучных, обще- и специально-профессиональных знаний на заданном уровне

- образования, обеспечивающего, наряду с обучением, формирование методологической культуры выпускника, владение на заданном уровне сформированности приемами и методами познавательной и профессиональной, коммуникативной и аксиологической деятельности

- абилитации, обеспечивающей, наряду с обучением и образованием, комплексную подготовку человека к профессиональной деятельности, а также его профессиональную самореализацию.

Основные профессиональные образовательные программы начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования обеспечивают реализацию федерального государственного образовательного стандарта с учетом типа и вида образовательного учреждения, образовательных потребностей и запросов обучающихся и включает в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии

Содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется, образовательной программой (образовательными программами), утверждаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно.

Основная образовательная программа в имеющем государственную аккредитацию образовательном учреждении разрабатывается на основе соответствующих примерных основных образовательных программ и должна обеспечивать достижение обучающимися (воспитанниками) результатов освоения основных образовательных программ, устанавливаемых соответствующим федеральным государственным образовательным стандартам.

Характерная особенность системы знаний для подготовки инженера заключается в прочном естественнонаучном, математическом и мировоззренческом фундаменте знаний, широте междисциплинарных системно-интегративных знаний о природе, обществе, мышлении, а также высоком уровне общепрофессиональных и специально-профессиональных знаний, обеспечивающих деятельность в проблемных ситуациях и позволяющих решить задачу подготовки специалистов повышенного творческого потенциала.

Для подготовки инженеров в настоящее время является общепризнанным, что традиционное понимание профессионального образования как усвоения определенной суммы знаний, основанного на преподавании фиксированных предметов, является явно недостаточным.

Характерной особенностью инженерного образования должен стать высокий уровень методологической культуры, превосходное, творческое владение методами познания и деятельности, формирование разносторонне компетентного человека.

5. Основные компоненты ГОС высшего образования

ГОС ВПО содержит три компонента:

- федеральный
- национально-региональный
- вузовский.

Федеральный компонент образовательного стандарта вуза определяет обязательный минимум требований к уровню подготовки выпускников. Он устанавливается государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по конкретным направлениям и специальностям.

Федеральный компонент ГОС ВПО включает в себя:

Общая характеристика специальности или направления подготовки:

Приказ, которым утверждена данная специальность;

Квалификационная академическая степень;
Перечень образовательных программ, реализуемых в рамках данного направления;
Квалификационная характеристика выпускника (область профессиональной деятельности, объекты профессиональной деятельности, виды профессиональной деятельности, обобщенные (типовые) задачи профессиональной деятельности, квалификационные требования);

Возможность продолжения образования.

Требования к уровню подготовки абитуриента;

Общие требования к основной образовательной программе ВПО;

Требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы, разделенной на 4 блока:

Блок гуманитарных и социально-экономических дисциплин;

Блок математических и естественнонаучных дисциплин;

Блок общепрофессиональных дисциплин;

Блок специальных дисциплин.

Это означает, что для каждого блока в стандарте должны быть указаны дисциплины, входящие в него, и очень кратко (несколько строк) их содержание, а также содержание учебных и производственных практик.

Срок освоения основной образовательной программы и максимальный объем учебной нагрузки обучающихся;

Требования к разработке к условиям реализации основной образовательной программы, в том числе требования к кадровому обеспечению учебного процесса, учебно-методическому обеспечению, материально-техническому обеспечению, к организации практик;

- требования к уровню подготовки освоивших содержание всей образовательной программы;

Это, в свою очередь, означает, что разработчики конкретного ГОС должны, исходя из понимания профессиональной деятельности того или иного специалиста (т.е. на основе модели специалиста), описать те итоговые знания, умения и навыки, которые обеспечат ему профессиональную компетентность в сфере труда, для которой он подготовлен. Не должна быть при этом упущена и общая культура личности, т.е. среди требований к выпускнику, скажем, инженерного профиля должны быть требования к его знаниям в сфере психологии, философии, культурологии, педагогики, владения иностранных языков и т.д.

Требования к итоговой государственной аттестации выпускников.

Сведения о том, какие итоговые испытания предстоит выдержать выпускнику для присвоения ему соответствующей квалификации с вручением диплома.

Региональный компонент образовательного стандарта отражает национально-региональные особенности подготовки специалистов, а также обеспечивает им конкурентноспособность на региональном рынке интеллектуального труда, то есть, по сути, отражает интеграцию вуза с научно-производственной сферой региона.

Необходимо отметить, что подобная структура позволяет решить диалектически противоречивую задачу сохранения образовательное пространство, не подавляя интересов, традиций и научных школ РФ. Кроме того, это является одной из важнейших задач формирования единого европейского образовательного пространства.

Вузовский компонент образовательного стандарта отражает особенность научных школ, традиции, опыт и понимание вузовским сообществом современного уровня подготовки специалистов, а также обеспечивает формирование имиджа выпускников, их необходимую профессиональную мобильность, а также конкурентноспособность на национальном и мировом рынке интеллектуального труда.

Вузовский компонент образовательного стандарта может включать в части дополнительных общих требований к образованности выпускника:

- понимание определяющей роли методологических и мировоззренческих взглядов в деятельности профессионала;
- ориентацию на профессиональное мастерство и творческое развитие профессии и человека в ней;
- овладение социально-психологической культурой и умением анализировать социально - и личностно-значимые проблемы;
- широкую эрудицию, высокую культуру поведения и хорошие манеры.

В части дополнительных требований к знаниям и умениям выпускника по циклам дисциплин:

- владение системным подходом и методологической культурой познавательной, профессиональной коммуникативной, аксиологической деятельности, а также методологией гуманитарных и социально-экономических, математических и естественнонаучных наук;
- знание основ научных представлений о человеческом организме, социально-психологических характеристиках человека, их самодиагностики и самопланировании развития;
- знание особенностей интеллектуальной собственности и авторского права;
- понимание роли и места в России университета в подготовке специалистов.

6. Требования к содержанию образования в высшей школе

Важное значение в формировании содержания инженерного образования имеет его гуманитаризация, фундаментализация и профессионализация.

Гуманитаризация технического образования строится на следующих принципах:

- ориентация деятельности системы инженерного образования на создание условий для духовного, нравственного и культурного саморазвития личности;
- глубокая фундаментальная и методологическая подготовка инженеров в сфере гуманитарного знания, духовной жизни человека и общества;
- освоения студентами методологии познания и творчества, практической деятельности, социального поведения и саморазвития личности как решающих условий достижений успеха на жизненном пути;
- создания предпосылок для органического включения инженеров в экономические, социальные и культурные процессы развития мировой цивилизации;
- освоения студентами будущей профессиональной деятельности как единства физических, экономических, социальных, социально-психологических и ноосферных закономерностей и оценки полезности создаваемых искусственных сред с позиций историзма, приоритета общечеловеческих ценностей, гуманизма, общецивилизированного подхода;
- органическая связь учебного процесса с внеучебной работой, сферой досуга и отдыха студентов, широкое привлечение к преподаванию в вузе деятелей науки и культуры, искусства и религии, политики, права и других сфер общественной жизни;
- демократизация всей системы инженерного образования, политический и идеологический плюрализм, сочетание базового и вариативного компонентов учебного процесса, индивидуализация обучения в соответствии с потребностями личности студента;
- интернационализация инженерного образования

Ценностно-смысловой характеристикой гуманитаризации инженерного образования является обеспечение гармоничного единства естественно-научной и гуманитарной культуры познания и деятельности, единства основанного на взаимопонимании и диалоге.

Сверхзадача системы инженерного образования в этом отношении состоит в том, чтобы создать условия возрождения единой естественно-научной и гуманитарной культуры познания и деятельности.

Для понимания вопросов фундаментализации инженерного образования приведем классификацию учебных дисциплин.

С учетом приведенной классификации фундаментализация инженерного образования включает:

- увеличение объема и роли дисциплин общенаучного цикла, усиления связей между дисциплинами учебного плана, что должно способствовать воспитанию системного мышления специалиста, осознанию необходимости при разработке и внедрении новой техники, технологии, оборудования и т.д., учета экономических, социальных, политических и других факторов;

- перестройку цикла профессиональных дисциплин, состоящая, во-первых, в усилении внимания в этих курсах к методическим, мировоззренческим и социальным проблемам, во-вторых, в изучении частных факторов, отдельных закономерностей явлений и понятий, теоретических положений на базе обобщающих (фундаментальных) идей и принципов, характерных для данной науки, в-третьих, в переходе от анализа к синтезу проектных решений, их оптимизации и математическому моделированию в специальных курсах;

- обеспечение формирования в процессе образования методологической культуры специалиста, включающей методы познавательной, профессиональной, коммуникативной и аксиологической деятельности;

- изучение специальных дисциплин, направленных на формирование устойчивых навыков владения средствами и технологией информационной культуры, а также дисциплин, направленных на освоение студентами рациональных методов овладения содержанием образования.

Профессионализация образования направлена на подготовку нового типа специалиста-профессионала, носителя целостной научно-технической деятельности, отличающихся глобальностью мышления, энциклопедичностью знаний, аристократичностью духа, способных к творческой работе на всех этапах жизненного цикла создания систем от исследования и конструирования до разработки технологии и предпринимательской деятельности.

Профессионализация достигается в реальной практике образования через освоение инженерного дела, овладение инженерной культурой и практико-ориентированной подготовкой (системной методологией, концептуальным проектированием, программированием развития).

1. 7 Лекция №7 (2 часа).

Тема: *«Закономерности и принципы процесса обучения в высшей школе»*

1.7.1 Вопросы лекции:

1. Гносеологические основы обучения.
2. Психологические компоненты усвоения.
3. Законы обучения.
4. Закономерности обучения.
5. Принципы обучения.

1.7.2 Краткое содержание вопросов:

1. Гносеологические основы обучения

Гносеология (теория познания) – раздел философии, в котором изучаются проблемы природы познания и его возможностей, отношения знания к реальности, исследуются всеобщие предпосылки познания, выявляются условия его достоверности и истинности. В отличие от психологии, физиологии высшей нервной деятельности и других наук, гносеология анализирует не индивидуальные, функционирующие в психике

механизмы, позволяющие тому или иному субъекту прийти к определенному познавательному результату, а всеобщие основания, дающие возможность рассматривать этот результат как знание, выражающее реальное, истинное положение вещей. В связи с этим гносеологические основы обучения заключаются в следующем.

1. Результатом процесса обучения являются конкретные знания, которые могут быть выявлены в ходе их проверки (устной или письменной).

2. В процессе обучения рациональнее пользоваться методом восхождения от абстрактного к конкретному, что поможет лучше усваивать знания.

3. Гносеология помогает преподнести многие науки не только с философской точки зрения, но и определить их применение в реальном мире (на практике).

Исходные знания о мире даны человеку в чувственном познании – ощущениях, восприятиях, представлениях. Результаты мыслительной деятельности не только дают новое знание, непосредственно не содержащееся в данных чувственности, но и активно влияют на структуру и содержание чувств, познания. Поэтому те эмпирические данные, с которыми имеет дело наука, образуются в результате использования теоретических положений для описания содержания чувств, опыта и предполагают ряд теоретической идеализации. Наряду с этим чувственный опыт, выступающий в качестве исходной основы познавательного процесса, понимается не как пассивное запечатление воздействия предметов внешнего мира, а как момент активной практической, чувственно-предметной деятельности.

Теоретическое мышление руководствуется при воспроизведении объекта познания методом восхождения от абстрактного к конкретному, с которым неразрывно связаны принципы единства логического и исторического, анализа и синтеза. Формами отражения объективной действительности в познании являются категории и законы материалистической диалектики, выступающие также и как методологические принципы научно-теоретической деятельности.

Гносеологические основы обучения развивают идею о большей самостоятельности учащегося в процессе обучения. Мыслительная деятельность каждого учащегося направляется в определенное русло учителем (например, рассуждение на определенную тему). Выводы, к которым приходят учащиеся, обсуждаются группой, и результаты обсуждений записываются или запоминаются. Таким образом, самостоятельно сделанные выводы и полученные при этом знания намного лучше усваиваются учащимися.

Еще одной важной гносеологической основой обучения является применение наглядных методов. Наглядные материалы способствуют активизации мыслительной деятельности учащихся. Следовательно, любое занятие должно содержать в себе элементы наглядности (особенно при объяснении новой темы).

2. Психологические компоненты усвоения

Психологические компоненты усвоения – это взаимосвязанные многогранные стороны психики учащегося, без активизации и соответствующей направленности которых обучение не достигает цели. К таким компонентам относятся:

1. Положительное отношение учащихся к учению. Оно является необходимым условием полноценного усвоения учебного материала. Такое отношение помогает формировать следующие факторы: проблемный и эмоциональный характер изложения, организацию познавательной поисковой деятельности учащихся, которая дает им возможность переживать радость самостоятельных открытий, вооружение учащихся рациональными приемами учебной работы. Отношение школьника к учению выражается во внимании, интересе к учению, готовности затратить волевые усилия для преодоления трудностей.

2. Процессы непосредственного чувственного ознакомления с материалом. знаниями, учащиеся наблюдают конкретные предметы и явления, их изображения,

приобретают конкретные представления. Различают предметную, изобразительную и словесную наглядность.

3. Процесс мышления как процесс активной переработки полученного материала. Понимание всегда означает включение нового материала в систему уже сложившихся ассоциаций, связывание незнакомого материала с уже знакомым. Анализируя мышление школьника, выделяют два основных вида – конкретное и абстрактное.

4. Процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации. Запоминание прямо зависит от характера деятельности ученика. Наибольшая эффективность запоминания наблюдается тогда, когда оно происходит в какой-нибудь активной деятельности. Эффективность также зависит от установок. Могут быть установки на запоминание вообще и установки более частного характера – на длительное или короткое сохранение в памяти, на точное воспроизведение своими словами и т. д.

3. Законы обучения

Кроме основных закономерностей, обучение, как и любой другой вид деятельности человека, имеет свои законы. Благодаря этим законам возможно выявление внутренних связей процесса обучения, они отражают его развитие. Наука выделяет ряд основных педагогических законов.

1. Давно известна взаимосвязь обучения и психического развития личности. Правильно поставленное обучение ориентировано на развитие ребенка, направлено на формирование у него правильных нравственных, эстетических, духовных, творческих и других жизненных установок.

2. Человек живет в обществе, взаимодействует с ним. В зависимости от социального заказа строятся цели, методы и содержания обучения.

3. Учебный процесс нельзя рассматривать в отрыве от воспитания ребенка. Учитель воспитывает ученика не только посредством нравоучительных бесед (что чаще всего оказывается менее действенным). Он воспитывает своим тоном, манерой вести беседу, манерой одеваться и т. д.

4. Процесс обучения – это гармоничное сочетание содержания, мотивации, эмоциональности и других компонентов образовательного процесса.

5. Теория и практика в обучении неразрывно связаны.

6. Также неразрывно связаны коллективная и индивидуальная организации учебной деятельности.

Систематичность обучения можно проследить, только рассматривая процесс обучения в целом. Процесс обучения – педагогически обоснованная, последовательная, непрерывная смена актов обучения, в ходе которой решаются задачи развития и воспитания личности. В процессе обучения во взаимосвязанной деятельности участвуют его субъекты – учитель и ученик. Для того чтобы охарактеризовать процесс обучения как систему, необходимо проследить эту систему в ее динамике.

4. Закономерности обучения

Закономерности в педагогике – это выражение действия законов в конкретных условиях. Их особенностью является то, что закономерности в педагогике носят вероятностно-статистический характер, т. е. не могут предусмотреть все ситуации и точно определить проявление законов в процессе обучения.

Закономерности обучения также можно поделить на два вида.

1. Объективные, присущие процессу обучения по его сущности, проявляющиеся как только он возникает в какой-либо форме, независимо от способа деятельности обучающего и содержания образования.

2. Закономерности, проявляющиеся в зависимости от предпринимаемой обучающим и обучающимся деятельности и средств, следовательно, и содержания образования, которым они пользуются.

Вторая группа закономерностей обусловлена тем, что педагогический процесс связан с целенаправленной и осознанной деятельностью двух взаимосвязанных субъектов – учителя и ученика. Поэтому степень осознания функций своих действий учителем и степень адекватного его цели контакта ученика с ним и предметом усвоения определяют проявление той или иной закономерности обучения в определенной мере. Так, пока учитель не осознает роли наглядности или творческих заданий в обучении и не применяет их, закономерности, связанные с ролью этих средств, не проявятся.

Таким образом, процесс обучения – объективный процесс, окрашенный субъективными особенностями его участников.

Примеры закона первой группы.

1. Воспитывающий характер обучения. Всякий акт деятельности преподавания оказывает на учащихся то или иное воспитывающее влияние. Это влияние может быть положительным, отрицательным и нейтральным.

2. Всякое обучение требует целенаправленного взаимодействия обучающего, обучаемого и изучаемого объекта. Взаимодействие может быть прямым или косвенным.

3. Активность учащихся: обучение происходит только при активной деятельности учащихся.

4. Учебный процесс осуществляется только при соответствии целей ученика целям учителя, учитывающего способы усвоения изучаемого содержания.

Примером закона первой группы является характер обучения. Другой закон состоит в целенаправленном взаимодействии обучающего, обучаемого и объекта изучения.

Примеры закона второй группы.

1. Понятия могут быть усвоены только в том случае, если организована познавательная деятельность учащихся по соотнесению одних понятий с другими, по отчленению одних от других.

2. Навыки могут быть сформированы только при условии организации воспроизведения операций и действий, лежащих в основе навыка.

3. Прочность усвоения содержания учебного материала тем больше, чем систематичнее организовано прямое и отсроченное повторение этого содержания и его введение в систему уже усвоенного ранее содержания.

4. Обученность учащихся сложным способам деятельности зависит от того, насколько учитель обеспечил успешное предшествующее овладение простыми видами деятельности, входящими в состав сложного способа, и готовности учащихся определять ситуации, в которых эти действия могут быть применены.

5. Всякая совокупность объективно взаимосвязанной информации усваивается только в зависимости от того, изложит ли ее учитель в одной из свойственных ей систем связей, опираясь при этом на наличный опыт учащихся.

6. Любые единицы информации и способы деятельности становятся знаниями и умениями в зависимости от организованной их предъявителем степени опоры на уровень знаний и умений, уже достигнутый на момент предъявления нового содержания.

7. Уровень и качество усвоения зависят от учета учителем степени значимости для учащихся усваиваемого содержания.

5. Принципы обучения

Как правило, законы и закономерности обучения реализуются через его принципы.

Принципы обучения – это те условия, на базе которых строится обучающая деятельность учителя и познавательная деятельность ученика.

Разработка принципов обучения велась уже несколько веков назад. Впервые заговорил и попытался сформулировать принципы обучения педагог *Ян Коменский*. В своем труде «Великая дидактика» он называл их основоположениями, на которых должен строиться весь педагогический процесс. Коменский сформулировал ряд правил в

обучении, которыми пользуются педагоги по сей день: от близкого к далекому, от конкретного к абстрактному и т. д.

Помимо него обоснованием дидактических принципов занимались Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци.

Руссо, например, считал, что принципиальной основой обучения является контакт ребенка с природой. Такой принцип получил название «принцип природосообразности обучения».

Песталоцци рассматривал наглядность как основу педагогической деятельности. Он считал, что наглядность подводит базу к логическому мышлению.

Неоценимую роль в разработке принципов обучения сыграл К. Д. Ушинский. Он выделяет ряд принципов, используемых в современной дидактике.

1. Систематичность, доступность и посильность обучения.
 2. Сознательность и активность обучения.
 3. Прочность знаний.
 4. Наглядность обучения.
 5. Народность обучения.
 6. Воспитывающий характер обучения.
 7. Научность обучения.
- Рассмотрим их в отдельности.

1. 8 Лекция №8 (2 часа).

Тема: *«Научно-исследовательская работа студентов»*

1.8.1 Вопросы лекции:

1. Уровни самореализации студентов в учебно-исследовательской деятельности.
2. Индивидуальные учебно-исследовательские задачи.
3. Научно-исследовательская работа студентов вне учебного процесса.
4. Этапы научно-исследовательской деятельности студентов.
5. Оформление результатов исследования.

1.8.2 Краткое содержание вопросов:

В высшем учебном заведении функционируют два основных вида научно-исследовательской работы студентов: учебная научно-исследовательская работа, предусмотренная учебными планами, и научно-исследовательская работа студентов, которая осуществляется под руководством профессорско-преподавательского состава.

Учебная научно-исследовательская работа. Такой вид работы студентов в рамках учебного процесса является обязательным для каждого и охватывает почти все формы учебной работы:

- Написание рефератов по конкретной теме в процессе изучения дисциплин социально-гуманитарного цикла, фундаментальных и профессионально ориентированных, специальных дисциплин, курсов специализации и по выбору;
- Выполнение лабораторных, практических, семинарских и самостоятельных задач, контрольных работ, которые содержат элементы проблемного поиска;
- Выполнение нетипичных задач исследовательского характера во время различных видов практики, индивидуальных заданий;
- Разработка методических материалов с применением исследовательских методов (наблюдение, анкетирование, беседа, социометрия и т.д.);
- Подготовку и защиту курсовых и дипломных работ, связанных с проблематикой исследований кафедр.

Согласно учебным планам и программам общеобразовательных и профессиональных дисциплин каждый студент должен овладеть процессом научного

познания, выполняя в течение всего периода обучения задачи, которые постепенно усложняются и углубляются.

1. Уровни самореализации студентов в учебно-исследовательской деятельности

Российские ученые В. Гаврилюк, Л. Гусейнова и Т. Исламишина на основе обобщения экспериментальных данных выделили возможные уровни самореализации студентов в учебно-исследовательской деятельности:

а) репродуктивно-стереотипный (решение проблемы осуществляется в соответствии с усвоенными алгоритмами размышлений, деятельности, общения). Студенты постоянно обращаются к преподавателю за подробным разъяснением требований задачи исследования, алгоритма деятельности, стремятся получить быстрый результат с минимальным приложением усилий. Они не проявляют стремления к овладению культурой учебного исследования, а следовательно, и к совершенствованию личностной культуры в целом;

б) адаптационный (студенты выполняют учебное исследование на основе разработанного преподавателем алгоритма). Этот уровень также предполагает отсутствие у студентов устойчивого стремления к личностно-ценностного самоопределения и самореализации в учебно-исследовательской деятельности, заинтересованного овладения ее культурологических аспектов;

в) творчески рефлексивный (студенты, актуализируя свой личностно-ценностный, креативный потенциал, выделяют сущность проблемы, моделируют исследовательскую ситуацию, варианты и способы ее решения). Используя рефлексия, студенты критически анализируют полученные в результате своей деятельности достижения, особенно в интеллектуальном, культурно-научному развитию, выделяют барьеры, которые им препятствуют.

Первые этапы приобретения научного опыта предусматривают ознакомление будущих специалистов с приемами, методами, видами научного исследования, основными понятиями научного аппарата, правилами подбора нужной информации и подготовки докладов, рефератов, рецензий и др. На втором курсе студенты полнее знакомятся с профессиональными направлениями работы кафедр, участвующих в кружках научного творчества студенческой молодежи, проблемных группах, а также лично выбирают конкретную тему для самостоятельной поисковой работы. На третьем курсе, кроме рефератов, студенты пишут курсовые работы по учебным дисциплинам. Они, как правило, имеют реферативный и прикладной (в отдельных случаях) характер. На четвертом курсе уровень подготовленности студентов уже достаточен для проведения значимых самостоятельных научных исследований, написания курсовых работ по профессиональным дисциплинам. Благоприятные условия для этого создает активная производственная практика. На пятом курсе, который приближает студентов к квалификационной рамки профессиональной подготовки, они выполняют и защищают дипломную работу, является итогом всей учебно-исследовательской работы.

2. Индивидуальные учебно-исследовательские задачи

Инновационной технологии обучения является внедрение в учебный процесс индивидуальных учебно-исследовательских задач (ИНДЗ). Это вид внеаудиторной индивидуальной работы студента учебного, учебно-исследовательского или проектно-конструкторского характера, которая выполняется в процессе изучения программного материала учебного курса и завершается составлением итогового экзамена или зачета. ИНДЗ направлены на самостоятельное изучение части программного материала, систематизацию, углубление, обобщение, закрепление, практическое применение знаний студента по учебному курсу и развитие навыков самостоятельной работы.

Среди ИНДЗ наиболее распространены: конспект по теме (модуля) по заданному плану или плану, студент разработал самостоятельно; реферат по теме (модуля) или узкой проблематике; решения и составления расчетных или практических задач разного уровня по теме (модуля) или курса; разработка теоретических или прикладных (действующих) функциональных моделей явлений, процессов, конструкций и т.п.; комплексное описание строения, свойств, функций, явлений, объектов, конструкций и т.п.; аннотация прочитанной дополнительной литературы по курсу, библиографическое описание, исторические исследования и т.

ИНДЗ оценивает преподаватель, читающий лекционный курс по дисциплине и принимает экзамен или зачет. Оценка по ИНДЗ выставляется на завершающем занятии (практическом, семинарском, коллоквиуме) по курсу на основе предварительного ознакомления преподавателя с содержанием ИНДЗ. Возможную защиту задания в форме устного отчета студента о проделанной работе. Оценка по ИНДЗ является обязательным компонентом испытательной оценки (дифференцированного зачета, зачета) и учитывается при выведении итоговой оценки по учебному курсу. Удельный вес ИНДЗ в общей оценке по дисциплине, в зависимости от сложности и содержания задачи, может составлять от 30% до 50%.

В учебной НИРС особая роль принадлежит подготовке курсовых работ на всех курсах, а также дипломной работы. Во время выполнения курсовых работ студент делает первые шаги к самостоятельному научному творчеству. Он учится работать с научной литературой, приобретает навыки критического отбора и анализа необходимой информации. С каждым курсом требования к курсовой работе заметно повышаются и их написание становится настоящим творческим процессом.

Дипломная работа как завершающий этап обучения в высшем учебном заведении направлена на расширение и закрепление теоретических знаний и углубленное изучение выбранной темы. На старших курсах многие студенты уже работают по специальности, и это влияет на выбор дипломной работы. В таком случае кроме анализа литературы дипломная работа может содержать собственный практический опыт, обогащает ее научную ценность.

К НИРС относятся также рефераты по тем семинарских и практических занятий при условии, что они написаны на основе нескольких десятков статей и источников.

3. Научно-исследовательская работа студентов вне учебного процесса

Научно-исследовательская работа студентов вне учебного процесса является одним из важнейших средств формирования высококвалифицированного специалиста. Она предусматривает участие в работе предметных научных кружков; проблемных групп, секций, лабораторий; участие в выполнении госбюджетных или хозрасчетных научных работ; проведение исследований в рамках творческого сотрудничества кафедр, факультетов; работу в студенческих информационно-аналитических и культурологических центрах, переводческих бюро; рекламную, лекторскую деятельность; написание статей, тезисов, докладов и других публикаций.

Предметный научный кружок как форма НИРС чаще всего используется в работе со студентами младших курсов. Члены научного кружка готовят доклады и рефераты. Впоследствии их заслушивают на заседаниях кружка или научной конференции. Членами кружка могут быть студенты группы, курса, факультета, всего учебного заведения. Последний вариант чаще всего касается кружков, которые изучают проблемы общественных и гуманитарных наук, так как в технических и естественных кружках научные исследования студента пятого курса будут малопонятны студентам первого, что приведет к потере интереса к кружку.

Для успешного функционирования и результативной деятельности научных студенческих кружков необходимо соблюдение следующих основных организационных принципов: целесообразность, добровольность, плановость, реальность тематики,

разнообразие методов работы, стабильность состава, учет интересов и возможностей студентов, высокая научная квалификация и заинтересованность преподавателя, преемственность и формирование традиций в работе, стимулирования, высокий идейно-теоретический уровень.

Деятельность студенческих научных кружков способствует овладению специальностью, расширению теоретического кругозора и научной эрудиции будущих специалистов, ознакомлению студентов с состоянием разработки научных проблем в различных областях науки, техники, культуры, формированию способностей применять теоретические знания в практической деятельности, привитию студентам навыков ведения научных дискуссий и тому подобное.

На организационном собрании по выбору студентов распределяют темы докладов и рефератов, знакомят их со списком основной и дополнительной литературы и предлагают обсудить план работы. Руководитель научного кружка должен наблюдать за всеми студентами, помогать им в разработке выбранных тем. Целесообразно прочитать студентам две-три лекции о методах и способах научного исследования, сбор материала, работа над литературой, о пользовании научным аппаратом и тому подобное.

4. Этапы научно-исследовательской деятельности студентов

Выделяют несколько этапов научно-исследовательской деятельности студентов:

1. Выбор темы исследования.

Она должна быть связана с основными направлениями развития отрасли и научными исследованиями, которые проводятся в высшем учебном заведении.

Важным требованием к выбору темы исследования является ее перспективность или стабильность: исследователь должен осознавать тенденции развития явлений и процессов, которые он собирается изучать. Перспективность определяет параметры для выбора объекта исследования, подбора соответствующих методов, а также характеристики условий, для которых будет осуществляться внедрение результатов научной работы.

Выбранная студентом тема должна соответствовать профилю обучения и арсенала методов, которые специалист после окончания вуза будет иметь возможность квалифицированно использовать в практической деятельности. Однако это не означает, что в процессе исследования тема не может выходить за пределы основной специальной дисциплины. Наоборот, при выборе темы студент может поставить проведения исследований вопросов из смежных дисциплин. Соответствие выбранной темы по профилю обучения студента чаще всего обусловлена необходимостью использования основных результатов исследования при написании курсовых и дипломных работ, отчета о практике, при выступлениях на семинарах, конференциях.

При выборе темы исследования необходимо также учесть возможности ее разработки непосредственно в учебном заведении. Прежде всего речь идет о времени, которое студент может выделить на это с учетом всего учебного процесса. Также должны быть учтены все возможности разработки темы с точки зрения затрат материальных и финансовых ресурсов. Опыт показывает, что важную роль при выборе темы студентом играет степень ее соответствия тематической направленности научно-исследовательской работы кафедры. Например, тему студент разрабатывает под руководством преподавателя, научного руководителя, следовательно, он сможет получить квалифицированную помощь в том случае, если этот преподаватель в течение определенного времени проводил исследования по этому направлению.

2. Самостоятельный подбор научных литературных источников (книг, брошюр, статей), официальных документов, ведомственных материалов по теме и обработки их. Данные о литературный источник студент заносит на библиотечные карточки и перфокарты, на каждое литературное источник заполняет отдельную карточку, то есть

формирует картотеку литературных источников по теме исследования. Карточки желательно сгруппировать в соответствии с рассматриваемым в научной работе.

3. Уточнение проблемы (темы) и составления содержания научно-исследовательской работы. При составлении содержания работы прежде всего необходимо обосновать тему, определить ее актуальность, новизну, поставить цель, разработать задания и т.п.. Цель исследования - это то, чего в самом общем виде нужно достичь в конечном результате. Ее формулировка обычно начинаются словами "разработать методику (модель, критерии, требования, основания и т.п.)", "обосновать ...", "выявить ...», «раскрыть особенности ...», «выявить возможности использования ..." тому подобное.

4. Формулировка гипотезы, научного предвидения, предположения, предложенного для объяснения каких-либо явлений, процессов, причин, которые обусловили определенный результат. Гипотеза определяет направление деятельности исследования. Удачное ее формулировки прогнозирует неопределенность результата исследования и направляет его на доведение реальности существования предполагаемого предположения.

5. Определение задач, которые нужно решать в процессе работы. Желательно, чтобы содержание отвечал поставленным вопросам.

6. Определение методологии исследования. В научно-исследовательской работе применяют преимущественно метод наблюдения в его различных формах, анализ и обобщение собственного практического опыта и опыта других работников, научный эксперимент, анализ результатов работы предприятий, учреждений, различные специальные исследовательские методы, а также методы математической статистики, моделирования и т.

7. Систематизация накопленного материала в соответствии с планом работы, проведения анализа научных работ, практического опыта, обобщения и др.

8. Статистическая обработка собранных при экспериментальном исследовании материалов. На основе полученной информации об отдельных явлениях, изучаемых определяют данные, характеризующие исследуемый комплекс в целом.

9. Составление расширенного плана научно-исследовательской работы в соответствии с содержанием наработанного материала.

10. Литературное оформление результатов исследования. Все материалы систематизируют и готовят к обобщению и литературного оформления, формулируют выводы к научно-исследовательской работы. При оформлении работы следует руководствоваться требованиями ВАК.

Внедрение результатов исследования в практику - это начало ее применения в реальных практических условиях в образовании, на производстве и т.

Заслушивание докладов осуществляется по заранее составленному графику. Как правило, на одном заседании кружка заслушивают не более двух выступлений, чтобы иметь возможность подробно обсудить их, задать вопрос и получить развернутые ответы. Большое количество докладов трудно воспринимается, что приводит к снижению активности и заинтересованности членов кружка. Формами подведения итогов работы кружка могут быть конкурс докладов, участие в научных конференциях и предметных олимпиадах, круглые столы, встречи с учеными, а также публикации тезисов лучших работ в научных сборниках высшего учебного заведения.

Деятельность студентов в *проблемных группах* имеет много общего с работой в научных кружках. Она может объединять студентов разных курсов и факультетов высшего учебного заведения. Объектом научного исследования может быть проблема, которой занимается научный руководитель этой группы. Преимуществом такой формы НИРС является возможность исследования выбранной темы значительно глубже и разностороннее. Проблемные группы организуют встречи с людьми, сталкиваются с проблемами, выбранными группой для научных изысканий.

Работа в проблемных студенческих лабораториях (ПСТ) охватывает различные виды моделирования, изучение и анализ реальных документов, программ, деловые игры, проведение эксперимента, создание чего-то нового. Здесь очень важное значение имеет способность студентов работать коллективно. Если в группе каждый студент отвечает преимущественно только за себя, то в ПСТ, где темы исследований более глобальные, одной самостоятельной работой обойтись практически невозможно. Руководитель лаборатории должен помочь студентам разделить тему на отдельные вопросы, решение каждого из которых облегчат решение главной проблемы. Необходимо принимать во внимание интересы каждого студента, его склонности и возможности. Работая в ПСТ, студент имеет возможность полученные за время обучения и работы в кружках знания реализовать в исследованиях, имеющих практическое значение. Итак, работа в ПСТ является важным шагом к полноценной научно-исследовательской работы и ценным опытом для научной и практической деятельности.

На *научных конференциях* молодые исследователи выступают с результатами своей научной работы. Это заставляет их тщательно готовить выступление, формирует ораторские способности. Каждый студент имеет возможность оценить свою работу на фоне других и сделать соответствующие выводы. Поскольку на конференциях, как правило, происходит творческое обсуждение докладов, то каждый докладчик может почерпнуть оригинальные мысли, идеи.

Научно-практические конференции направлены на обсуждение путей решения практических задач. Часто их проводят вне стен вуза, на территории завода, фабрики, фермерского хозяйства, школы. Например, научно-практическая конференция может проводиться по результатам летней практики студентов, на которой они столкнулись с определенными проблемами и с помощью работников предприятия и преподавателей могут найти путь к их преодолению. Такие конференции способствуют установлению тесных связей между высшим учебным заведением и предприятиями, а также формируют умение студентов применять теорию на практике.

Художественно-творческая деятельность студентов осуществляется практически во всех высших учебных заведениях, особенно в музыкальных, театральных, на творческих факультетах институтов культуры, в следующих формах: работа в творческих секциях и студиях (литературной, композиции, режиссуры, скульптуры и др.); участие в концертах, конкурсах, выставках на уровне вузов, региональном, всеукраинском и международном уровнях; выступления на радио, телевидении, в прессе; разработка сценариев, подготовка и показ спектаклей, шоу-программ, тематических вечеров и тому подобное.

Это направление НИРС обеспечивает тесную связь с творческими организациями, самостоятельными коллективами, учреждениями досуга, способствует постоянному совершенствованию художественного мастерства и эффективному использованию творческого потенциала студенческой молодежи.

5. Оформление результатов исследования.

На протяжении обучения в высшем учебном заведении студенты выполняют различные по своему характеру, уровню сложности и содержанию научные работы: рефераты, курсовые, дипломные, магистерские, доклады.

Простейшей формой научной работы является *работа*. Обзорный реферат содержит обзор и анализ определенного круга научных источников, а поисковый - освещает определенную информацию и имеет элементы самостоятельного поиска.

Работа над рефератом направлена на формирование у студентов умения анализировать, сопоставлять и обобщать различные подходы, взгляды, конкретный материал; раскрывать свое отношение к исследуемым проблемам, делать на этой основе правильные обоснованные выводы. Целью написания рефератов является расширение кругозора студентов и углубление их знаний по предмету; развитие основных

практических умений научной работы (исследовательские умения, умение находить специальную литературу и работать с ней, составлять список использованных источников и оформлять обрабатываемый материал) формирование научных умений; овладение стилем научной речи и этикой научного диспута.

Самостоятельным исследованием на основе полученных знаний по курсу основной профессиональной дисциплины, предполагает определенный научно-теоретический и практический опыт студента, является *курсовая работа*. По своему содержанию она в полной мере соответствует научно-методическому поиску, поэтому не может ограничиваться реферированием научных источников, а должна содержать элементы новых знаний и экспериментального опыта.

Дипломная работа является итогом учебной и научно-практической деятельности студента за период обучения в вузе. Это комплексная форма контроля достигнутого студентом квалификационного уровня, которая соответствует позициям профессиональной программы специалиста определенного профиля.

Магистерская работа является завершенным самостоятельным исследованием, в котором выдвинуты для публичной защиты научные положения являются свидетельством достаточного научно-теоретического и научно-практического уровня, умение творчески использовать современные методы исследований.

Доклад - это устное изложение самостоятельно разработанной темы по учебным пособиям, специальной литературой и другими источниками. Разновидностью докладов есть небольшие (3-5 мин.) Сообщение о самых интересных фактах в данной области.

Целью *научного доклада* является формирование у студентов умения связывать теорию с практикой, пользоваться литературой, статистическими данными, популярно излагать сложные вопросы, держаться перед аудиторией. Студенты получают также задания выступить с вопросами, комментариями к докладу, а затем оценить ее. Совершенные доклады представляются на конкурсы студенческих работ.

Итак, организация учебно-исследовательской работы студентов является важным фактором повышения эффективной профессиональной подготовки будущего специалиста в высшем учебном заведении прежде всего потому, что предполагает индивидуализацию обучения, позволяет реализовывать личностно ориентированное обучение, расширяет объем знаний, умений и навыков студентов, способствует формированию активности, инициативы, любознательности, развивает творческое мышление, побуждает к самостоятельным поискам.

4. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ

ПО ПРОВЕДЕНИЮ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

4.1 Семинарское занятие №1 (2 часа).

Тема: «Психологические основы педагогической деятельности в вузе»

4.1.1 Вопросы к занятию:

1. Личность как психологическая категория.
2. Психология профессионального становления личности.
3. Психологические основы организации познавательной сферы в учебном процессе.

4.1.2 Краткое описание проводимого занятия:

Строение личности. Развитие личности. Психологические особенности студенческого возраста. Профессиональный путь человека и его основные этапы неразрывно связаны с возрастным развитием и общим становлением личности. Этапы профессионального пути. Профессиональное становление специалиста: понятие, характеристика, продолжительность. Этапы профессионального становления: допрофессиональный; этап

профессиональной подготовки; послевузовский этап. Динамика личностных характеристик в процессе профессионального становления. Факторы, обуславливающие профессиональное становление специалиста: субъективные и объективные факторы. Учение предъявляет требования к познавательным процессам (памяти, сообразительности, воображению, гибкости ума) и волевым качествам (управлению вниманием, регуляции чувств и т.д.).

4.1 Семинарское занятие №2 (4 часа).

Тема: *«Психолого-педагогическая компетентность преподавателя вуза»*

4.1.1 Вопросы к занятию:

1. Коммуникативная компетентность преподавателя.
2. Организаторская компетентность преподавателя.
3. Креативная компетентность преподавателя.
4. Личностные свойства преподавателя вуза.

4.1.2 Краткое описание проводимого занятия:

Педагогические умения и способности. Перцептивно-рефлексивные способности преподавателя. Знания преподавателя в области менеджмента в образовании. Организаторские качества личности преподавателя. Структура креативной компетентности личности. Психологические качества личности преподавателя вуза: мышление, эрудиция, интуиция, наблюдательность.

4.1 Семинарское занятие №3 (2 часа).

Тема: *«Социально-психологическая характеристика студенческого коллектива»*

4.1.1 Вопросы к занятию:

1. Социально-психологическая характеристика студенческого коллектива.
2. Социально-психологический климат в коллективе.
3. Конфликты в коллективе и способы их разрешения.

4.1.2 Краткое описание проводимого занятия:

Психологические явления и процессы в малой группе. Социально-психологическая характеристика студенческой группы. Факторы, влияющие на состояние психологического климата в группе. Суть конфликтов: структура и виды. Причины возникновения конфликтов и пути их разрешения.

4.1 Семинарское занятие №4 (2 часа).

Тема: *«Психолого-педагогическое сотрудничество»*

4.1.1 Вопросы к занятию:

1. Общая характеристика учебного сотрудничества.
2. Сущность и основные характеристики общения.
3. Функции и стиль педагогического общения.
4. Приемы и формы педагогического общения.
5. Барьеры общения и способы их устранения.

4.1.2 Краткое описание проводимого занятия:

Характеристика сотрудничества как совместная деятельность преподавателей и обучающихся. Принципы сотрудничества. Роль сотрудничества в обучении. Структура,

содержание, форма, манера и стиль общения. Правила и функции общения. Высшая ценность педагогического общения – индивидуальность преподавателя и студентов. Авторитет. Коммуникативные приемы. Рекомендации по служебному поведению. Виды барьеров. Некачественная обратная связь.

4.1 Семинарское занятие №5 (2 часа).

Тема: *«Основы процесса обучения в высшей школе»*

4.1.1 Вопросы к занятию:

1. Сущность и характеристика процесса обучения.
2. Функции и этапы процесса обучения.
3. Концепции обучения.
4. Закономерности и принципы обучения.
5. Личностно-ориентированное обучение.

4.1.2 Краткое описание проводимого занятия:

Современные подходы к анализу сущности процесса обучения. Управление учебной деятельностью обучающихся. Характеристика функций обучения. Этапы усвоения и изучения учебного материала. Задачи процесса обучения. Концепции развивающего обучения. Общеизвестные принципы обучения.

4.1 Семинарское занятие №6 (4 часа).

Тема: *«Методы обучения»*

4.1.1 Вопросы к занятию:

1. Классификация методов обучения.
2. Методы проблемного обучения.
3. Групповые методы решения проблем.
4. Метод объектов.

4.1.2 Краткое описание проводимого занятия:

Основные группы методов обучения. Признаки, по которым проводят классификацию методов обучения. Сущность проблемного обучения. Преимущества групповых методов обучения. Особенности метода проектов.

4.1 Семинарское занятие №7 (2 часа).

Тема: *«Педагогические технологии обучения в высшей школе»*

4.1.1 Вопросы к занятию:

1. Понятие и критерии педагогических технологий
2. Классификация педагогических технологий
3. Технологический подход к организационным формам обучения
4. Технологический подход к методам обучения.
5. Технология контроля образовательного процесса

4.1.2 Краткое описание проводимого занятия:

Понятие «педагогическая технология» употребляется на трех уровнях. Характеристика критериев технологичности. Компоненты технологии обучения. Классификация педагогических технологий. Виды лекций. Критерии оценки семинарского занятия. Структура практических занятий. Тактические технологии активного обучения. Имитационные технологии: игровые и неигровые. Неигровые технологии (конкретные ситуации (КС), Кейс-стади).

4.1 Семинарское занятие №8 (2 часа).

Тема: *«Воспитательное пространство вуза»*

4.1.1 Вопросы к занятию:

1. Общая характеристика процесса воспитания.
2. Основные методы воспитания
3. Процесс воспитания в вузе.
4. Студенческое самоуправление.

4.1.2 Краткое описание проводимого занятия:

Сущность воспитательного процесса. Ключевые принципы воспитательного процесса. Ценностные отношения. Основные методы воспитания. Средства воспитания. Цели воспитания в вузе. Основные направления и формы организации студенческого самоуправления.