

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

1. Объект и предмет педагогики.

Свое название педагогика получила от греческого слова «пейдагос» (пейда – дитя, ребенок, гогос – веду, что значит «детоводитель»).

Педагогика – это наука о закономерностях формирования и развития человеческой личности в условиях специально организованного педагогического процесса.

Объект познания в педагогике – человек, развивающийся в результате воспитательной деятельности и отношений.

Предметом педагогики служат сами воспитательные действия и отношения, обеспечивающие развитие индивида.

Педагогика как наука изучает систему педагогических явлений, связанную с развитием и воспитанием индивида в результате сознательной деятельности. В самом общем виде эти явления описываются терминами «воспитание», «образование», «обучение». Поэтому предмет педагогики можно обозначить как исследование процесса целенаправленного развития и формирования человеческой личности в условиях ее воспитания, образования, обучения.

Предмет педагогики – процесс, нацеленный на усовершенствование и развитие личности в условиях ее обучения, образования, воспитания.

Объектом педагогики является одна из разновидностей общественных связей между людьми, а именно та их разновидность, которая обеспечивает формирование, развитие человека.

2. Базовые категории педагогики.

Для познания специфики той или иной науки необходимо уяснить содержание базовых категорий, которыми оперирует данная наука. Категориями науки называются ее предельно общие, фундаментальные понятия, отражающие сущность данной науки, ее устоявшиеся, типичные формы отражения действительности. В любой науке категории выполняют системообразующую функцию. Они пронизывают все научное знание, связывают его в целостную систему. Базовыми категориями педагогики как науки является развитие, воспитание, образование, обучение, педагогическая деятельность, педагогические взаимодействия, педагогическая задача, педагогические технологии, педагогический процесс.

Развитие индивида – это процесс внутренне последовательного изменения физических, психических и духовных сил человека, обеспечивающих реализацию его жизненного потенциала, сущности и назначения, становление его личности. Развитие человека, становление личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, природных и социальных, управляемых и неуправляемых факторов.

Развитие каждого индивида человечество обеспечивает, прежде всего, через воспитание. **Воспитание в широком смысле** представляет собой целенаправленный процесс управления социализации индивида, формированием его личности.

Воспитание в узком смысле представляет собой сознательное, целенаправленное, систематически и планомерно организованное воздействие на индивида, взаимодействие с ним, которое должно привести к заранее предполагаемым результатам, отвечающим социальному заказу, сформулированному в виде цели. В педагогике выделяют различные виды воспитания: интеллектуальное (умственное), трудовое, нравственное, эстетическое и др.).

С категориями «развитие» и «воспитание» тесно связана **категория «образование»**. В педагогике существуют различные подходы к истолкованию образования и его связи с категорией «воспитания». Одни, вслед за Л.Н. Толстым, считают, что образование в отличие от воспитания как насилия, есть свободный от силового давления наличность процесс интеллектуального развития, способствующий накоплению знаний, умений, навыков.

Другие, напротив, придавая познавательному и развивающему характеру образования первостепенное значение, считают, что именно в этом и состоит воспитание.

Однако, воспитание и образование как педагогические процессы различны по содержанию, механизмам, не всегда совпадают по конечному результату. С воспитанием, прежде всего, связана передача нравственно-ценностных сторон опыта прошлых поколений, образование же в большей мере ориентировано на развитие познавательных потребностей и способностей человека, а также профессионально-практической стороны развития личности. Образование – это целенаправленно организованный процесс и результат интеллектуального развития индивида, усвоения им опыта поколений в виде определенной системы знаний, навыков, умений.

Механизм образовательного процесса осуществляется на основе обучения. **Обучение** – это конкретный вид педагогического процесса, в ходе которого под руководством специально подготовленного лица (педагога, преподавателя) реализуются общественно обусловленные задачи образования личности в тесной взаимосвязи с ее воспитанием и развитием. **Обучение** – это целенаправленный, специально организованный процесс непосредственной передачи опыта поколений, знаний, навыков, умений во взаимодействии педагога и учащегося.

Обучение как процесс включает в себя две стороны: преподавание, в ходе которого осуществляется передача системы знаний, навыков, умений, опыта деятельности, и учение как усвоение опыта через восприятие, осмысление, преобразование и использование.

Развитие индивида, его воспитание, образование и обучение происходит на основе деятельности педагогов, наставников, преподавателей. Поэтому в педагогике большое значение придается педагогической деятельности. **Педагогическая деятельность** – особый вид социальной (профессиональной) деятельности, направленной на реализацию целей воспитания и образования: передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством опыта, ценностных ориентации и образцов поведения, знаний, навыков и умений, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Педагогическое взаимодействие, в отличие от любого другого взаимодействия, представляет собой преднамеренный контакт, отношения педагогов и воспитанников, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях. Педагогическое взаимодействие включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие и усвоение воспитанником и собственную активность последнего, проявляющуюся в ответных непосредственных и опосредованных влияниях на педагога и самого себя (самовоспитание, самообразование, самообучение).

Педагогическое взаимодействие как активный целенаправленный процесс организуется всегда для решения какой-то определенной педагогической задачи. Отсюда весь педагогический процесс может быть представлен как взаимосвязанная последовательность решения бесчисленного множества задач различного уровня сложности, в которую неизбежно включены во взаимодействии педагоги и их воспитанники. А сама **педагогическая задача** предстает как материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация), характеризующая взаимодействие педагогов и воспитанников с определенной целью.

Педагогическая задача в педагогическом процессе всегда решается с помощью определенных педагогических технологий.

Педагогические технологии – это последовательная, взаимообусловленная система взаимодействия педагога и воспитанника, связанная с применением тех или иных методов воспитания и обучения с целью решения различных педагогических задач: структурирования и конкретизации целей педагогического процесса, преобразования содержания образования в учебный материал; анализа межпредметных и внутрипредметных связей; выбора методов, средств и организационных форм педагогического процесса и т.д.

Педагогический процесс с таких позиций можно представить как направленное специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания воспитания и образования с использованием средств воспитания и образования

(педагогических средств) с целью реализации педагогических задач, направленных как на удовлетворение потребностей общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.

3. Система педагогических наук.

Систему педагогических наук образуют следующие науки:

Общая педагогика. Эта наука исследует основные закономерности воспитания.

История педагогики. Эта наука изучает развитие педагогической науки в различные исторические эпохи.

Сравнительная педагогика. Она исследует закономерности развития, функционирования образовательно-воспитательных систем в различных странах вследствие сопоставления и сравнения, нахождения сходств и различий.

Возрастная педагогика. Изучает особенности развития личности на разных возрастных этапах. В зависимости от возрастных характеристик различают преддо-школьную, дошкольную педагогику, педагогику средней школы, педагогику среднеспециального образования, педагогику высшей школы, педагогику профессионально-технического образования, педагогику взрослых.

Специальная педагогика. Она разрабатывает методы, формы, принципы воспитания и образования людей, имеющих отклонения в физическом развитии. Специальная педагогика, еще ее называют дефектологией, делится на ряд отраслей: сурдопедагогика (работа с глухими и глухонемыми людьми), тифлопедагогика (работа со слепыми и слабовидящими людьми), олигофренопедагогика (работа с умственно отсталыми детьми), логопедия (работа с детьми, у которых наблюдается расстройство речи).

Методика преподавания различных дисциплин. Данная отрасль педагогики содержит специфические закономерности обучения конкретным дисциплинам, например математике, информатике, литературе и т. д.

Профессиональная педагогика. Она изучает закономерности, теоретические обоснования, разрабатывает принципы, технологии воспитания человека, выбравшего конкретную профессиональную деятельность. В зависимости от профессиональной направленности различают инженерную, военную, медицинскую педагогику.

Социальная педагогика. Она содержит разработки, как теоретические, так и практические, в области внеурочного воспитания детей. Для достижения данной цели создаются образовательно-воспитательные учреждения, такие как клубы, спортивные секции, кружки различных направлений и т. д. Данные учреждения направлены на повышение уровня культуры личности, ее развития, проявления творческих способностей.

Исправительно-трудовая педагогика. Она содержит закономерности работы с лицами, находящимися в заключении за совершение преступления.

Сравнительная педагогика. Она анализирует воспитательные и образовательные учреждения различных стран, находит их сходства и различия для дальнейшего совершенствования.

Лечебная педагогика. Она направлена на разработку методов и принципов обучения больных детей. Создаются интегрированные методы обучения в щадящем режиме в процессе лечения.

Таким образом, педагогика состоит из различных педагогических систем, направленных на достижение всех категорий педагогических наук.

4. Взаимодействие педагогики с другими науками.

Исследование многих проблем требует междисциплинарного подхода, активного взаимодействия педагогики с другими науками. Важную методологическую роль в процессе разработки педагогической теории выполняет **философия**. Философские концепции являются основой для осмысления целей воспитания и образования. Вырабатываемые философией принципы теории познания позволяют опосредованно, благодаря общности законов, определять закономерности учебно-познавательной деятельности и механизмы управления ею. В соответствии

с методологическими требованиями философии вырабатываются и совершенствуются категориальный и понятийный аппараты педагогики.

Наиболее тесная связь существует между педагогикой и **психологией**. Эта связь проявляется уже на уровне объекта исследования. Объектом психологического познания выступает психика человека, совокупность психологических процессов, свойств и состояний, включая закономерности становления личности. Педагогика же исследует закономерности управления становлением и развитием личности. Воспитание, образование, обучение человека представляют собой не что иное, как целенаправленное развитие психики человека (его эмоционально-волевой и интеллектуальной сферы). Психология вырабатывает для педагогики и методологию управления развитием психики. Педагогика пользуется психологическими методами исследования для выявления, описания, объяснения, систематизации педагогических фактов. Органическая связь педагогики с психологией проявляется и в наличии ряда пограничных наук: педагогической и возрастной психологии, психологии профессиональной педагогической деятельности, психологии управления педагогическими системами и др. Можно с полной уверенностью сказать, что любая прикладная отрасль педагогики опирается в своих исследованиях на аналогичную отрасль психологии.

Педагогика тесно связана с **физиологией**. Для понимания механизмов управления физическим и психическим развитием обучаемых особенно важно знать закономерности жизнедеятельности организма в целом и отдельных его частей, функциональных систем. Знание закономерностей функционирования высшей нервной деятельности позволяет педагогике конструировать развивающие, обучающие технологии, инструментарий, способствующий оптимальному развитию личности.

Плодотворно сотрудничество педагогики с **социологией**. Данные социологии способствуют более глубокому осмыслению социальных проблем социализации личности на основе воспитания, образования и обучения. Социология дает педагогике не только общетеоретические представления о закономерностях социализации личности, но и проводит прикладные исследования проблем семьи, образования и воспитания. Такие отрасли социологического знания, как социология семьи, социология досуга, социология образования, социология воспитания, социология учащейся молодежи и т.д., непосредственно связаны с соответствующими отраслями педагогической науки.

Новые дополнительные возможности для исследования процессов образования и обучения открывают перед педагогикой **информатика и кибернетика**. Используя их данные, педагогическая наука разрабатывает новые формы образовательных процессов (например, дистанционное обучение), совершенствует способы и механизмы управления учебно-воспитательным процессом.

Выше были отмечены наиболее тесные связи педагогики с гуманитарными и естественными науками. Однако спектр междисциплинарных связей педагогики с другими науками гораздо шире. Педагогика опирается на данные исторических наук, юриспруденции, экономики, экологии, широко использует в исследованиях математические методы.

5. Методы исследования и задачи педагогики.

Методы научного исследования – это приемы и средства, с чьей помощью ученые получают достоверную информацию, которая используется для построения научных теорий и проверки их истинности. Научные исследования могут иметь опытно-экспериментальный и теоретический характер. Педагогика активно использует оба эти типа научных методов исследования. При этом в педагогике широко используются как собственно педагогические методы и методики, так и методы и методики, привлекаемые педагогикой из других наук: психологии, социологии, физиологии, математики и т.д.

Педагогика стремится быть точной наукой, поэтому она широко использует опытно-экспериментальные методы. К ним относятся следующие.

Педагогическое наблюдение. Изучение педагогических явлений требует от исследователя их непосредственного наблюдения, накопления и фиксации фактического материала, относящегося к педагогической работе.

Исследовательская беседа. С помощью этого метода исследователь выясняет мнение и отношение как воспитателей, так и воспитуемых к тем или иным педагогическим фактам и явлениям и тем самым пытается составить более глубокое представление о сущности и причинах этих явлений.

Изучение школьной документации и продуктов деятельности учащихся. Изучая стимулирующую роль оценки знаний учащихся для их успеваемости, нельзя обойтись без анализа классных журналов, ведомостей успеваемости за прошедшие годы обучения.

Педагогический эксперимент. Сущность эксперимента как метода исследования заключается в специальной организации педагогической деятельности учителей и учащихся с целью проверки и обоснования заранее разработанных теоретических предложений, или гипотез.

В зависимости от целевых установок различают следующие виды экспериментов: констатирующий, созидательно-преобразующий и контрольный.

Констатирующий эксперимент проводится обычно в начале исследования и имеет своей задачей выяснение дел в школьной практике по той или иной изучаемой проблеме.

Сущность **созидательно-преобразующего эксперимента** заключается в разработке теоретических основ и конкретных методических мер по решению исследуемой проблемы. Создается новая психологическая ситуация, с тем чтобы преобразовать состояние дел в лучшую сторону.

Дальнейшим этапом исследования этой проблемы является проверка полученных выводов и разработанной методики в массовой школьной практике. Эта задача решается с помощью **контрольного эксперимента**, сущность которого заключается в применении апробированной методики в работе других школ и учителей.

Суть **естественного эксперимента** состоит в анализе тех или иных педагогических явлений, стремлении создавать педагогические ситуации таким образом, чтобы они не нарушали привычного хода деятельности учащихся и учителей и в этом смысле носили естественный характер.

Изучение и обобщение передового педагогического опыта. Этот метод основан на изучении и теоретическом осмыслении практики работы лучших школ и учителей, успешно осуществляющих обучение и воспитание.

При необходимости массового изучения тех или иных вопросов правомерно провести анкетирование и предложить школьникам ответить на несколько специально подобранных вопросов. Таким образом можно сравнительно быстро изучить эту проблему и опросить большое количество учащихся.

Методы математической статистики используются для количественного анализа полученного в процессе исследования фактического материала.

Теоретический анализ педагогических идей позволяет делать глубокие научные обобщения по важнейшим вопросам обучения и воспитания и находить новые закономерности там, где их нельзя выявить с помощью эмпирических (опытных) способов исследования.

Опытно-экспериментальные методы дают богатый эмпирический материал для педагогической науки. Однако этот материал нуждается в осмыслении и обобщении. Этой цели служат методы теоретического исследования. Суть теоретического исследования состоит в анализе, оценке, обобщении, приведении в систему эмпирического материала с позиций определенной методологии и мировоззрения. С этой целью педагогика использует общенаучные методы теоретического исследования: анализ, синтез, индукцию, дедукцию, системно-структурный анализ и др.

Педагогика как наука решает ряд важных социально-практических задач. Приоритетной задачей педагогической науки является раскрытие закономерностей педагогического процесса, управления образовательными и воспитательными системами. Закономерности в педагогике трактуются как существенные связи между преднамеренно созданными или объективно

существующими условиями и достигнутыми результатами. В качестве результатов выступает уровень и характер воспитанности, обученности, развитости личности.

Раскрытие закономерностей осуществляется на основе эмпирических и теоретических исследований, при этом важную роль играет изучение и обобщение практики, опыта педагогической деятельности. Изучение и обобщение опыта педагогической деятельности, научной его оценки и проверки является постоянной задачей педагогической науки.

К числу важных задач педагогики относится также задача разработки новых методов, средств, форм, систем воспитания, обучения, управления образовательными системами.

Всякая социогуманитарная наука выполняет в обществе прогностические функции. Педагогика также постоянно решает задачу прогнозирования тенденций развития образования на ближайшее и отдаленное будущее. Без таких прогнозов невозможно осуществлять педагогическую и образовательную политику государства, совершенствовать управление образовательными системами.

И, наконец, одной из важнейших задач педагогической науки является задача внедрения результатов научно-педагогических исследований в практику. Педагогика неразрывно связана с практикой и непосредственно служит ей. Пустое теоретизирование, не ориентированное на решение практических задач воспитания, образования и обучения, чуждо подлинно научному педагогическому исследованию.

Тема 2. Тенденции развития высшего профессионального образования.

1. Становление высшего профессионального образования.

Один из первых прообразов высшего учебного заведения был создан в Древней Греции. В IV веке до н. э. Платон организовал философскую школу, которая получила название Академии. Академия просуществовала более тысячи лет и была закрыта в 529 г.

Позднее Аристотель создал при храме Аполлона Ликейского в Афинах другое учебное заведение – Ликей. В Ликее особое внимание уделялось изучению философии, физики, математики и другим наукам о природе. В исторической перспективе – это предшественник современного лицея.

В эллинистическую эпоху (308–246 до н. э.) Птолемеем был основан Мусеум (от лат. Museum – место, посвященное Музам). В форме лекционных занятий там обучали основным наукам – математике, астрономии, филологии, естествознанию, медицине, истории. В Мусеуме преподавали Архимед, Евклид, Эратосфен.

В 425 году в Константинополе была учреждена высшая школа – Аудиториум (от лат. audiere – слушать), которая в IX веке именовалась «Магнавра» (золотая палата). Школа находилась в полном подчинении императору и исключала любые возможности самоуправления. В качестве основных подструктур выступали кафедры различных наук. В начале обучения проходило на латинском и греческом языках, а с VII–VIII веков – исключительно на греческом языке. В XV веке в программу обучения была возвращена латынь и включены новые, так называемые иностранные языки.

В исламском мире появление Домов мудрости в Багдаде (в 800 году) стало примечательным событием в процессе развития просвещения. В Домах мудрости собирались крупные ученые и их ученики. Они дискутировали, читали и обсуждали литературные произведения, философские и научные сочинения и трактаты, готовили рукописи, читали лекции. В XI–XIII веке в Багдаде появились новые высшие учебные заведения – медресе. Появившиеся на Востоке школы университетского типа (с лекционными залами, богатой библиотекой, научной школой, системой самоуправления) стали предшественниками средневековых университетов Европы. Образовательная практика исламского мира, в особенности арабская, значительно повлияла на развитие высшего образования в Европе. Каждое новое высшее учебное заведение обязательно создавало свой устав и обретало статус среди других учебных заведений.

В Европе на протяжении XII–XV веков начинают появляться университеты. Однако в каждой стране этот процесс происходил по-разному. Как правило, система церковных школ выступала в качестве истока зарождения большинства университетов.

В конце XI – начале XII века ряд кафедральных и монастырских школ Европы превращаются в крупные учебные центры, которые затем стали называться университетами.

Основание и права университета подтверждались привилегиями. Привилегии были особыми документами, которые закрепляли университетскую автономию (собственный суд, управление, право на присуждение ученых степеней, на освобождение студентов от военной службы). Сеть университетов в Европе расширялась довольно быстро. Если в XIII веке насчитывалось 19 университетов, то к XIV веку их число возросло до 44.

Во второй половине XIII века в университетах появились факультеты, или колледжи. Факультеты присуждали ученые степени – сначала бакалавра (после 3–7 лет успешной учебы под руководством профессора), а затем – магистра, доктора или лиценциата. Землячества и факультеты определяли жизнь первых университетов и совместно выбирали официальную главу университета – ректора. Ректор обладал временными полномочиями, как правило, длившимися один год. Фактическая власть в университете принадлежала факультетам и землячествам. Однако такое положение вещей изменилось к концу XV века. Факультеты и землячества утратили былое влияние, и главные должностные лица университета стали назначаться властями.

На протяжении веков, вплоть до конца XX века, сеть высших учебных заведений быстро расширяется, представляя сегодня широкий и разнообразный спектр специализаций.

2. История преподавания в высшей школе.

Начало общей (классической) теории обучения, уходит к Платону и Аристотелю. Основой обучения Платон полагал познание Вселенной и деятельности человека. Процесс обучения он сравнивал с колесницей, которую везут два коня: воля - коренник, чувство - пристяжная. Управляет колесницей разум, вынужденный часто прибегать к использованию кнута, особенно по отношению к пристяжной.

Аристотель в основе обучения и воспитания полагал реальное бытие и чувственное восприятие. Систему обучения и воспитания он рассматривал в составе трех благ: внешних, физических и духовных. Знания он делил на два вида: достоверное (практическое) и вероятное (размышляющее), которые объединяются через речь, язык.

Основные направления теории обучения дал Ян Амос Коменский в XVII в. в работе "Великая дидактика". Существенными из этих положений и принципов, не утративших своего значения, являются: "Всякое познание берет начало от ощущений"; "Нельзя учить только на основании авторитета - нужны доказательства, использующие разум и чувства".

Дидактику совершенствовали и дополняли: Д. Локк - английский философ-материалист (1632 -1704 гг.), который в педагогике исходил из решающего влияния среды на воспитание.

Особую роль в становлении и развитии высшего образования исторически сыграла Киево-Могилянская академия (до 1701г. - коллегия). Это было первое высшее учебное заведение (1632-1817) в Украине, созданное на базе Киево-Богоявленского братства, и основанной в 1631г. Петром Могилой школы при Киево-Печерской Лавре, т.е. почти на столетие раньше Московского университета.

В 17-18 в.в. - крупнейший общеобразовательный и научно-технический центр Украины, Белоруссии и России.

В Академии изучались 7 свободных наук, 9 языков, математика, поэтика, риторика, эстетика, философия, богословие, история, естественные науки. Они формировали мировоззрение и эрудицию нации, гражданские идеи. Преподаватели Академии пишут учебные программы, учебники.

Значительный вклад в теорию обучения внесли русские дореволюционные просветители: В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, А.И. Герцен, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др.

Вопросам совершенствования преподавания в высшей школе большое внимание уделяли Л.В. Ломоносов, Н.И. Лобачевский, Д.И. Менделеев, Н.Е. Жуковский, И.М. Соловьев, И.П. Павлов, Н.И. Пирогов, и мн. др.

В развитие теории обучения в вузах внесли свой вклад и советские ученые: С.И. Зиновьев, ("Учебный процесс в высшей школе"), С.М. Василевский ("Лекционное преподавание в высшей школе"), П.М. Гапонов ("Педагогика высшей школы"), К.И. Васильев ("Вопросы вузовской педагогики, психологии и дидактики"), Н.В. Кузьмина ("Методы исследования педагогической деятельности") и др.

3. Современное образование в высшей школе в ЛНР и за рубежом.

Высшее образование ЛНР имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации.

Качество образования является стратегическим приоритетом для ЛНР.

Как и многие другие образовательные системы в мире, образование ЛНР сталкивается с современными вызовами, обусловленными высокими темпами развития технологий.

Необходимость учитывать эти вызовы и решать возникающие в этой связи проблемы является важным фактором, определяющим приоритетные направления развития образования как единой системы.

В настоящее время в ЛНР сложилась система оценки качества образования на республиканском уровне, включающая целый комплекс процедур оценки качества образования и ГИА – единая система оценки качества образования ЛНР (ЕСОКО ЛНР). При разработке ЕСОКО ЛНР учитывалась организационная структура, базовые принципы и процедуры аналогичной системы оценки качества образования, функционирующей в РФ.

В Луганской Народной Республике осуществляется обучение в высшей школе по следующим уровням: бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации.

К освоению программ бакалавриата или программ специалитета допускаются лица, имеющие среднее общее образование.

К освоению программ магистратуры допускаются лица, имеющие высшее образование любого уровня (бакалавриат, специалитет).

К освоению программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), программ ординатуры, программ интернатуры, ассистентуры-стажировки допускаются лица, имеющие образование не ниже высшего образования (специалитет или магистратура).

Прием на обучение по программам бакалавриата и программам специалитета проводится на основании результатов единого государственного экзамена, вступительных экзаменов или в иной форме и устанавливается порядком приема.

Прием на обучение по программам бакалавриата и специалитета лиц, имеющих среднее профессиональное или высшее образование, проводится по результатам вступительных испытаний, форма и перечень которых определяются образовательной организацией (учреждением) высшего образования.

Завершение освоения основных образовательных программ, является государственная итоговая аттестация. Государственная итоговая аттестация проводится государственными экзаменационными комиссиями в целях определения соответствия результатов освоения обучающимися основных образовательных программ соответствующим требованиям государственного образовательного стандарта.

Формы государственной итоговой аттестации, порядок проведения такой аттестации по соответствующим образовательным программам различного уровня и в любых формах определяются исполнительным органом государственной власти Луганской Народной Республики, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования и науки, если настоящим Законом не установлено иное.

4. Гуманизация и гуманитаризация образования в высшей школе.

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

Гуманитаризация образования, особенно технического предполагает расширение перечня гуманитарных дисциплин, углубление интеграции их содержания для получения системного знания. Оба эти процесса тождественны, дополняют друг друга и должны рассматриваться во взаимосвязи.

К основным положениям концепции гуманизации и гуманитаризации могут быть отнесены:

1. Комплексный подход к проблемам гуманизации образования, который предполагает поворот к целостному человеку и к целостному человеческому бытию.
2. Гуманные технологии обучения и воспитания обучающихся.
3. Обучение на границе гуманитарных и технических сфер (на границе живого и неживого, материального и духовного, биологии и техники, техники и экологии, технологии и общества).
4. Междисциплинарность в образовании.
5. Функционирование цикла социально-гуманитарных дисциплин как фундаментального, исходного, образовательного и системообразующего.
6. Преодоление стереотипов мышления, утверждение гуманитарной культуры.

Критерии гуманизации образования:

1. Овладение общечеловеческими ценностями и способами деятельности, содержащимися в гуманитарном знании и культуре
2. Обязательное наличие углубленной языковой подготовки, при этом лингвистический модуль составной частью всего комплекса гуманитаризации.
3. Гуманитарные дисциплины в объеме изучаемых дисциплин должны составлять не менее 15–20% для негуманитарных учебных заведений.
4. Устранение междисциплинарных разрывов как по вертикали так и по горизонтали.

Гуманитаризация образования предполагает усиление внимания к расширению номенклатуры учебных дисциплин гуманитарного цикла и одновременно обогащение естественнонаучных и технических дисциплин материалом, раскрывающим борьбу научных идей, человеческие судьбы ученых первооткрывателей, зависимость социально-экономического и научно-технического прогресса от личностных, нравственных, качеств человека, его творческих способностей.

Одним из основных средств и фактором развития личности в процессе обучения является содержание образования.

В традиционной педагогике, ориентированной на реализацию преимущественно образовательных функций школы, содержание образования определяется как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутые в результате учебно-воспитательной работы. Это так называемый знаниевоориентированный подход к определению сущности содержания образования.

При таком подходе в центре внимания находятся знания как духовное богатство человечества, накопленное в процессе поисков и накопления исторического опыта. Знания, конечно, важные социальные ценности, поэтому и знаниевоориентированное содержание образования имеет безусловное значение. Оно способствует социализации индивида, вхождению человека в социум. С этой точки зрения такое содержание образования является жизнеобеспечивающей системой.

Однако при знаниево-ориентированном подходе к содержанию образования знания становятся абсолютной ценностью и заслоняют собой самого человека. Это приводит к идеологизации и регламентации научного ядра знаний, их академизму, ориентации содержания образования на среднего ученика и другим негативным последствиям.

В свете идеи гуманизации образования все более утверждается личностно-ориентированный подход к выявлению сущности содержания образования. Этот подход нашел отражение в работах М. Н. Скаткина, В. С. Леднева, Б. М. Бим-Бада и А. В. Петровского.

Так, М.Н. Скаткин под содержанием образования понимают педагогически адаптированную систему знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоциональноволевого отношения, усвоение которого призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества.

В.С. Леднев считает, что содержание образования – это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием которого является особым образом организованная деятельность. В этой связи оно выступает как содержание триединого целостного процесса образования личности через усвоение опыта, воспитания и развития.

Таким образом, при личностно-ориентированном подходе к определению сущности содержания образования абсолютной ценностью являются не отчужденные от личности знания, а сам человек. Такой подход обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности, гуманное отношение к развивающейся личности, становление ее индивидуальности и обеспечение возможности самореализации в культурно-образовательном пространстве.

Тема 3.Современные образовательные парадигмы.

1. Понятие образовательной технологии.

Перед учеными-дидактиками всегда стояли вопросы не только чему учить? и как учить? но и как учить результативно? Поиски ответов на последний вопрос привели ученых и практиков к попытке технологизировать учебный процесс, т.е. превратить обучение в своего рода производственно-технологический процесс с гарантированным результатом. В связи с этими поисками в педагогике появилось направление педагогические технологии.

Педагогической технологией называют определенное направление педагогики, которое имеет целью повышение эффективности образовательного процесса, гарантированное достижение обучаемым запланированных результатов обучения.

Термин «педагогическая технология» пришел к нам из зарубежной педагогики. Собственно словосочетание» педагогическая технология «является неточным переводом английского «an educational technology» — «образовательная технология». В самом генезисе педагогические технологии связаны со стремлением превратить процесс образования в технологический процесс, представить его как определенную технологию по изготовлению продукции. Всякая технология включает в себя систему «человек -> техника —> цель». В этом смысле технология определяется как совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойства, формы сырья, материала в процессе производства в соответствии с целями производителя.

Еще А.С. Макаренко называл педагогический процесс особым образом организованным производством, ставил проблемы педагогической технологии. Он писал: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди. Именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение конструкторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка».

С 50-х годов XX столетия термин «педагогическая технология» стал широко применяться в зарубежной педагогике в связи с возникновением технологического подхода к обучению вначале в американской, а затем и в европейской школе. Первоначально под педагогической технологией понималась попытка технологизации учебного процесса: первым детищем этого направления и одновременно фундаментом, на котором выстраивались последующие этапы педагогической технологии, было программированное обучение.

Дальнейшее развитие исследований в области педагогической технологии расширило его понимание. Педагогическая технология стала определяться как продуманная во всех деталях модель совместной учебной и педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса.

В вузовской педагогике широкое распространение получило определение педагогической технологии как системы форм, методов и средств подготовки специалиста, а также теории проектирования и механизм практического использования этой системы для достижения гарантированного результата, при реализации учебно-воспитательного процесса вне зависимости от особенностей изучаемого предмета. При этом под гарантированным результатом понимается не только овладение обучаемыми определенной системой знаний, умений и навыков, но и раскрытие его творческого потенциала и самоактуализации.

На базе таких подходов педагогические технологии были конкретизированы через понятия «образовательные технологии», или «технологии обучения». Образовательная технология представляется как система, состоящая из четырех основных элементов:

- некоторого представления планируемых результатов;
- средств диагностики текущего состояния обучаемых;
- набора моделей обучения;
- критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий.

Из данного изложения следует, что технология обучения представляет собой последовательный (не обязательно строго упорядоченный) набор операций и процедур, составляющих в совокупности целостную дидактическую систему, реализация которой в педагогической практике приводит к достижению конкретных целей обучения и воспитания.

2. Технология программированного обучения.

Программированное обучение возникло в 60-х годах в связи с проникновением идей кибернетики в педагогику. Целью программированного обучения была оптимизация управления процессом учения. Программированное обучение предполагает такую организацию процесса обучения, при которой учащийся с помощью особым образом подготовленных дидактических средств (программы) может самостоятельно приобретать новые знания и умения. Необходимыми составляющими программированного обучения является наличие:

- а) управляемого объекта (ученика);
- б) последовательной, поэтапной программы;
- в) систематической обратной связи;
- г) управления.

Цель управления состоит в изменении наличного состояния управляемого объекта, в доведении его до заранее намеченного уровня. Для этого разрабатывается программа, которая обеспечивает последовательное прохождение каждым учащимся всех этапов усвоения. Без этого обучающий не может гарантировать усвоение учащимся знаний и умений с теми качествами, которые предусмотрены целями обучения. Эффективность управления процессом усвоения обеспечивается наличием следящей обратной связи. Информация о ходе процесса усвоения поступает не только к учителю, но и к ученику. Информация, полученная на основе обратной связи, перерабатывается. И на ее основе вырабатываются корректирующие воздействия.

Американский педагог У. Шрамм называет программированное обучение «автоматическим репетитором», «который ведет учащегося путем коротких логически связанных шагов, так что он почти не делает ошибок и дает правильные ответы, которые немедленно подкрепляются путем сообщения результата, в результате чего он движется последовательными приближениями к ответу, который является целью обучения». Вот эту идею полной управляемости учебным «процессом» «педагогическая» «технология» унаследовала от программированного обучения.

Сущность педагогической технологии состоит в том, чтобы, опираясь на постоянную обратную связь, гарантировать достижение четко поставленных целей обучения. Поэтому технология постановки целей становится важнейшим исходным условием педагогической технологии. Иначе говоря, важнейшей составляющей педагогической технологии является диагностическое целеполагание. Теоретики и практики педагогических технологий полагают, что если цель сформулирована диагностично (то есть ее достижение можно надежно опознать), то весь ход обучения может ориентироваться на ее признаки как на эталон. При этом результат, достигнутый учащимся на каждом этапе обучения, сравнивается с эталонными признаками поставленной цели. То есть все время осуществляется непрерывный контроль степени продвижения учащихся к намеченным целям, который сопровождается соответствующей коррекцией хода обучения.

В соответствии с этой установкой цели обучения должны формулироваться таким образом, чтобы из них однозначно явствовало, какими умениями и навыками должен обладать ученик, какие умения, навыки и познавательные достижения он может реально продемонстрировать.

Из вышесказанного следует: педагогическая технология предполагает формулировку целей через результаты обучения, выраженные в таких действиях учеников, которые можно реально опознать. Именно такие цели называются диагностическими (диагностируемыми, диагностическими, или операциональными).

3. Модульно-рейтинговая технология обучения.

В настоящее время разработано более 50 дидактических технологий обучения (по подсчетам Г. Селевко). Эти технологии отличаются друг от друга принципами, особенностями средств и способов организации учебного материала и учебного процесса, а также акцентом на определенные компоненты методической системы обучения.

Так, в частности, в модульно-рейтинговой технологии основной акцент сделан на виды и структуру модульных программ (укрупнений блоков теоретического материала с постепенным переводом циклов познания в средства деятельности), рейтинговые системы оценки усвоения.

Основными понятиями данной технологии обучения является понятие «модуль». **Модуль** — это логически завершенная часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений учащихся. Основой для формирования модулей служит рабочая программа дисциплины.

Модуль часто совпадает с темой дисциплины или блоком взаимосвязанных тем. Однако, в отличие от темы, в модуле все измеряется, все оценивается: задание, работа, посещение учащимся занятий, стартовый, промежуточный и итоговый уровень учащихся.

В модуле четко определены цели обучения, задачи и уровни изучения данного модуля, названы навыки и умения, которыми должен овладеть обучаемый. В модульном обучении все заранее запрограммировано: последовательность изучения учебного материала, перечень основных понятий, навыков и умений, которыми необходимо овладеть, уровень усвоения и контроль качества усвоения. Число модулей зависит как от особенностей самого предмета, так и от желаемой частоты контроля обучения.

Модульное обучение неразрывно связано с рейтинговой системой контроля. Чем крупней или важнее модуль, тем большее число баллов ему отводится. Понятие базисного содержания дисциплины неразрывно связано с понятием учебного модуля, в котором базисные содержательные блоки логически связаны в систему. Модуль содержит познавательную и учебно-профессиональную части. Первая формирует теоретические знания, вторая — профессиональные умения и навыки на основе приобретенных знаний. Соотношение теоретической и практической частей модуля должно быть оптимальным, что требует профессионализма и высокого педагогического мастерства преподавателя.

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

- системность содержания, то есть необходимое и достаточное знание (тезаурус), без наличия которого ни дисциплина в целом, ни любой из ее модулей не могут существовать;
- чередование познавательной и учебно-профессиональной частей модуля, обеспечивающее алгоритм формирования познавательно-профессиональных умений и навыков;
- системность контроля, логически завершающего каждый модуль, приводящая к формированию способностей обучаемых трансформировать приобретенные навыки и профессиональные умения.

При модульной интерпретации учебной дисциплины следует установить число и наполняемость модулей, соотношение теоретической и практической частей в каждом из них, их очередность, содержание и формы модульного контроля, содержание и формы итогового контроля.

На основе базисной понятийной базы — тезауруса (в котором представлены основные смысловые единицы, термины, понятия, законы, составляющие суть учебной дисциплины) составляются вопросы и задачи, охватывающие все виды работ по модулю, и выносятся на контроль (обычно в тестовой форме) после изучения модуля.

После изучения каждого модуля по результатам тестового контроля преподаватель дает учащимся необходимые рекомендации. По количеству баллов, набранных учащимся из возможных, он сам может судить о степени своей успешности в овладении учебным материалом.

Соответственно контроль по модулю может быть: содержательным, деятельностным либо содержательно-деятельностным (изучение материала, выполнение эксперимента, решение задач).

Целью создания каждого модуля является достижение заранее планируемого результата обучения. Итоги контроля по модулю характеризуют в равной мере и успешность учебной деятельности студента, и эффективность педагогической технологии, выбранной преподавателем.

Несомненные преимущества рейтинговой формы контроля заключены в следующем:

- осуществляются предварительный, текущий и итоговый контроль;
- текущий контроль является средством обучения и обратной связи;
- развернутая процедура оценки результатов отдельных звеньев контроля обеспечивает его надежность;
- контроль удовлетворяет требованиям содержательной и конструктивной валидности (соответствие форм и целей);
- развернутый текущий контроль реализует мотивационную и воспитательную функции;
- развернутая процедура контроля дает возможность развивать у студентов навыки самооценки работы и формировать навыки и умения самоконтроля в профессиональной деятельности.

Рейтинговая форма контроля проста в применении. С самого начала изучения дисциплины каждый студент получает памятку, ориентирующую его в работе по рейтингу. В этой памятке содержатся перечень выполняемых заданий и шкала баллов по трем уровням исполнения. Учитываются также поощрительные и штрафные (за нарушение сроков) баллы. В памятке сообщается об установленном диапазоне рейтинга, в пределах которого студент получает зачет или обеспечивает себе «3», «4», «5» за экзамен по дисциплине.

4. Дистанционное обучение – качественное изменение в системе образовательных технологий.

В настоящее время традиционная (очная) форма обучения постепенно вытесняется другими формами обучения. Эта тенденция определяется целым рядом факторов, связанных непосредственно как со сферой образования, так и с особенностями развития экономических и социальных процессов. Непременным атрибутом традиционного (очного) образования является необходимость регулярно собираться в месте организации учебного процесса в одно и то же время группе обучаемых и преподавателей.

Для большинства здоровых людей, не занятых в производственном процессе (школьников, студентов), это возможно. Однако для инвалидов, работающих на производстве, занятых в бизнесе и т.д. такое положение может оказаться неприемлемым. В таких случаях на помощь может прийти дистанционная, или дистантная форма обучения. **Дистанционная форма обучения** — это форма получения образовательных услуг на расстоянии без посещения образовательных учреждений с помощью современных информационно-образовательных технологий и систем телекоммуникации, таких как электронная почта, телевидение и Internet.

Дистанционное обучение позволяет получить университетский диплом всем, кто по тем или иным причинам не может учиться очно.

Дистанционное образование открывает большие возможности для студентов-инвалидов. Современные информационно-образовательные технологии позволяют учиться незрячим, глухим и страдающим заболеваниями опорно-двигательного аппарата.

Получив учебные материалы в электронном и/или печатном виде с использованием телекоммуникационных сетей, студент может овладевать знаниями дома, на рабочем месте, или в специальном компьютерном классе в любой точке мира.

Компьютерные системы могут проэкзаменовать, выявить ошибки, дать необходимые рекомендации, осуществить практическую тренировку, открыть доступ к электронным библиотекам, за считанные секунды найти нужную цитату, абзац, параграф или главу книги, выделить в ней главное. Учебные курсы сопровождаются игровыми ситуациями, снабжены терминологическим словарем и открывают доступ к основным отечественным и международным базам данных и знаний на любом расстоянии и в любое время.

Учитываются индивидуальные способности, потребности, темперамент и занятость студента. Он может изучать учебные курсы в любой последовательности, быстрее или медленнее.

Все это делает дистанционное обучение качественнее, доступнее и дешевле традиционного.

В дистанционной форме обучения практикуются все виды занятий: лекции, консультации, лабораторные работы, контрольные работы.

Лекции. В отличие от традиционных аудиторных, исключают живое общение дистанционно-обучаемого с преподавателем. Однако имеют и ряд преимуществ. Для записи лекций используются специализированные программы, с помощью которых, в любое время можно просмотреть видео на сайте. Использование новейших информационных технологий (гипертекста, мультимедиа, ГИС-технологий, виртуальной реальности и др.) делает лекции выразительными и наглядными. Для создания лекций можно использовать все возможности кинематографа: режиссуру, сценарий, артистов и т.д. Такие лекции можно слушать в любое время и на любом расстоянии. Кроме того, не требуется конспектировать материал.

Консультации дистанционного обучения являются одной из форм руководства работой обучаемых и оказания им помощи в самостоятельном изучении дисциплины. Используется телефон и электронная почта. Консультации помогают педагогу оценить личные качества обучаемого: интеллект, внимание, память, воображение и мышление.

Лабораторные работы дистанционного обучения предназначены для практического усвоения материала. В традиционной образовательной системе лабораторные работы требуют: специального оборудования, макетов, имитаторов, тренажеров, химических реактивов и т.д.

Возможности дистанционного обучения в дальнейшем могут существенно упростить задачу проведения лабораторного практикума за счет использования мультимедиа-технологий, ГИС-технологий, имитационного моделирования и т.д. Виртуальная реальность позволит продемонстрировать обучаемым явления, которые в обычных условиях показать очень сложно или вообще невозможно.

Контрольные работы дистанционного обучения — это проверка результатов теоретического и практического усвоения обучаемым учебного материала.

В дистантном образовании обучение в действительности становится многокомпонентным интеллектуальным трудом и школой управления интеллектуальным трудом, поскольку предполагает интерактивное взаимодействие обучающегося с совокупным (преподаватели плюс другие студенты) субъектом информационной среды. Среда становится одновременно предметом интеллектуальной деятельности и ее (среда плюс обучающийся) субъектом. Среда выступает в качестве средства расширения сознания и памяти человека и становится формой бытия индивидуального сознания и памяти.

Тема 4. Нормативная и законодательная основа высшего и среднего профессионального образования.

1. Управление образовательными системами.

Эффективность образовательного процесса в той или иной стране, тем или иным образовательным учреждением в немалой степени зависит от уровня и характера управления образовательной системой. Образовательная система той или иной страны представляет собой совокупность образовательных институтов и механизмов реализации взаимодействия между этими институтами.

Важнейшими принципами управления являются системность и целостность. Понимание системной природы педагогического процесса создает реальные предпосылки для эффективного управления им.

Системный подход в управлении образовательной системой побуждает руководителя иметь ясное представление о ней как системе, ее основных признаках, составляющих эту систему в целостности, что и является ее (системы) первым признаком. Однако в управлении образовательной системой важно видеть не только ее основные части, но и те связи и отношения, которые возникают, складываются или разрушаются между этими частями. Иначе говоря, какова структура этой системы, какие компоненты выступают в качестве системо-образующих, такова и перспектива развития этих связей и отношений. Следовательно, наличие структуры и составляет второй признак системы. Третий компонент системы обладает своими свойствами и характеристиками, но в своем взаимодействии они образуют новое, интегративное свойство системы, несводимое к свойствам отдельных компонентов.

Устойчивость интегративного свойства определяется целостностью системы. В управлении образовательной системой важно помнить и о проявлении четвертого свойства системы – о ее тесной и специфической связи с внешней средой. Взаимодействие образовательной среды может протекать в двух формах.

В первом случае образовательная система приспосабливается к внешней среде, перестраивая свои процессы, а во втором – образовательная система подчиняет среду для достижения своих целей.

Системность и целостность в управлении образовательной системой предполагают также взаимодействие и взаимосвязь управленческих функций в деятельности ее руководителя и педагогического коллектива. Реализация этого принципа исключает односторонность в управлении, когда главной и решающей функцией признается какая-либо одна из них. Данный принцип подчеркивает, что управленческая деятельность последовательна, логична, взаимовыгодна, все ее функции в равной степени важны.

Управление образовательными системами в той или иной стране осуществляется на микро- и макроуровнях. **Макроуправление** осуществляется в национальном и региональном масштабах, **микроуправление** — в рамках конкретных образовательных учреждений. Ядром управления национальной образовательной системой является ее проектирование и программирование.

Управление образовательными системами предполагает последовательную реализацию функции проектирования и программирования образования, а также использование специальных инструментов регулирования функционирования и развития образовательных систем. К данным инструментам относятся, прежде всего, механизмы обеспечения непрерывности образования, стандартизация образования, сравнения дипломов, оценки качества образования, аккредитации учебных заведений и тестирования.

Таким образом, можно сказать, что спецификой управления образованием на национальном и региональном уровне является необходимость обеспечения внутренней устойчивости системы образования (и прежде всего ее непрерывности), а также реализация принципов сосуществования с другими образовательными системами, то есть обеспечение возможностей продолжать образование в других регионах и странах.

2. Непрерывное образование и государственная аккредитация как важнейшие механизмы поддержания целостности образовательных систем.

Управление образовательной системой должно, прежде всего, быть ориентировано на обеспечение целостности системы, что является залогом ее успешного функционирования и развития. Обеспечение целостности возможно только как осуществление баланса внутренней устойчивости и внешней взаимосвязи с другими образовательными системами. Данный баланс реализуется с помощью определенных механизмов, которые являются важнейшими инструментами управленческой деятельности. Важнейшим механизмом, регулирующим целостность образовательной системы, является деятельность по обеспечению непрерывности образования.

С формальной стороны непрерывность образования предусматривает право любого человека, получившего документ о завершении образования в одном учебном заведении, поступить на обучение в другое учебное заведение без каких-либо препятствий. С содержательной стороны непрерывность образования подразумевает взаимодействие между институтами образования, которое обеспечивает содержательную, технологическую и организационную преемственность в обучении.

Идея непрерывного образования возникла в далеком прошлом, но острую необходимость в ее реализации человечество стало испытывать к концу XX в. Это объясняется динамичностью социально-экономического и духовного развития современного общества. Чтобы соответствовать требованиям стремительно меняющегося общества, не оказаться за бортом жизни, человек должен постоянно пополнять, расширять, уточнять багаж своих знаний, повышать общую и профессиональную культуру, развивать свой творческий потенциал.

В 80-е гг. в документах международных организаций (ЮНЕСКО, Римский клуб и др.), изучающих состояние и перспективы развития мировой системы образования, оформилась концепция непрерывного образования. Сущность концепции состоит в идее «обучающегося общества», пожизненного образования, удовлетворяющего потребность человека в непрерывном совершенствовании и самореализации.

Первоначально идея непрерывного образования разрабатывалась как проблема образования взрослых. При этом учитывались тезисы современной психологии о том, что развитие человека не ограничивается рамками детства, а продолжается на протяжении всей жизни, и тем успешнее, чем квалифицированнее помощь, которую он получает извне. Предполагалось, что непрерывное образование облегчит для человека перемену социальных ролей в разные периоды жизни, поддержит и улучшит качество индивидуальной и коллективной жизни путем личностного, социального и профессионального развития.

В современной концепции непрерывное образование рассматривается как постоянная форма всей жизни человека, начиная с раннего возраста. В процессе образования человека участвуют не только специальные учебно-воспитательные учреждения, но и семья, научные центры, неформальные объединения, средства массовой информации, церковь и др. Причем образование взрослых и эффективность обучения детей теснейшим образом связаны между собой.

Непрерывное образование – это деятельность человека, ориентированная на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей его личности, включая формирование умения учиться и подготовку к исполнению разнообразных социальных и профессиональных обязанностей, а также к участию в общественном развитии как в масштабе страны, так и всего мира.

Основные принципы непрерывного образования можно сформулировать следующим образом:

- ориентация образовательной системы на человека, на его некоторые индивидуальные и базовые потребности;
- широкий демократизм образовательной системы, доступность, открытость любой ступени и формы образования каждому независимо от пола, социального положения, национальности, физического состояния и др.;

- быстрое реагирование образовательной системы на особенности интересов различных категорий населения, а также стилей и темпов обучения;
- развитие различных форм образовательных услуг, позволяющих каждому желающему воспользоваться ими в удобном для него виде, в необходимом объеме, в подходящем месте, в любое время;
- единство формального и неформального видов (хозрасчетные курсы, кружки, клубы по интересам и др.) образования, создание «образовательного поля», которое преобразует общество в «обучающее» и «обучающееся»;
- использование электронной технологии в целях обеспечения получения людьми образования на любом этапе их жизненного пути.

В настоящее время отрабатывается система непрерывного образования, которая должна обеспечить взаимодействие всех факторов образования человека. Ведущая роль в этой системе принадлежит народному образованию, которое закладывает основы разностороннего развития личности, обеспечивает базу для продолжения образования и самообразования. В системе непрерывного образования самообразование занимает особое место. Поэтому важно развивать умение человека самостоятельно овладевать знаниями, осуществлять поиск информации, работать с источниками и т.д.

Важнейшим рычагом реализации устойчивости системы образования и возможности включения ее в международное образование является также механизм аккредитации учебных заведений. **Аккредитация** представляет собой признание уровня того или иного учебного заведения различными образовательными организациями. Аккредитация может осуществляться как государственными органами, так и различными организациями профессионального характера. Например, какой-то из факультетов учебного заведения может быть аккредитован ассоциацией профессионалов-специалистов, на подготовку, которых направлена деятельность факультета. Именно такой подход позволяет максимально демократизировать систему управления образованием, поставить его под действенный общественный контроль.

Осуществление аккредитации учебных заведений невозможно без системы оценки качества образования. Она рассматривается сегодня как важнейший механизм достижения эффективности образования. Фактически можно говорить о мониторинге качества образования, который должен носить системный характер.

Важнейшим механизмом управления образовательной системой является процедура сравнения дипломов, поскольку только она позволяет обеспечить баланс между внутренней устойчивостью системы и ее взаимосвязью с мировым рынком образования. Для успешности процесса сравнения дипломов в контексте сравнения образования необходимо организовать специальную деятельность по созданию такой системы, которая позволит ввести реальные критерии оценки и сравнения качества образования в различных образовательных системах.

3. Принцип государственно-общественного управления высшего и среднего профессионального образованием.

Основная идея государственно-общественного управления образованием состоит в том, чтобы объединить усилия государства и общества в решении проблем образования, предоставить преподавателям, учащимся, родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации учебного процесса, в выборе различных типов образовательных учреждений.

Государственный характер системы образования означает, что в стране проводится единая государственная политика в области образования, зафиксированная в законодательстве.

В соответствии с законодательством сфера образования в Российской Федерации провозглашается приоритетной, т.е. успехи России в социально-экономической, политической, международных сферах связываются с успехами в системе образования. Приоритетность сферы

образовании предполагает также первостепенное разрешение ее материальных и финансовых проблем.

Система образования призвана обеспечить историческую преемственность поколений, воспитание патриотов России, формирование у детей творческих способностей, трудолюбия, высокой нравственности, качественного образования на основе развития материальной базы школы, общедоступное и бесплатное основное и полное среднее образование.

Организационной основой государственной политики в области образования является Федеральная программа развития образования, принимаемая высшим органом законодательной власти — Федеральным Собранием РФ на определенный промежуток времени.

Федеральная программа является организационно-управленческим проектом, содержание которого определяется принципами государственной политики в сфере образования и объективными данными проведенного анализа состояния тенденций и перспектив развития образования. Поэтому программа содержит три основных раздела: аналитический, освещающий состояние и тенденции развития образования; концептуальный, излагающий основные цели, задачи, этапы программной деятельности, и организационный, определяющий основные методы, понятия и критерии их эффективности.

Государственный характер управления системой образования закреплен следующей совокупностью принципов государственной политики в области образования, сформулированных в законе «Об образовании»:

- гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности и трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, к семье;
- единство федерального, культурного и образовательного пространства. Защита системой образования национальных и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства;
- общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки учащихся и воспитанников;
- светский характер образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях;
- свобода и плюрализм в образовании;
- демократический, государственно-общественный метод управления образованием.

Государственный характер управления образованием проявляется также в соблюдении органами управления государством гарантий прав граждан РФ на образование независимо от национальности, языка, пола, возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения, социального происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений.

Государство обеспечивает гражданам общедоступность и бесплатность начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования и начального профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях в пределах государственных образовательных стандартов, если образование данного уровня гражданин получает впервые.

Средствами и механизмами государственного управления образовательными системами являются государственный образовательный стандарт, лицензирование, регулярная (раз в пять лет) аттестация и государственная аккредитация учебных заведений. Через государственный образовательный стандарт (ГОС) государство определяет содержание и качество образования. Входящие в него документы являются базовыми для оценки деятельности учебного заведения.

Через механизм лицензирования устанавливается право на ведение образовательной деятельности того или иного учебного заведения. Лицензия на право ведения образовательной

деятельности выдается государственным органом управления образования или органом местного самоуправления, наделенным соответствующими полномочиями на основании заключения экспертной комиссии. Экспертная комиссия создается государственным органом управления образованием или органом местного самоуправления, наделенным соответствующими полномочиями.

Предметом и содержанием экспертизы является установление соответствия условий осуществления образовательного процесса, предлагаемых образовательным учреждением образовательных услуг — государственным и местным требованиям в части строительных норм и правил, санитарных и гигиенических норм, охраны здоровья обучающихся, воспитанников и работников образовательных учреждений, оборудования учебных помещений, оснащенности учебного процесса, наличия необходимых кадров.

В лицензии, выдаваемой образовательным учреждениям, указываются контрольные цифры общего контингента учащихся и срок действия лицензии. Содержание, организация и методики образовательного процесса предметом экспертизы не являются.

Непосредственными механизмами государственной оценки образовательной деятельности учебных заведений являются аттестация и государственная аккредитация. Суть аттестации состоит в проверке соответствия содержания, уровня и качества подготовки выпускников образовательных учреждений требованиям государственных образовательных стандартов. Аттестация проводится специальной Государственной аттестационной службой, независимой от Федерального органа управления образования. На основе заключения Государственной аттестационной службы производится государственная аккредитация учебного заведения, т.е. признание государственным органом управления статуса того или иного учебного заведения.

С момента аккредитации вступают в силу такие важнейшие права учебного заведения, как право на включение его в схему централизованного финансирования и право выдачи своим выпускникам соответствующего документа об окончании: свидетельства, аттестата зрелости, диплома установленного образца.

Контроль за деятельностью учебных заведений со стороны государства, опирающегося на объективные нормы государственного образовательного стандарта и независимую экспертизу, является наиболее действенным механизмом государственного управления образовательными системами. Общественный характер управления системой образования проявляется в том, что наряду с органами государственной власти создаются общественные органы, в которые входят представители преподавательского корпуса, общественности, родители и т.д. Их участие в управлении создает предпосылки для создания атмосферы научного поиска, учета интересов коллективов учебных заведений и учащихся.

4. Понятие Государственного образовательного стандарта.

Понятие стандарта происходит от английского слова *standart* означающего норму, образец, мерило. Основное назначение стандартов состоит в такой организации и регулировании отношений и деятельности людей, которая направлена на производство продукции с определенными свойствами и качествами, удовлетворяющими потребности общества.

Под **стандартом образования** понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала.

Федеральные государственные образовательные стандарты представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального, общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями имеющими государственную аккредитацию.

Федеральные государственные образовательные стандарты должны обеспечивать:

- 1) единство образовательного пространства Российской Федерации;
- 2) преемственность основных образовательных программ начального общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

Федеральным законом от 1 декабря 2007 г. № 309-ФЗ была утверждена новая структура государственного образовательного стандарта. Теперь ФГОС должны включать 3 вида требований:

- 1) требования к структурам 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) требования к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим условиям и иным условиям;

- 3) требования к результатам освоения основных образовательных программ.

Важным показателем системы образования служит степень демократичности его стандарта, которая, прежде всего, характеризуется соотношением доли образования, централизованно нормируемой органами власти, с долей образования, самостоятельно определяемой учебными заведениями.

Учет учебной работы студента в зачетных единицах (кредитах). Участие России в Болонском процессе предполагает принятие ею европейской системы перевода и накопления кредитов за время обучения студента (ECTS).

Система основана на аудиторной и самостоятельной нагрузке студента, необходимой для достижения установленных целей по программе обучения. Эти цели определены по совокупному уровню знаний, умений и владений (компетенций), полученных студентом в процессе обучения.

Назначение изучаемым предметам кредитов (ЗЕТ) производится в соответствии со следующими основными принципами:

- **кредит** (зачетная единица) – это характеристика (мера) трудоемкости учебного предмета, отражающая условное время, необходимое учащемуся на его изучение;

60 кредитов соответствуют полной нагрузке студента в течение одного учебного года. Нагрузка студента по программе во многих странах Европы равна примерно 1500–1800 часам в год. В этих случаях один кредит равен примерно 25–30 рабочим часам; у нас 36 академических часов;

- распределение кредитов по учебным дисциплинам производится, исходя из кредитов за учебный год пропорционально трудоемкости дисциплин;

- число кредитов по дисциплине отражает общие трудозатраты, включая аудиторные часы, самостоятельную работу студента и сдачу экзамена;

- нагрузка студента состоит из времени, необходимого для выполнения всех запланированных действий по обучению, а именно: посещение лекций, семинаров, лабораторных занятий; самостоятельное обучение; подготовка проектов, диссертаций, сдача экзаменов и т. п.;

- кредиты ECTS выражают только нагрузку студента, измеренную временем. Они ничего не говорят о статусе курса или престиже преподавателя;

- кредиты в ECTS могут быть получены только после выполнения необходимой работы, и получения соответствующей положительной оценки достигнутых результатов обучения.

Студент получает за дисциплину полное число кредитов при завершении изучения дисциплины как минимум с удовлетворительной оценкой и не получает ничего при неудовлетворительном выполнении программы.

Результаты обучения – набор компетенций, выражающих то, что студент должен будет знать, понимать, уметь и владеть для того, чтобы вести профессиональную деятельность после завершения обучения.

Компетенции носят интегративный и междисциплинарный характер, поэтому необходима детализация компетентностной модели выпускника, включающая следующие этапы:

- составление по каждой дисциплине карты компетенции;
- выявление отличительных признаков проявления компетенции.

Структурирование компетентностной модели на части и элементы по учебным циклам и разделам, а также дисциплинам и видам практической деятельности образовательной программы; выделение компонентов компетенции (знаний, умений, навыков, признаков проявления). Документирование этого процесса осуществляется путем разработки комплекта паспортов компетенций, которые являются развернутой характеристикой требований к результатам образования, относящимся к конкретной компетенции.

Карта компетенций дисциплин включает в себя:

1. Перечень компетенций получаемых студентами при изучении этой дисциплины. Формулировку самой компетенции в части изучаемой в данной дисциплине.

2. Компетентностный состав дисциплины формируется по модулям, каждый из которых складывается из элементов:

- состава компонентов знает, умеет, владеет;
- технологии формирования (лекции, лабораторные и практические занятия, самостоятельная работа, реферат, курсовой проект или работа и т. д.);
- средства и технологии оценки знаний (тестирование, контрольная работа, коллоквиум, защита отчетов по лабораторной работе, зачет, экзамен и т. д.);
- коэффициент весомости модуля в той или иной компетенции;
- объем в ЗЕТ по каждому модулю.

В «Методике расчета трудоемкости ООО ВПО в зачетных единицах», опубликованной в информационном письме Минобрнауки России от 28 ноября 2002 года № 14-52-988/13, вводится соответствие одной зачетной единицы 36 академическим часам общей трудоемкости продолжительностью по 45 минут (или 27 астрономическим часам). Кроме того, устанавливается, что одна неделя практики выражается 1,5 зачетным единицам, один семестровый экзамен – одной зачетной единице (3 дня подготовки и 1 день на экзамен), а трудоемкость итоговой аттестации рассчитывается исходя из количества отведенных на нее недель, при этом 1 неделя соответствует 1,5 зачетным единицам. Максимальный объем учебной нагрузки студента в неделю составляет 54 академических часа, т. е. 1,5 зачетные единицы.

5. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению «Реклама и связи с общественностью».

Государственный образовательный стандарт высшего образования представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования – программ **бакалавриата по направлению подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью**.

Получение образования по программе бакалавриата допускается только в образовательной организации (учреждении) высшего образования.

Объем программы бакалавриата составляет 240 зачетных единиц (з.е.), вне зависимости от формы обучения, применяемых образовательных технологий, реализации программы бакалавриата с использованием сетевой формы, реализации программы бакалавриата по индивидуальному учебному плану, в том числе ускоренному обучению.

Срок получения образования по программе бакалавриата:

- в очной форме обучения, включая каникулы, предоставляемые после прохождения государственной итоговой аттестации, вне зависимости от применяемых образовательных технологий, составляет 4 года. Объем программы бакалавриата в очной форме обучения, реализуемый за один учебный год, составляет 60 з.е.;

• в очно-заочной или заочной формах обучения, вне зависимости от применяемых образовательных технологий, может увеличиваться не более чем на 1 год по сравнению со сроком получения образования по очной форме обучения. Объем программы бакалавриата за один учебный год в очно-заочной или заочной формах обучения не может составлять более 75 з.е.;

• при обучении по индивидуальному учебному плану, вне зависимости от формы обучения, составляет не более срока получения образования, установленного для соответствующей формы обучения, а при обучении по индивидуальному плану лиц с ограниченными возможностями здоровья может быть увеличен по их желанию не более чем на 1 год по сравнению со сроком получения образования для соответствующей формы обучения. Объем программы бакалавриата за один учебный год при обучении по индивидуальному плану вне зависимости от формы обучения не может составлять более 75 з.е.

Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общекультурными компетенциями:

• способностью использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции (ОК-1);

• способностью анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции (ОК-2);

• способностью использовать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности (ОК-3);

• способностью использовать основы правовых знаний в различных сферах жизнедеятельности (ОК-4);

• способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);

• способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6);

• способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК-7);

• способностью использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК-8);

• готовностью пользоваться основными методами защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-9).

Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общепрофессиональными компетенциями:

• способностью осуществлять под контролем профессиональные функции в области рекламы и связей с общественностью в различных структурах (ОПК-1);

• владением знаниями и навыками работы в отделах рекламы и отделах связей с общественностью (ОПК-2);

• обладанием базовыми навыками создания текстов рекламы и связей с общественностью, владением навыками литературного редактирования, копирайтинга (ОПК-3);

• умением планировать и организовывать под контролем коммуникационные кампании и мероприятия (ОПК-4);

• умением проводить под контролем коммуникационные кампании и мероприятия (ОПК-5);

• способностью решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-6).

Программа бакалавриата состоит из следующих блоков:

Структура программы бакалавриата	Объем программы бакалавриата в з.е.
программа академического	программа прикладного бакалавриата

бакалавриата			
Блок 1	Дисциплины (модули)	189-195	165-177
	Базовая часть	141-159	117-141
	Вариативная часть	36-48	36-48
Блок 2	Практики	36-45	54-69
	Вариативная часть	36-45	54-69
Блок 3	Государственная итоговая аттестация	6-9	6-9
	Базовая часть	6-9	6-9
Объем программы бакалавриата		240	240

Дисциплины (модули), относящиеся к базовой части программы бакалавриата, являются обязательными для освоения обучающимся вне зависимости от направленности (профиля) программы бакалавриата, которую он осваивает. Набор дисциплин (модулей), относящихся к базовой части программы бакалавриата, организация определяет самостоятельно в объеме, установленном настоящим ГОС ВО, с учетом соответствующей (соответствующих) примерной (примерных) основной (основных) образовательной (образовательных) программы (программ).

Дисциплины (модули) по философии, истории, иностранному языку, безопасности жизнедеятельности реализуются в рамках базовой части Блока 1 «Дисциплины (модули)» программы бакалавриата. Объем, содержание и порядок реализации указанных дисциплин (модулей) определяются организацией самостоятельно.

Дисциплины (модули), относящиеся к вариативной части программы бакалавриата, и практики определяют направленность (профиль) программы бакалавриата. Набор дисциплин (модулей), относящихся к вариативной части программы бакалавриата, и практик организация определяет самостоятельно в объеме, установленном настоящим ГОС ВО. После выбора обучающимся направленности (профиля) программы, набор соответствующих дисциплин (модулей) и практик становится обязательным для освоения обучающимся.

В Блок 2 «Практики» входят учебная и производственная, в том числе преддипломная практики.

Тип учебной практики:

- практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности. Способы проведения учебной практики:

- стационарная;
- выездная.

Типы производственной практики:

- практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности;
- научно-исследовательская работа.

Преддипломная практика проводится для выполнения выпускной квалификационной работы и является обязательной.

При разработке программ бакалавриата организация выбирает типы практик в зависимости от вида (видов) деятельности, на который (которые) ориентирована программа бакалавриата. Организация вправе предусмотреть в программе бакалавриата иные типы практик дополнительно к установленным настоящим

Учебная и (или) производственная практики могут проводиться в структурных подразделениях организации.

В Блок 3 «Государственная итоговая аттестация» входит защита выпускной квалификационной работы, включая подготовку к процедуре защиты и процедуру защиты, а также

подготовка к сдаче и сдача государственного экзамена (если организация включила государственный экзамен в состав государственной итоговой аттестации).

Государственный образовательный стандарт высшего образования представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования - **программ магистратуры по направлению подготовки 42.04.01 Реклама и связи с общественностью.**

Обучение по программе магистратуры в организации осуществляется в очной и очно-заочной и заочной формах обучения.

Объем программы магистратуры составляет 120 зачетных единиц (далее - з.е.) вне зависимости от формы обучения, применяемых образовательных технологий, реализации программы магистратуры с использованием сетевой формы, реализации программы магистратуры по индивидуальному учебному плану, в том числе ускоренному обучению.

Срок получения образования по программе магистратуры:

- в очной форме обучения, включая каникулы, предоставляемые после прохождения государственной итоговой аттестации, вне зависимости от применяемых образовательных технологий составляет 2 года. Объем программы магистратуры в очной форме обучения, реализуемый за один учебный год, составляет 60 з.е.;

- в очно-заочной или заочной формах обучения, вне зависимости от применяемых образовательных технологий, может увеличиваться не менее чем на 3 месяца по сравнению со сроком получения образования по очной форме обучения. Объем программы магистратуры за один учебный год в очно-заочной или заочной формах обучения не может составлять более 75 з.е.

Структура программы магистратуры включает обязательную часть (базовую) и часть, формируемую участниками образовательных отношений (вариативную). Это обеспечивает возможность реализации программ магистратуры, имеющих различную направленность (профиль) образования в рамках одного направления подготовки (далее - направленность (профиль) программы).

Программа магистратуры состоит из следующих блоков:

Структура программы магистратуры		Объем программы магистратуры в з.е.
Блок 1	Дисциплины (модули)	54-66
	Базовая часть	12-26
	Вариативная часть	40-42
Блок 2	Практики, в том числе научно-исследовательская работа (НИР)	45-60
	Вариативная часть	45-60
Блок 3	Государственная итоговая аттестация	6-9
Объем программы магистратуры		120

В Блок 2 «Практики, в том числе научно-исследовательская работа (НИР)» входят учебная и производственная, в том числе преддипломная практики.

Типы учебной практики: практика по получению первичных профессиональных умений и навыков.

Типы производственной практики: практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (в том числе педагогическая практика); НИР; учебно-организационная практика.

Преддипломная практика проводится для выполнения выпускной квалификационной работы и является обязательной. При разработке программ магистратуры организация выбирает типы практик в зависимости от вида (видов) деятельности, на который (которые) ориентирована программа магистратуры. Организация вправе предусмотреть в программе магистратуры иные типы практик дополнительно к установленным настоящим ГОС ВО.

Учебная и (или) производственная практики могут проводиться в структурных подразделениях организации.

Для лиц с ограниченными возможностями здоровья выбор мест прохождения практик должен учитывать состояние здоровья и требования по доступности.

В Блок 3 «Государственная итоговая аттестация» входит защита выпускной квалификационной работы, включая подготовку к защите и процедуру защиты, а также подготовка к сдаче и сдача государственного экзамена (если организация включила государственный экзамен в состав государственной итоговой аттестации).

Тема 5. Психолого-аксеологические основы формирования личности преподавателя высшей школы.

1. Понятие 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.

Оптимальность педагогического общения 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 причастным к победам и поражениям, успехам и ошибкам обучаемых, сопереживать им.

Педагогическое общение есть форма учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и учеников. Это – личностно и социально ориентированное взаимодействие. Педагогическое общение одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств.

Педагогическое общение – общение преподавателя (и шире – педагогического коллектива) со студентами в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности студента, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности преподавателя».

Особенности педагогического общения в вузе. Сочетание научной и педагогической деятельности является основополагающим в социально-психологической структуре педагогического общения. Дружеское расположение, не переходящее в панибратство, общая увлеченность профессиональными задачами составляют тот эмоциональный фон, на котором происходит обучение.

Взаимодействию педагога и студента способствует:

- включение студентов в начальные формы исследовательской деятельности;
- создание форм совместного общения на заседаниях кафедры, конференциях;
- нерегламентированные контакты – беседы о науке, искусстве, профессии;
- участие в студенческом досуге – смотры, олимпиады, круглые столы.

2. Сферы педагогического общения.

Основой всякого общения является содержание деятельности и взаимодействия, а педагогического общения — содержание учебно-воспитательного процесса. В него входят разнообразные виды общественно ценной и личностно значимой деятельности, которые определяют направленность личности, интерес ребенка к общественной и личной жизни, к окружающим людям и самому себе, формируют мышление, характер и тип общения. Такими видами, прежде всего, являются **учебная, трудовая, производительная и иная общественно-полезная и общественно-организационная деятельность**. Это сфера прямого и непосредственного приобщения ребенка к общественной жизни. В процессе интенсивных организованных педагогических отношений, деятельности, общения мышление приобретает гибкость, постоянную готовность к активной творческой деятельности, к анализу, обобщению, способность к нестандартным решениям.

Другая группа видов деятельности, требующая и создающая своеобразный, отличный от делового, тип общения, связана со **сферой свободного времени, обеспечивает свободное, самодеятельное самовыражение детской личности**. К этой группе относятся: техническое и

художественное творчество, разнообразные физкультурно-спортивные занятия, взаимодействия в неформальных группах, коллекционирование и иные увлечения.

Общение детей между собой и со взрослыми в этих сферах деятельности носит непринужденный, свободный, раскованный характер. Ребенок чувствует себя раскрепощенным и выступает как самоуправляемая, непосредственно проявляющаяся, адекватная самой себе личность.

В процессе духовно-деятельностного общения в этих видах деятельности дети стремятся одновременно к самоуправлению, самовыражению и нравственному самоутверждению.

В этой деятельности и отношениях наиболее ярко проявляются и укрепляются интересы, склонности, зарождающиеся способности ребят.

Еще одна группа видов деятельности относится в основном к **интимной сфере человеческой жизни**, которая придает общению эмоционально-доверительный характер. Речь идет о деятельности и общении, порождаемых дружбой, заинтересованным, бескорыстным взаимодействием; любовью, симпатией, эмпатией; родственными отношениями, включающими обмен внутрисемейной, клановой информацией, взаимопомощь, родственно-коллективное мнение и кодекс поведения. В этой сфере общения формируются наиболее тонкие и сложные движения души, человеческого нравственно-эстетического отношения к жизни, что делает ее предметом особого, деликатного педагогического внимания.

Было бы ошибкой обойти вниманием такой важнейший вид духовной деятельности, как **внутренняя нравственно-эстетическая и творчески-поисковая работа**. Ребенок способен разнообразно проявляться вовне, вступать в многообразное общение и отношения. Но он усваивает, превращает в свойства, качества, убеждения собственной личности только то, что проходит через его личный опыт, пропускается сквозь сито сознания, чувств, осмысливается и перерабатывается во внутреннем диалоге. Наедине с самим собой, в своем сознании и воображении, ребенок способен совершать творческий поиск, личное переоткрытие мира, познание законов его развития и эстетических свойств, формирование мировоззрения: идеалов, взглядов, убеждений.

Воспитательно-психологически внутренняя духовная деятельность необходима для ребенка как труд души, как нескончаемый диалог с совестью, формирующий нравственную сущность личности, самостоятельность, ответственность, ее свободную нравственную волю. Внутренняя духовная работа детской души педагогически направляема и управляема через внешние виды деятельности. Внутренний духовный диалог может заглухнуть, совесть — умолкнуть под влиянием асоциального окружения и разлагающего воздействия среды. Но питаемый общественными идеалами, достижениями духовной культуры, нравственной ответственностью перед людьми и самим собой, ребенок будет полнокровным, способным к самоанализу, самооценке, самостимулированию.

Наконец, совершенно особое значение, неоценимое для воспитания и обучения детей, имеет их деятельность в природе, общение с лесом, полем, горами, растениями, птицами и особенно с животными. Школьники занимаются в природе общественнополезным трудом, учатся экологической ответственности, ухаживают за растениями и животными. Природа в свою очередь открывает ребятам мир прекрасного, развивает в них человеческую способность эстетического общения с прекрасными природными явлениями. Одухотворяя природу, дети ощущают себя ее неотъемлемой частью, стремятся к ее наиболее полному и глубокому познанию. Особенно много дает ребятам общение с домашними животными, птицами, декоративными рыбками, цветами. Помимо эстетического наслаждения, такое общение формирует совершенно уникальный мир нравственных отношений. Непосредственность животных, их открытость и благодарность в ответ на добро и внимание вызывают в детях чувство любви и радости, побуждают детей к заботе о животных (Лихачев Б.Т.).

3. Стиль и культура педагогического общения.

В педагогике значительная роль отводится стилю педагогического общения. Дело в том, что специфика педагогического общения обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями его субъектов. В процессе педагогического общения педагог (учитель, преподаватель) прямо или косвенно осуществляет свои социально-ролевые обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. Многочисленными исследованиями установлено, что стиль общения, связанный с тем или иным стилем руководства, в существенной мере определяет эффективность обучения и воспитания, а также особенности развития личности и формирования межличностных отношений в коллективе.

Стиль общения есть устойчивая форма способов и средств взаимодействия людей друг с другом, в данном случае – педагогического. Стиль общения самого преподавателя (учителя) должны отличать:

«1) пристальное внимание к мыслительному процессу ученика (учеников), малейшее движение мысли требует немедленной поддержки одобрения, иногда просто знака, что мысль замечена;

2) наличие эмпатии – умения поставить себя на место ученика, понять цели, мотивы его деятельности, а значит, и его самого, что позволяет в определенной степени прогнозировать деятельность ученика и управлять ею заранее;

3) доброжелательность, позиция заинтересованности старшего коллеги (друга) в успехе ученика;

4) рефлексия – непрерывный строгий анализ своей деятельности как педагога, управляющего познавательной деятельностью учеников и введение максимально быстрых поправок в учебный процесс».

Известный педагог В. А. Кан-Калик выделил следующие стили педагогического общения:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом. В высшей школе интерес в общении стимулируется общими профессиональными установками.

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.

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 на жизненный опыт и возраст.

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

5. Общение-заигрывание – характерно для молодых преподавателей, стремящихся к популярности.

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

По определению А.В. Журавлева, «**стиль руководства** — это индивидуально-типические особенности относительно устойчивой системы методов, способов, приемов воздействия руководителя на коллектив с целью эффективного и качественного выполнения управленческих функций».

Исследователи выделяют три основных стиля руководства: авторитарный, демократический и попустительский.

При авторитарном стиле характерны тенденции на жесткое управление и всеобъемлющий контроль поведения и деятельности учащихся. Преподаватель часто прибегает к приказному тону, часто делает замечания. В ходе занятий он стремится определить не только общие цели работы, но

способ выполнения задания, причем задания и способы его выполнения даются преподавателем поэтапно. Такой подход снижает деятельную мотивацию учащихся, поскольку каждый из них не знает, какова цель выполняемой им работы в целом, какова функция данного этапа и что ждет его впереди. Поэтапная регламентация деятельности и ее строгий контроль свидетельствуют о неверии преподавателя в позитивные возможности учащихся. Во всяком случае, в его глазах учащиеся характеризуются низким уровнем ответственности и заслуживают самого жесткого обращения. При этом любая инициатива рассматривается авторитарным преподавателем как проявление нежелательного своеволия. Такое поведение преподавателя зачастую объясняется его опасением потерять авторитет, обнаружив свою недостаточную компетентность. Авторитарному руководителю в этом случае присуща примерно такая логика рассуждения: «Если кто-то предлагает нечто улучшить, построив работу по-другому, значит он косвенно указывает на то, что я этого не предусмотрел».

При демократическом стиле руководства преподаватель стремится контролировать только конечный результат, не вдаваясь в подробности процесса. Весь коллектив принимает активное участие в обсуждении всего хода предстоящей работы и ее организации. Учащиеся у такого преподавателя получают достаточно полную информацию о своем месте в выполнении задания, о перспективах его развития. В результате у учащихся развивается уверенность в себе, стимулирующее самоуправление. Параллельно увеличению инициативы возрастает общительность и доверительность в личных отношениях педагога и учащихся и учащихся друг с другом.

Попустительский стиль руководства максимально ориентирован на делегирование учащимся всех полномочий и ответственности. Руководитель предоставляет подчиненным полный простор, они самостоятельно организуют свою деятельность. Руководитель лишь в крайних случаях и спорадически вмешивается в учебно-воспитательный процесс. Главной особенностью попустительского стиля руководства является, по сути дела, самоустранение руководителя из учебно-воспитательного процесса, снятия с себя ответственности за все происходящее. Объем работы и ее качество при таком стиле руководства наихудшие.

Гуманистическая педагогика отдает предпочтение демократическому стилю общения. С точки зрения гуманистической педагогики, педагогическое общение полноценно выполняет свои функции, если воспитуемый выступает не как пассивный объект воздействия воспитателя, а как его активный творческий субъект, обладающий знанием, позицией, наделенный способностью самостоятельного мышления и внутренней нравственной волей.

Одним из важных условий эффективности педагогического общения является глубокое знание педагогом особенностей социального, психического, индивидуального развития детей, понимания их эмоционально-психических состояний на момент вовлечения в общение.

Немаловажное значение для эффективности педагогического общения имеет мотивация деятельности педагога. Учащийся лучше воспринимает педагога, если тот строит свои отношения с ним на основе искренней заинтересованности в улучшении его жизни, стремлении сделать эту жизнь интересной и радостной. Ребенок ценит в людях искреннее внимание к себе, глубокий интерес к его проблемам.

Важным профессиональным качеством педагога является терпимость, которая в существенной мере определяет эффективность педагогического общения. В процессе педагогического общения критические конфликтные ситуации зачастую создаются именно в силу неумения педагога встать на позицию собеседника, отнестись к нему непредвзято, т.е. в отсутствии терпимости как личного качества.

В психологической психологии выработан ряд важных правил техники общения. Первое правило имеет как психологический, так и лингвистический характер — говорить на языке партнера. Язык сообщения должен быть понятен всем субъектам общения. Педагогу следует всегда помнить, что речь играет важную роль не только в общении людей, но и в восприятии человека

другими людьми. Для эффективности общения большое значение имеет не только содержание и форма подачи информации, но и эмоциональный тон.

4. Формирование личности преподавателя высшей школы.

В связи с переходом на новые стандарты в образовании предъявляются новые требования к образу, роли и значению преподавателя. В высшей школе это во многом обусловлено изменением самой системы, призванной удовлетворять потребности работодателей и воспитывать в студентах компетентности, сочетающие высокую квалификацию, систему ценностей, способность к самостоятельному поиску необходимой информации и т.д. Таким образом, в свете новых стандартов образования, встает вопрос о новых требованиях к компетенциям, профессиональным качествам, а также личностным характеристикам педагога высшей школы.

Профессиональная компетентность – это сформированная в процессе обучения и самообразования система компетенций, мировоззрения, познавательных и ценностных ориентаций, влияющих на качество решения профессиональных задач. Профессиональная компетентность формируется постепенно, проявляется при профессиональной деятельности человека и в определенной степени относительна.

Основное содержание деятельности преподавателя вуза включает выполнение ряда функций, которые являются конкретными видами профессиональной педагогической деятельности: обучающая, воспитывающая, научно-исследовательская; организующая.

1. **Обучающая деятельность** преподавателя направлена на передачу знания, формирования навыков, умений, вызывает у студентов действия, ведущие к усвоению учебного материала.

2. **Воспитывающая деятельность** преподавателя связана с воспитанием высоких моральных, умственных, волевых, эстетических и других качеств у студентов, заботой о всестороннем развитии их личности.

3. **Научно-исследовательская деятельность преподавателя** – деятельность ученого в области преподаваемой дисциплины. Он не только знаток своего предмета, но и проводит научные исследования, обогащающие новыми выводами и его курс.

4. **Организирующая деятельность** преподаватель предполагает организация им учебных занятия, самостоятельную работы студентов, контролирует и оценивает работу студентов, назначает консультации и т. п.

Одними из важных характеристик, определяющих компетентность преподавателя, являются его личностные качества, такие как: - уровень его эмпатии, способность сопереживать, мысленно ставить себя на место другого человека; - способность быстро понимать цели, намерения и помыслы обучаемых, их интересы и настроение; - умение разбираться во взаимоотношениях людей; - внимательность, добросовестность, выдержка, самокритичность; - гуманность, доброта и доброжелательность, искренность и отзывчивость; - порядочность и справедливость, общительность, тактичность и чуткость; - чувство нового и умение развивать инновационное мышление у студентов; - эмоциональность и другие.

Педагогическое мастерство определяется также педагогическими способностями.

Рассмотрим более подробно некоторые из них:

Дидактические способности заключаются в умении передавать учебный материал, делая его доступным для обучаемых, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у обучаемых активную самостоятельную мысль. Преподаватель, обладающий дидактическими способностями, умеет в случае необходимости соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал.

Академические способности заключаются в склонности преподавателя к соответствующей области наук (к техническим наукам, математике, физике, биологии, литературе и т.д.), включающих в себя сферу преподаваемых им учебных дисциплин. Способный преподаватель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за

открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы очень скромную исследовательскую работу.

Речевые способности заключаются в умении преподавателя ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, в культуре речи, в эффективном использовании возможностей невербальных средств общения, в первую очередь мимики и пантомимики.

Авторитарные способности заключаются в наличии у преподавателя непосредственного эмоционально-волевого влияния на обучаемых, умения на этой основе добиваться у них авторитета.

Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для преподавателя. Способный, опытный преподаватель всегда внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за логикой развертывания своей мысли (или мысли обучаемого), в то же время держит в поле внимания всех обучаемых, чутко реагирует на признаки их утомления, снижения внимательности, проявлением непонимания.

Таким образом, современный преподаватель высшей школы, кроме наличия фундаментальной подготовки по преподаваемой дисциплине, должен обладать умением организовать процесс обучения лиц различных возрастных категорий и социально-психологических особенностей.

Каждый педагог берет на себя ответственность за молодое поколение, вместе с тем за самого себя, свою профессиональную подготовку, свое право быть педагогом.

Современные ученые выделяют доминантные качества личности преподавателя, отсутствие которых влечет за собой невозможность эффективной и результативной педагогической деятельности. Среди них можно выделить следующие: социальная активность, целеустремленность, уравновешенность, способность не теряться в экстремальных ситуациях, обаяние, честность, справедливость, современность, гуманность, эрудиция, педагогический такт, толерантность, педагогический оптимизми др.

Тема 6. Структура педагогической деятельности.

1. Понятие и структура педагогического процесса.

Понятие «Педагогический процесс», с одной стороны, обозначает весь комплекс явлений, которые изучают педагогику, с другой – выражают сущность этого явления. **Педагогический процесс** – это специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразования свойств и качеств воспитуемых в соответствии с потребностями общества и самой личности в ее самоактуализации и развитии.

Исходя из данного определения, можно раскрыть структуру и основные элементы педагогического процесса. Системообразующим элементом педагогического процесса является взаимодействие педагогов и воспитанников. Педагогическое взаимодействие, в отличие от любого другого взаимодействия, представляет собой преднамеренный контакт педагога и воспитанников, следствием которого является взаимное изменение в их поведении, деятельности и отношениях.

Ведущую роль в этом взаимодействии играет педагог. Основным и главным компонентом педагогического процесса, его объектом и субъектом является воспитуемый. **Воспитуемый как объект** педагогического процесса представляет собой индивидуальность, развиваемую и преобразуемую в соответствии с педагогическими целями. Воспитуемый как субъект педагогического процесса представляет собой развивающуюся личность, наделенную естественными потребностями, задатками и способностями, стремящуюся к удовлетворению своих потребностей, интересов и стремлений, способную к активному усвоению педагогических взаимодействий, творческому самопроявлению или сопротивлению этим воздействиям.

Таким образом, педагогическое воздействие включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие и усвоение воспитанником, собственную активность последнего, проявляющуюся, в том числе, и в непосредственном или опосредованном влиянии на педагога и на самого себя.

Педагогический процесс всегда ориентируется на какие-то **цели**. Цель отражает тот конечный результат, к которому стремятся педагог и воспитуемый. Цель воспитания – это совокупность требований общества в сфере духовного воспроизводства, т.е. социальный заказ, который дает общество педагогической системе. **Конечной целью педагогического процесса** в гуманистически ориентированной педагогике является формирование уникальной целостной личности, стремящейся к самореализации, открытой для нового опыта, способной к сознательному ответственному выбору. Однако на каждом этапе педагогического процесса преследуются те или иные конкретные цели: формирование трудолюбия, воспитание патриотических чувств, эстетического вкуса, физической культуры, умственного развития и т.д.

В соответствии с целями формируется **содержание** воспитательного процесса. В содержание педагогического процесса входят основы человеческого опыта в области общественных отношений, производства, идеологии, труда, науки, культуры. Содержание педагогического процесса формирует потребности и ценностные ориентации воспитуемых, вооружает их знаниями, способами познания и преобразования мира, раскрывает им пути и формы удовлетворения материальных и духовных потребностей. Благодаря ему осуществляется социализация детей, формируется отношение к миру, мировоззрение, мотивы, стимулы и формы поведения.

Технологическую сторону педагогического процесса образуют методы, средства и формы. **Методы** – это действия педагога и воспитуемых, посредством которых передается и принимается содержание. **Средства** – это материализованные предметы определенных методов. **Формы** – это способы организации педагогического процесса для решения тех или иных педагогических задач.

Чтобы педагогический процесс «заработал», пришел в движение, необходим такой компонент как управление. **Педагогическое управление** – это процесс перевода педагогических ситуаций, процессов из одного состояния в другое, соответствующее поставленной цели.

Процесс управления включает в себя последовательное выполнение следующих задач: постановку цели → информационное обеспечение, формулирование задач в зависимости от цели и особенностей воспитуемых, проектирование, планирование деятельности по достижению цели → реализацию проекта → контроль за ходом выполнения → корректировку → подведение итогов.

2. Педагогический процесс как целостное системное явление.

Понимание цели педагогического процесса как формирование целостной личности обуславливает постановку вопроса о необходимости организации педагогического процесса как целостного явления. **Целостность** – это обобщенная характеристика объектов, обладающих сложной внутренней структурой с высоким уровнем организации.

Целостность как синтетическое качество педагогического процесса характеризует высший уровень его развития, результат сознательной деятельности функционирующих в нем субъектов. По мнению ряда ученых, целостность как существенное свойство педагогического процесса возникает в результате достижения двух системообразующих моментов:

- Когда в педагогическом процессе одновременно решаются воспитательные, обучающие и развивающие задачи.
- Когда в нем происходит взаимодействие всех основных основополагающих и развивающих видов деятельности: учебной, трудовой, физкультурной, творческой, бытийной.

Целостному педагогическому процессу присуще внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоничное взаимодействие. С этих позиций целостный педагогический процесс представляет собой организованную совокупность педагогических целей, содержания, методов, средств, форм, направляющих и преобразующих жизнь воспитуемых.

В содержательном плане целостность педагогического процесса обеспечивается отражением в цели и содержании воспитания, опыта, накопленного человечеством, во взаимосвязи его четырех элементов: знаний, в том числе о способах выполнения действий, умений и навыков; опыта творческой деятельности и опыта рационально-ценностного и волевого отношения к окружающему миру. Реализация основных элементов содержания воспитания не что иное, как реализация единства образовательных, развивающих и воспитательных функций цели педагогического процесса.

В организационном плане педагогический процесс приобретает свойство целостности, если обеспечивается единство лишь относительно самостоятельных процессов-компонентов;

1) процесса освоения и конструирования (дидактического адаптирования) содержания воспитания и материальной базы (содержательно-конструктивная, материально-конструктивная, операционно-конструктивная деятельность педагога);

2) процесса делового взаимодействия педагогов и воспитанников по поводу содержания воспитания, усвоение которого последними — цель взаимодействия;

3) процесса взаимодействия педагогов и воспитанников на уровне личных отношений (неформальное общение};

4) процесса освоения воспитанниками содержания воспитания без непосредственного участия педагога (самообразование, самовоспитание).

Педагогически процесс как целостное явление может быть рассмотрен с позиций системного подхода, который позволяет увидеть в нем, прежде всего, педагогическую систему. Под **педагогической системой** понимается множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой воспитательной целью целостного развития личности.

Целостная педагогическая система включает в себя множество функциональных, специального назначения педагогических подсистем, направленных на решение специфических воспитательных задач. Такими подсистемами, например, являются совокупность целенаправленных видов деятельности по формированию трудолюбия, нравственных установок, патриотических чувств, эстетического вкуса, умственного развития и т.д.

Системность педагогического процесса предполагает реализацию таких принципов, как целесообразность, последовательность, интегративность, взаимодействие подсистем в рамках общей системы. В связи с этим встает вопрос о системообразующем факторе педагогического процесса. С содержательной стороны системообразующим фактором педагогического процесса выступает его цель как многоуровневое явление. Педагогическая система организуется с ориентацией на цели воспитания и для их осуществления. Конкретно же цели воспитания реализуются через различные виды или подсистемы воспитательного взаимодействия. Поэтому в качестве конкретного системообразующего фактора с содержательной стороны может быть выделено ведущее направление воспитания. В гуманистической педагогике в качестве такого направления выдвигается духовно-целостное, нравственное воспитание. Это направление воспитания объединяет вокруг себя все другие виды воспитательной деятельности в единый поток взаимодействия и воздействия на личность.

В результате полноценного использования педагогического потенциала конкретных педагогических подсистем, их взаимосвязи и взаимодействия между собой постепенно образуется целостный воспитательный процесс. Все специфические виды направления воспитания раскрывают свои всеобщие воспитательные возможности. Духовно-ценностное воспитание тесно переплетается с трудовым, гражданским, умственным.

3. Педагогическая задача – основная единица педагогического процесса.

Развивающаяся во времени основная единица педагогического процесса, по которой только и можно судить о его течении, должна удовлетворять следующим условиям: обладать всеми существенными признаками педагогического процесса; являться общей при реализации любых педагогических целей; наблюдаться при выделении путем абстрагирования в любом реальном процессе. Именно этим условиям отвечает педагогическая задача как единица педагогического процесса. Педагогическая задача имеет те же компоненты, что и сам педагогический процесс: педагоги, воспитанники, содержание и средства. Однако педагогическую задачу как систему можно представить и таким образом, что ее обязательными компонентами оказываются:

- исходное состояние предмета задачи,
- модель требуемого состояния (требования задачи).

В условиях педагогического процесса предметом задачи могут выступать как материальные (рост, физическая сила, внешность человека и т.п.), так и идеальные (знания, умения, личностно-деловые качества, отношения и т.п.) субстанции, для которых характерны соответственно количественные и качественные изменения или, напротив, сохранение прежнего состояния в пределах ограниченных временных рамок.

Под **педагогической задачей**, таким образом, следует понимать осмысленную ситуацию с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности. Она является результатом осознания субъектом цели образования и условий ее достижения в педагогической ситуации, а также необходимости выполнения профессиональных действий и принятия их к исполнению.

В реальной педагогической деятельности в результате взаимодействия педагогов и воспитанников возникают разнообразные ситуации. Привнесение в педагогические ситуации целей придает взаимодействию целенаправленность. Педагогическая ситуация, соотнесенная с целью деятельности и условиями ее осуществления, и есть педагогическая задача.

Для целенаправленной организации профессиональной педагогической деятельности преподавателя и его подготовки принципиальным является вопрос о классификации педагогических задач. По временному признаку принято различать три большие группы педагогических задач: стратегические, тактические и оперативные.

Стратегические задачи — это своеобразные «сверхзадачи». Вытекая из общей цели воспитания и образования, они формируются в виде некоторых представлений о базовой культуре человека, которая выступает предметом педагогических задач. Стратегические задачи задаются

извне, отражая объективные потребности общественного развития. Они определяют исходные цели и конечные результаты педагогической деятельности.

В реальном педагогическом процессе стратегические задачи преобразуются в **задачи тактические**. Сохраняя свою направленность на итоговый результат воспитания и образования, они приурочены к тому или иному определенному этапу решения стратегических задач. **Оперативные задачи** — это задачи текущие, ближайшие, встающие перед педагогом в каждый отдельно взятый момент его практической деятельности.

Педагогические задачи, по своей сути, являются задачами социального управления. Однако «клеточкой» педагогического процесса, стремясь к его наименьшей единице, можно считать только оперативные задачи, ограниченно выстроенный ряд, которых приводит к решению тактических, а затем и стратегических задач.

Таким образом, в соответствии с целостным подходом при разработке и реализации педагогического процесса как системы необходимо стремиться к обеспечению органичного единства всех его компонентов, имея в виду, что изменения в одном из них автоматически вызывают изменения других.

4. Закономерности и принципы целостного педагогического процесса.

Закон — это наиболее общая, устойчивая, повторяющаяся, необходимая существенная связь между явлениями и процессами действительности. Наиболее общей, устойчивой, необходимой, существенной для всего общественного развития является связь между различными поколениями общества. Поэтому в качестве основного закона педагогического процесса следует рассматривать закон необходимости присвоения подрастающим поколениями социального опыта старших поколений.

С основным законом тесно связаны специфические законы, проявляющиеся как педагогические закономерности. Прежде всего, это обусловленность содержания, форм и методов педагогической деятельности уровнем развития производительных сил общества и соответствующих им производственных отношений и надстройки.

Закономерности педагогического процесса находят свое конкретное выражение в основных положениях, определяющих его общую организацию, содержание, формы и методы, т.е. в принципах.

В современной науке **принципы** — это основные, исходные положения какой-либо теории, руководящие идеи, основные правила поведения, действия. Принципы педагогического процесса, таким образом, отражают основные требования к организации педагогической деятельности, указывают ее направление, а в конечном итоге помогают творчески подойти к построению педагогического процесса.

В контексте целостного педагогического процесса принято выделять две группы принципов: 1) организации педагогического процесса и 2) руководства деятельностью воспитанников.

Принципы организации педагогического процесса:

В гуманистической педагогике ведущим принципом является **принцип гуманистической направленности педагогического процесса**, выражающий необходимость сочетание целей общества и личности при несомненном приоритете интересов личности по отношению к интересам государства. Реализация этого принципа требует подчинения всей воспитательной, образовательной и развивающей работы задачам формирования целостной, всесторонне развитой личности.

Отсюда естественно вытекает **принцип целостного и гармоничного интеллектуально-эмоционального, эмоционально-волевого и действенно-практического формирования личности** в процессе обучения и воспитания. Этот принцип предполагает одновременно развитие как в соответствии с общественными потребностями, так и относительно заложенных в неё самой сущностных сил, задатков, физических и духовных возможностей.

Важным **принципом педагогического процесса является осуществление комплексного подхода**, организации взаимодействия различных форм воспитательной деятельности. Целостность

учебно-воспитательного процесса проявляется в органических связях учебной, трудовой деятельности воспитуемых с формирующимся мировоззрением, общественно ценными мотивами поведения, с нравственным отношением к учению, труду, к природе, к самому себе, к другим людям.

Комплексный подход к педагогическому процессу предполагает его ориентированность на формирование в единстве знаний, умений и нравственных и общественно-политических установок.

Принцип комплексного подхода к педагогическому процессу отражает объективные требования органического единства обучения, воспитания и жизни.

Отсюда вытекает и следующий **принцип организации педагогического процесса** — обеспечение его связи с жизнью, общественной практикой. Этот принцип отрицает абстрактно-просветительскую направленность в формировании личности и предполагает соотнесение содержания образования и всех форм воспитательной работы с преобразованиями в экономике, политике, культуре своей страны, с происходящими мировыми процессами.

Сама природа педагогического процесса с его заданной структурой, свойствами ступенчатости и концентричности возводит в ранг организационного **принципа требования преемственности, последовательности и систематичности**, направленное на закрепление ранее усвоенных знаний, умений, навыков, личностных качеств, их последовательное развитие и совершенствование.

Важную роль в организации педагогического процесса играет **принцип эстетизации** всей детской жизни, прежде всего, обучения и воспитания. Эстетическое начало является мощным стимулом человеческой деятельности. Формирование у воспитанников эстетического отношения к действительности позволяет развить у них высокий художественно-эстетический вкус, дать им возможность познать подлинную красоту общественных эстетических идеалов.

Принципы управления деятельностью воспитанников: Педагогическое управление призвано поддерживать полезные начинания детей, учить их выполнению тех или иных видов работ, поощрять инициативу и творчество. Воспитуемые во всех сферах жизнедеятельности по возможности должны быть поставлены перед необходимостью делать выбор, принимать самостоятельные решения, активно участвовать в их выполнении.

Принцип сознательности и активности учащихся отражает активную роль воспитания в педагогическом процессе.

Успешная реализация указанных принципов возможна лишь при соблюдении еще одного **принципа — согласованности требований школы, семьи и общественности**. Единство и целостность учебно-воспитательного процесса обеспечивается тесным взаимодействием всех педагогических систем.

Большое практическое значение в управлении деятельностью воспитанников имеет **принцип сочетания прямых и параллельных педагогических действий**. Сущность параллельного действия состоит в том, что, воздействуя не на отдельную личность, а на группу или коллектив в целом, педагог искусно превращает его из объекта в субъект воспитания. При этом воспитателя интересует как будто бы только коллектив, а в действительности он использует его как инструмент для прикосновения к каждой отдельной личности.

Тема 7. Студент как творческая личность.

1. Управление познавательными процессами и учебными мотивами студентов.

Задача управления познавательным процессом студентов на занятиях является одной из ключевых задач при организации познавательного процесса в современных высших заведениях.

Одним из условий образования самоопределяющейся фигуры является существование образовательного пространства, дающего вероятность всем обучающемуся планомерно вырабатывать к понятию «хочу» и «могу». Возвести такое пространство учебной деятельности должен педагог при энергичном участии своих учеников.

Таким образом, студент, должен владеть качествами:

- гибко приспособиться в меняющихся жизненных обстановках;
- уметь независимо приобретать нужные ему познания;
- умело применять их на практике для решения многообразных задач;
- самостоятельно скептически думать;
- видеть возникающие в реальной реальности задачи и, применяя современные спецтехнологии, искать пути разумного их решения;
- четко осмысливать, где и каким образом приобретаемые им познания могут быть применены в окружающей его реальности;
- быть способным генерировать новые идеи, творчески думать;
- грамотно трудиться с информацией;
- быть коммуникабельным, уметь контактировать с представителями разных общественных групп, уметь трудиться с ними сообща в различных областях, разных обстановках.

Особенности мотива состоят в том, что он прямо связан со смыслом, с личностной важностью студента: если изменяется мотив, ради которого человек учится, то это твердо перестраивает и толк каждой его учебной деятельности, и напротив.

Одним из основных факторов низкой успеваемости и большого отсева студентов является отсутствие у них желания учиться и работать по избранной ими специальности. Слабая высокопрофессиональная направленность и низкий уровень учебной мотивации занимают второе место в ряду причин отсева студентов. Важными факторами образования положительного отношения к профессии являются ее общественная важность и соответствие индивидуальным способностям и наклонностям студентов.

Все мотивы были объединены в четыре группы - профессиональные, познавательные, общественной идентификации и утилитарные.

Примером профессиональных мотивов может служить тяготение стать высококвалифицированным экспертом.

Примером познавательных мотивов - желание получать высокоинтеллектуальное удовлетворение от процесса обучения.

Примером мотивов социальной идентификации является стремление студентов к хорошей учебе ради достижения социального одобрения со стороны преподавателей, родителей, друзей, однокурсников.

Утилитарные мотивы - желание получить стипендию, место в общежитии. По интенсивности могущества на учебную работу студентов на первом месте стоят высокопрофессиональные мотивы, на втором - познавательные, позже этого идут утилитарные и мотивы социальной идентификации.

Подводя результат всему вышесказанному, можно сделать итог, что для того дабы реализовать учебный мотив, овладеть приёмами самообразования, нужно поставить и исполнить много промежуточных целей в учебной системе: обучиться видеть отдалённые итоги своей учебной деятельности, поставить цели выполнения учебных действий, цели их самопроверки.

2. Возрастная характеристика познавательной деятельности студентов.

Студенческая пора в жизни человека - это период перехода от юности к зрелости, когда заканчивается биологическое развитие, это период завершения создания биологической и интеллектуальной базы для жизни и продуктивной трудовой деятельности, период расцвета его духовных и физических сил. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т. е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, восприятия, представления, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т. д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности. Но есть и предел такого снижения, при котором компенсаторные механизмы не помогают, и студент может быть отчислен. В разных вузах эти уровни слегка различаются, но в общем они близки между собой, даже если сравнивать столичные и периферийные вузы, так называемые престижные и непрестижные профессии.

Для успешного овладения гуманитарными профессиями в вузе человек должен обладать ярко выраженным вербальным типом интеллекта. Гуманитарии должны характеризоваться широтой познавательных интересов, эрудированностью, хорошо владеть языком, иметь богатый словарный запас, уметь правильно его использовать, точно соотносить конкретные и абстрактные понятия и иметь в целом высокоразвитое абстрактное мышление.

Специалисты технического и естественного профиля чаще обращаются к предметному и конкретному миру вещей.

Молодые люди, претендующие на поступление на естественные факультеты, должны обладать в первую очередь высокоразвитым логическим и абстрактным мышлением, способностью произвольно управлять собственными мыслительными процессами, т. е. быстро и активно сосредоточиваться на интересующем объекте, полностью отвлекаясь от всего остального. Последнее возможно лишь при наличии высокой степени концентрации внимания. Строгость и логичность мышления должна быть у них безупречной.

Студенты естественных специальностей отличаются повышенной серьезностью и независимостью суждений. Однако им присущ низкий уровень коммуникативных способностей.

Интровертированность личности высокозначимо коррелирует с уровнем успеваемости студентов математиков. Ведущие компоненты в структуре умственных способностей будущих инженеров – высокий уровень развития пространственных представлений и высокая скорость мышления. Кроме того, им необходимо иметь высокий уровень невербального, т. е. действенно-практического интеллекта.

3. Формирование логического и теоретического мышления.

Формирование теоретического сознания и мышления является результатом учебной деятельности студентов.

Обучение студентов – это воздействие на их психику и деятельность с целью вооружения знаниями, умениями, навыками. Однако последние не исчерпывают результатов обучения. В ходе обучения на основе его содержания развиваются различные стороны психики студентов, формируется личность будущего специалиста в целом. Обучение имеет непосредственное значение для совершенствования научного мировоззрения, развития интеллектуальных и профессиональных качеств.

Краткий словарь по философии дает следующее его определение: «**Мышление** - творческая способность человека, сформировавшаяся и развивающаяся в процессе его трудовой деятельности, высшая форма познания». Мышление - способ рационального познания мира. **Теоретическое мышление** — образуется на основе теоретических рассуждений и умозаключений. Человек, при

решении поставленной задачи использует логические рассуждения, таким образом, он задействует логическое мышление. Артемов А. К. называет **логическим мышлением**, то, которое происходит в форме рассуждений, является обоснованным, последовательным и не имеющим противоречий. Логические формы мышления, такие как понятие, суждение и умозаключение, изучает такая наука, как логика - это наука о правильном мышлении, которая исследует общезначимые формы и средства мысли. **Логическое мышление** – это вид мышления, суть которого состоит в оперировании суждениями, понятиями, умозаключениями на базе законов логики.

Теоретическое мышление направлено на поиск условий происхождения тех или иных отношений, оно ориентирует человека в общих отношениях, позволяет ему выводить из них различные частные следствия, т.е. мысль учащихся двигается от «общего к частному».

Следует заметить, что в наш динамичный и технологичный век узкопрофессиональная подготовка уже не отвечает требованиям времени, важным компонентом высшего образования становится личная логическая культура выпускника вуза. Человек может и не осознавать силу логических законов, но, стремясь правильно сформулировать свою мысль, он всегда вынужден, хотя и неосознанно, следовать логическим законам. Благодаря развитому мышлению люди способны успешно ориентироваться в любой ситуации. К сожалению, нередко можно встретить взрослых, не умеющих думать «про себя» (а не в слух), они затрудняются продумать свою мысль до конца и не рассчитывают свои силы, возможности еще до начала выполнения какой-нибудь работы.

Важная задача преподавателя в высшей школе состоит в том, чтобы регулярно вести целенаправленную работу по формированию логической культуры мышления студентов. Но он не сможет успешно выполнять эту задачу без знания приемов правильного логического мышления. Важно, чтобы преподавание любой дисциплины в вузе осуществлялось в соответствии с законами логики и теми познавательными процедурами, которые исторически сложились.

Как отмечают многие специалисты, большинство студентов не умеют предвидеть последствия своих не всегда мотивированных действий и поступков. Кроме того, студенты старших курсов не умеют свободно, без текстов излагать свои знания, затрудняются формулировать свои мысли, идеи при написании курсовых и выпускных дипломных работ. Обычно студенты используют готовые суждения из прочитанных источников, а попытки части студентов самостоятельно сформулировать свои мысли изобилуют логическими ошибками. Причины этого, по мнению автора, кроются в отсутствии у студентов умения применять элементарные логические формы, какими являются понятие, суждение, умозаключения. Ошибки студентов в организации своих мыслей показывают, что логическая подготовка их оставляет желать лучшего.

Со стороны преподавателей основными недостатками в работе являются: не учитываются психологические и возрастные особенности студентов; игнорирование особенности логической структуры в процессе изложений знаний; часто преподаватели подменяют логическую процедуру научного объяснения процедурой внешнего описания объектов или эмпирическим обобщением; логические операции (дедуктивный, индуктивный метод) нередко подменяются обыкновенным обобщением фактов.

Со стороны студентов: затруднение в выявлении существенных признаков изучаемых явлений, их обобщение; не видят разницы между обобщением фактов и получением выводов на основе оперирования понятиями и суждениями; в процессе установления причинно-следственных связей подменяют причину каким-либо внешним доводом; затруднение описания и объяснения явлений и процессов; неправильные индуктивные, дедуктивные умозаключения и выводы по аналогии; слабо владеют логикой доказательств и опровержений; испытывают затруднения при необходимости в моделировании, мысленного эксперимента, оперирования гипотезами.

Как показывают результаты исследований, для успешного решения задачи развития логического мышления у студентов необходимо учитывать возрастные особенности мышления. Необходима разработка модели логической культуры личности студента и руководствоваться этой моделью в процессе преподавания предметов естественнонаучного цикла. Учащиеся должны в

обязательном порядке ознакомиться с логикой структуры изучаемых основ наук. Обязательной компонентой при объяснении нового материала является применение логических методов, выполнение логических заданий и задач.

4. Особенности формирования внутренней учебной мотивации студентов.

Готовность студента к учебе и его желание обучаться - одни из ключевых факторов успеха образовательного процесса. Механическое принуждение личности к обучению не может дать ощутимого положительного результата. Если преподаватель понимает желания и стремления студента, то он может построить обучение в соответствии с его интересами, что подтолкнет студента выполнять учебные задания более результативно. В связи с этим проблема развития учебной мотивации студентов требует повышенного внимания преподавателей.

При формировании учебной мотивации необходимо правильно выбирать и применять педагогические средства. К педагогическим средствам формирования учебной мотивации можно отнести приемы побуждающего воздействия, связанные с содержанием учебного материала, методами и формами обучения, наглядными и техническими средствами обучения, дидактическими материалами, общественным мнением и др.

Мотивация — это активное состояние психики, побуждающее человека совершать определенные виды действий и определяющее направленность его деятельности. Мотивационная основа учебной деятельности представляет собой совокупность мотивов, поддерживающих ее непрерывность и стабильность. Мотивационная основа деятельности учащегося организует учебную деятельность в одно целое и приводит к формированию будущего специалиста. **Мотивация к учебной деятельности** — это частный вид мотивации, представляющий собой систему специфических психологических качеств обучающегося, находящихся в зависимости от образовательной среды и специфики образовательного процесса. Мотивация к учебной деятельности студентов относится к числу профессионально значимых личностных характеристик и обусловлена рядом специфических личностных качеств. Мотивация к учебной деятельности является как показателем, так и критерием успешности и качества профессионального становления будущего специалиста.

Формирование внутренней мотивации является ключевой проблемой в образовательной практике, поскольку именно от нее в достаточной степени зависит образовательный результат и формирование будущих специалистов, ориентированных на постоянный процесс саморазвития и познания. Особенно острым этот вопрос становится в условиях, когда в мотивации к учебной деятельности студентов начинают доминировать внешние мотивы. Отсутствие внутренней мотивации и чрезмерная выраженность внешних мотивов являются характерными чертами современного образования, на что указывают не только преподаватели, но и специальные исследования по проблемам мотивации к учебной деятельности.

Следует также отметить, что развитие познавательных мотивов, внутренней мотивации к учению является основой успешного обучения, как в ВУЗе, так и по его окончании. Максимальная учебная мотивация у студентов возникает лишь тогда, когда побуждением к учению выступает не внешний по отношению к действительности «стимул-мотив», а поднятый до личностного смысла содержательный познавательный интерес. Именно внутренняя мотивация значимо коррелирует с саморегуляцией студента и продуктивностью его мыслительной деятельности, чего не скажешь о внешней мотивации.

Все мотивы были объединены в четыре группы – профессиональные, познавательные, социальной идентификации и утилитарные.

Примером профессиональных мотивов может служить стремление стать высококвалифицированным специалистом.

Образцом познавательных мотивов – желание получать интеллектуальное удовлетворение от процесса обучения.

Примером мотивов социальной идентификации является стремление студентов к хорошей учебе ради достижения социального одобрения со стороны преподавателей, родителей, друзей, однокурсников.

Утилитарные мотивы – желание получить стипендию, место в общежитии.

По интенсивности влияния на учебную работу студентов на первом месте стоят профессиональные мотивы, на втором – познавательные, затем идут утилитарные и мотивы социальной идентификации.

«Семейные обстоятельства» – третья по значимости причина отсева, по которой отчисляются 7,7% студентов. Под семейными обстоятельствами имеются в виду изменения семейного положения (чаще всего в связи с переездом в другой населенный пункт), необходимость ухода за больным родственником, трудности, связанные с рождением ребенка и уходом за ним, и др.

В структуре причин отсева отчисление за нарушение учебной дисциплины занимает четвертое место. Отсеянные по этой причине составляют 4,6%. К нарушениям учебной дисциплины относятся такие поступки, как систематические пропуски занятий, невыполнение обязательных заданий и распоряжений в ходе обучения, длительное непосещение занятий без уважительных причин, самовольная неявка на экзамены и зачеты и т. д.

Мотивация достижения успеха играет важную роль в становлении внутреннего единства, целостности всех сторон личности студента: определяет целенаправленный характер деятельности студента, дает импульсы дальнейшему личностному и профессиональному росту; способствует интерактивным процессам формирования личности, являясь тем организующим личностный фактором, который приводит студента к естественному состоянию самоорганизации, а затем и самоактуализации.

Мотивация достижения успеха является определяющим фактором в мотивации учебной деятельности и в становлении студента в будущей профессии, выполняя связующую функцию при переходе от одного вида мотивации к другой. Мотивация к учебной деятельности студента может быть представлена как соотнесение целей, которые он стремится достигнуть, и внутренней активности его личности. Высокая мотивированность студента выражается в принятии им целей и задач обучения как лично значимых, так и необходимых. При изучении, мотивации к учебной деятельности необходимо рассмотрение вопроса о мотивации достижений в совокупности с мотивацией избегания неудач. Необходимо отметить значимость способностей студента к целеполаганию и рефлексии в учебной деятельности как одних из основных компонентов мотивации к учебной деятельности. Студент осознанно и самостоятельно организующий процесс учебной деятельности, должен иметь навыки целеполагания, т. е. умение ставить цели, планировать и организовывать учебную деятельность.

Тема 8.Современные методы обучения.

1. Сущность, основные этапы и функции обучения как элементы образовательного процесса.

Самым важным и надежным способом получения систематического образования является обучение. Обучение с точки зрения обыденного сознания представляется как передача человеку определенных знаний, умений и навыков. Но знание нельзя просто передать и получить. Это может произойти только в результате активной деятельности самого ученика. Следовательно обучение, как и другие элементы педагогического процесса, необходимо предполагает педагогическое взаимодействие педагога (преподавателя) и учащегося (студента). С этой точки зрения обучение можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания, умения и навыки на основе его собственной активности.

Вместе с тем обучение, как и всякий педагогический процесс, является специально организуемым процессом. Обучение есть не что иное, как специфический процесс познания и обретения умений и навыков, управляемый педагогом. Именно направляющая роль педагога обеспечивает полноценное усвоение обучающимися знаний, умений и навыков. Педагог создает для активности обучаемого необходимые условия, направляет ее, контролирует, предоставляет для нее необходимые средства и информацию.

Общая структура активной познавательной деятельности включает в себя прохождение следующих этапов:

Восприятие учащимися изучаемого материала. Овладение изучаемым материалом начинается с его восприятия. Сущность этого познавательного действия состоит в том, что учащиеся с помощью органов чувств, т.е. слуховых, зрительных, осязательных и обонятельных ощущений, воспринимают внешние свойства, особенности и признаки изучаемых предметов и явлений.

Восприятие есть не что иное, как отражение в сознании человека ощущаемых внешних свойств, качеств и признаков познаваемых предметов, явлений, процессов.

Осмысление изучаемого материала. Деятельность учащихся по осмыслению изучаемого материала и формированию научных понятий означает работу мысли. Процесс осмысления изучаемого материала, т.е. мыслительной деятельности по раскрытию сущности познаваемых предметов и явлений и образованию теоретических понятий, отличается большой сложностью. Прежде всего, нужно подчеркнуть, что мышление «работает» только тогда, когда для этого в сознании имеется необходимый материал, и в частности наличие определенного количества представлений, примеров, фактов. Следовательно, организация познавательной деятельности учащихся по восприятию изучаемых предметов и явлений в их натуральном виде или с помощью наглядных пособий имеет весьма существенное значение для осмысления изучаемого материала. Чем больше в сознании учащихся образовано представлений, чем они четче и ярче, тем больше имеется материала для «работы» мысли.

Процесс осмысления включает в себя следующие мыслительные операции:

а) анализ воспринятых свойств и признаков изучаемых предметов и явлений, зафиксированных в представлениях, по степени их важности для раскрытия сущности этих предметов и явлений,

б) логическую группировку существенных и несущественных признаков и свойств изучаемых предметов и явлений,

в) «мысленное» постижение сущности (причин и следствий) изучаемых предметов явлений и формулирование обобщающих выводов, понятий, законов и мировоззренческих идей,

г) проверку обоснованности, истинности сделанных выводов.

В конечном итоге результатом осмысления учащимися изучаемого материала являются его **понимание**, осознание причин и следствий познаваемых предметов, явлений, процессов и формирование понятий.

Но результатом осмысления изучаемого материала является не только его понимание. В процессе его у учащихся формируется умение сравнивать и анализировать изучаемые явления, вычленять их существенные и несущественные признаки, а также способность к рассуждениям, к выдвижению гипотез и теоретическим обобщениям, т.е. происходит умственное развитие.

На основе вышеизложенного можно дать такое определение обучения:

Обучение – это целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению ими научными знаниями, умениями, навыками, развитию мышления, памяти и творческих способностей.

Обучение в целостном педагогическом процессе выполняет три важнейшие функции: образовательную, развивающую и воспитательную.

Основной смысл **образовательной функции** состоит в вооружении учащихся системой научных знаний, умений, навыков и ее использовании на практике.

Научные знания включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира. В соответствии с образовательной функцией они должны стать достоянием личности, войти в структуру ее опыта. Наиболее полная реализация этой функции должна обеспечить полноту, систематичность и осознанность знаний, их прочность и действенность.

Конечным результатом реализации образовательной функции является действенность знаний, выражающаяся в сознательном оперировании ими, в способности мобилизовать прежние знания для получения новых, а также сформированность важнейших как специальных (по предмету), так и общеучебных умений и навыков.

Развивающая функция обучения является логическим продолжением образовательной. В процессе обучения развивается память учащегося, многообразные функции мышления. С развитием когнитивных сторон психики человека в процессе обучения тесно связано также развитие эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер личности. Таким образом, развивающий характер обучения предполагает развитие личности как целостной психической системы. Как отмечалось ранее, развивающий характер обучения объективно вытекает из самой природы этого педагогического процесса. Правильно поставленное обучение всегда развивает.

С образовательной развивающей функцией тесно связана **воспитательная функция** обучения. Воспитательная функция органически вытекает из самого содержания, форм и методов обучения, но вместе с тем она осуществляется и посредством специальной организации общения учителя с учащимися. Объективно обучение не может не воспитывать определенных взглядов, убеждений, отношений, качеств личности. Становление личности вообще невозможно без усвоения системы научных и других понятий, норм и требований.

Обучение воспитывает всегда, но не автоматически, не всегда в нужном направлении, поэтому реализация воспитательной функции требует при организации учебного процесса при отборе содержания, выборе форм и методов исходить из приоритетных задач воспитания на том или ином этапе развития общества. Важнейшим аспектом осуществления воспитывающей функции обучения является формирование мотивов учебной деятельности, изначально определяющих ее успешность.

2. Принципы обучения.

Принципами обучения (принципами дидактики) называют определенную систему исходных дидактических требований к процессу обучения, выполнение которых обеспечивает его необходимую эффективность. Принципы обучения обуславливают требования ко всем компонентам учебного процесса: целям и задачам, формированию содержания, выбору методов и форм организации, стимулированию, планированию и анализу достигнутых результатов. Принципы

обучения выступают в органическом единстве, которое можно представить как систему, компонентом которой они являются. Существует множество попыток разработки системы дидактических принципов.

1. Принцип непрерывности обучения на решении взаимосвязи задач образования, воспитания и развития означает, что при выборе задач, содержания, методов и форм обучения в поле зрения преподавателя должно находиться не только решение задач формирования знаний, умений и навыков, но и эффективность воспитывающих и развивающих влияний проведенных занятий по той или иной теме. Проводя занятие, преподаватель должен всегда помнить, что главное не предмет, которому он обучает, а личность, которую он формирует.

2. Принцип сознательности и активности. В основе данного принципа лежат установленные наукой закономерные положения: подлинную сущность человеческого образования составляют глубоко и самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путем интенсивного напряжения собственной умственной деятельности; сознательное усвоение знаний учащимися зависит от ряда условий и факторов: мотивов обучения, уровня и характера познавательной активности учащихся, организации учебно-воспитательного процесса и управления познавательной деятельностью учащихся, применяемых учителем методов и средств обучения и др.; собственная познавательная активность учащихся является важным фактором обучаемости и оказывает решающее влияние на темп, глубину и прочность овладения учебным материалом. Необходимое условие сознательного и активного обучения, ясное понимание учащимися целей и задач предстоящей работы.

3. Принцип научности обучения является важнейшим принципом обучения. Этот принцип опирается на закономерную связь между содержанием науки и учебного предмета. Он требует, чтобы содержание обучения знакомило учащихся с научными фактами, понятиями, закономерностями, теориями всех основных разделов соответствующей отрасли науки, в возможной мере приближалось к раскрытию ее современных достижений и перспектив развития в дальнейшем.

4. Принцип систематичности и последовательности требует, чтобы знания, умения и навыки формировались в системе, в определенном порядке, когда каждый новый элемент учебного материала логически связывается с другими, последующее опирается на предыдущее, готовит к усвоению нового. Психологически установлена закономерность, что при соблюдении логических связей учебный материал запоминается в большем объеме и более прочно. Систематичность и последовательность в обучении позволяют достичь больших результатов.

5. Принцип доступности требует, чтобы обучение строилось на уровне реальных учебных возможностей, чтобы обучаемые не испытывали интеллектуальных, физических, моральных перегрузок, отрицательно сказывающихся на их физическом и психическом здоровье. Однако, принцип доступности ни в коей мере не означает, что содержание обучения должно быть упрощенным, предельно элементарным.

6. Принцип наглядности. Эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается.

7. Принцип сочетания различных методов и средств обучения в зависимости от задач содержания. В процессе обучения используются разные методы обучения — словесные, наглядные, репродуктивные и поисковые, методы стимулирования и мотивации учебной деятельности и контроля. Столь же широк круг различных средств обучения. Задача каждого педагога состоит в том, чтобы выбрать наилучшее сочетание методов и средств обучения.

8. Принцип прочности знаний, умений и навыков. Прочность усвоения учащимися учебного материала зависит не только от объективных факторов: содержания и структуры этого материала, но также и от субъективного отношения учащихся к данному учебному материалу, обучению, учителю; прочность усвоения знаний учащимися обуславливается организацией

обучения, использованием различных видов и методов обучения, а также зависит от времени обучения; память учащихся носит избирательный характер: чем важнее и интереснее для них тот или иной учебный материал, тем прочнее этот материал закрепляется и дольше сохраняется.

9. Принцип связи обучения с жизнью, практикой. Прочность усвоения знаний может быть достигнута в результате многократного повторения («зубрежки») материала. Но гораздо конструктивнее реализация принципа прочности, когда усвоение становится результатом активной мыслительной деятельности учащегося, пониманием реальной связи обучения с жизнью, жизненным самоопределением, профессиональным выбором, самоактуализацией личности. Эффективность связи обучения с жизнью, теории с практикой зависит от содержания образования, организации учебно-воспитательного процесса, применяемых форм и методов обучения, времени, отводимого на трудовую и политехническую подготовку, а также от возрастных особенностей учащихся: чем совершеннее система трудовой и производительной деятельности учащихся, в которой реализуется связь теории с практикой, тем выше качество их подготовки;

Эти девять принципов являются классическими. Однако современная педагогика пополнилась новыми идеями, которые приобрели статус дидактических принципов:

10. Принцип развивающегося обучения. Этот принцип сформирован в связи с новыми задачами обучения, которые возникли вследствие высоких темпов обновляющегося знания в наше время. Когда фонды наук обновляются весьма стремительно, трансляция знаний с акцентом на их запоминание во многом утрачивает свой смысл. Знания сегодняшнего дня «завтра» могут устареть, оказаться малоэффективными. Знаний завтрашнего дня у нас, естественно, нет. Но мы можем развивать интеллект обучаемых с установкой на восприятие завтрашних знаний. В этом и состоит принцип развивающегося обучения — когда мы учим мыслить не только на фактологическом, но и на теоретическом, на методологическом уровнях, оснащая учащихся формами и методами самостоятельного добывания знаний.

11. Принцип опережающего обучения призван обеспечить определенный дидактический ритм преподавания и усвоения учебного материала. Суть в том, что при переходе от одной учебной темы к другой может образоваться своеобразный вакуум. В этом случае обучающимся необходимо некоторое дополнительное время для осмысления связи между предыдущей темой и последующей. Принцип опережающего обучения заключается в том, что учитель стремится заблаговременно создать «мост» между темами таким образом, чтобы в процессе изучения предшествующей темы захватить «плацдарм» темы последующей. И таким образом на месте возможного вакуума возникает динамический ритм процесса обучения.

12. Принцип опоры предполагает внедрение в образовательный процесс опорных конспектов — дидактических чертежей, которые представляют учебный материал в предельно свернутой, системной, эмоционально выразительной форме. Знакомясь с опорным конспектом, ученики овладевают практикой логически осмысленного, целостного усвоения учебного материала.

13. Принцип обучения на высшем уровне трудности предполагает такое построение образовательного процесса, когда обучаемые работают на определенном пределе их умственных возможностей. Принцип обучения на высшем уровне трудности побуждает учащихся заниматься с предельным напряжением умственных сил. Естественно, что предельный уровень трудности сочетается с принципом доступности. И, конечно, важна при этом профилактика переутомления учащихся.

Каждый принцип обучения выполняет характерную, свойственную ему дидактическую функцию. Поэтому нельзя сравнивать принципы обучения по степени их важности. Рациональным тут является системный подход к пониманию взаимосвязи и взаимообусловленности принципов обучения.

3. Структура обучения.

Процесс обучения имеет четкую структуру, включающую в себя следующие элементы: цель и задачи обучения, содержание обучения, субъекты обучения, методы обучения, формы организации обучения, результаты обучения (педагогическая диагностика).

Рассмотрим каждый из этих элементов.

Ведущим элементом обучения является цель. Педагог как организатор учебного процесса всегда имеет в своем сознании идеальное представление о том результате, к которому он стремится в обучающем взаимодействии с детьми. Помимо общей и главной цели — передачи детям совокупности знаний, умений и навыков, развития умственных сил учащихся — педагог постоянно ставит перед собой **частные задачи** по обеспечению глубокого усвоения учащимися конкретной суммы знаний, умений или навыков. Наряду с общей и частными задачами в учебном процессе присутствует и сверхзадача: формирование личности, достижение высоких воспитательных результатов. Психолого-педагогическое значение цели заключается в том, что она организует и мобилизует творческие силы учителя, повышает эффективность его обучающего взаимодействия с учащимися, помогает отбирать и выбирать наиболее эффективные содержание, методы и формы работы. В учебном процессе цель «работает» наиболее интенсивно, когда ее хорошо представляет себе не только педагог, но и учащиеся. Разъяснение целей обучения учащимся является мощным стимулом их познавательной деятельности.

Структурным элементом учебного процесса, вокруг которого разворачивается педагогическое взаимодействие его участников, является **содержание** социального опыта, усваиваемого учащимися. Он — и объект передачи, работы учителя, и предмет познания детьми, и средство развития умственных сил, и источник образования умений и навыков. В содержании проявляется важнейшее педагогическое противоречие: между огромными запасами общественно-исторической информации и необходимостью отбора из нее лишь основ в целях обучающего познания.

Чтобы стать элементом учебного процесса, научная информация должна быть педагогически переработана, отобрана с точки зрения ее актуальности для жизни в данных конкретных общественно-исторических условиях развития сущностных сил ребенка и с учетом возможностей ее освоения учащимися различных возрастов.

Центральной фигурой, субъектом процесса обучения является **учитель** — носитель содержания образования и воспитания, организатор всей познавательной деятельности детей. В его личности сочетаются объективные и субъективные педагогические ценности. Он приобретает сумму объективных знаний, умений, навыков и в меру личных способностей организует их передачу учащимся. Учитель приводит в движение все внутренние и внешние механизмы процесса обучения: он передает знания, организует и стимулирует познавательную деятельность детей, пробуждает интерес и формирует у них потребность в знаниях.

Главным участником, активнейшим саморазвивающимся субъектом учебного процесса является сам **учащийся**. Он тот самый объект и субъект педагогического познания, ради которого создается процесс обучения, в котором школьник вступает в субъект-объектные отношения с учителем и окружающим миром. В процессе познания в сознании ребенка совершается сложный процесс отражения реальной действительности с помощью разнообразных, научно обоснованных методов обучения. В качестве механизмов освоения действительности детьми выступают деятельность и общение.

Существенным элементом структуры познавательного процесса являются методы обучения. **Методы обучения** — это способы обучающего взаимодействия учителя и учащегося для достижения познавательных задач. Современная дидактика располагает множеством методов обучения. Однако характер процесса обучения во многом зависит от индивидуальности учителя и учащихся. Поэтому в педагогической практике огромную роль играет не столько потенциальная эффективность самих методов обучения, сколько индивидуальная методическая система того или иного преподавателя, его сложившаяся система взаимодействия с учащимися.

Процесс обучения немаловажен без такого элемента, как организация **форм обучения**. Форма обучения представляет собой целенаправленную, четко организованную, содержательно насыщенную и методически оснащенную систему познавательного взаимодействия преподавателя и учащегося. Форма обучения реализуется как органическое единство целенаправленной организации содержания, обучающих средств и методов. Современная дидактика располагает множеством организационных форм познавательной деятельности.

В высших учебных заведениях ведущей формой обучения являются лекции, семинары, лабораторно-практические занятия, коллоквиумы, защиты проектов. Каждая форма приобретает конкретную структуру, специфические черты и особенности в зависимости от содержания учебной работы, возраста учащихся, учебных задач и т.д.

Завершающим элементом структуры процесса обучения является **педагогическая диагностика**. Она обеспечивается совокупностью специальных методов, способов и приемов, направленных на выявление качества знаний, умений и навыков учащихся, на получение обратной информации об эффективности его обучающего взаимодействия с учащимися. Диагностика позволяет педагогу вносить коррективы в учебный процесс: изменять формы обучения, вводить новые методы, своевременно подтягивать отстающих и обеспечивать возможности продвигаться вперед успевающим.

Среди методов диагностики — индивидуальный и фронтальный устный опрос, многообразные самостоятельные письменные работы, практические задания воспроизводящего и творческого характера. Своевременная и правильная педагогическая диагностика исключает формализм в работе учителя, помогает ему вместе с учащимися более точно определять их способности и дарования, делать выбор в дифференцированном обучении.

4. Методы получения информации.

Методы обучения — это способы взаимодействия педагогов и учащихся по освоению знаний, умений и навыков.

По доминирующим средствам получения информации методы подразделяются на словесные, наглядные и практические.

Словесные методы. Словесные методы воздействия характеризуются тем, что в них устное или печатное слово является ведущим источником информации о фактах, событиях, явлениях, закономерностях наук о природе, обществе, человеческой деятельности. Они используются и в обучении и в воспитании. Словесные методы направлены на организацию восприятия устной или письменной речи. Различают пять разновидностей этого метода: рассказ, объяснение, лекция, беседа, чтение учебников и книг.

Рассказ — это такой вид систематического изложения, при котором сообщается фактический материал о каком-нибудь явлении или событии, характеризуется деятельность исторических личностей или ученых.

Объяснение — это доказательное изложение учителем того или иного закона, правила, хода решения задачи, а также анализ соответствующих явлений природы, исторических событий, художественных произведений и т. д. Сюда же относится и инструктаж. В практике воспитательной работы широко применяется разъяснение (объяснение) моральных норм и правил.

Лекция — систематическое, последовательное изложение преподавателем темы, проблемы, раздела учебного курса или науки. Лекция не должна быть перегружена фактическим материалом в ущерб выводам. Она посвящается крупным и принципиально важным вопросам учебной программы. В зависимости от дидактических целей лекции могут быть вводными, проблемными, обзорными, обобщающими. Они различаются по своему построению, приемам изложения материала, характеру обобщений и выводов.

Беседа — диалогический метод, при котором учитель, опираясь на имеющиеся у учащихся знания и личный опыт, посредством системы вопросов подводит их к усвоению новых знаний, закреплению, проверке и применению учебного материала.

Учебник и книга являются главными источниками письменной информации, средствами самообразования.

Наглядные методы. Наглядные методы характеризуются тем, что основным источником информации являются: картина, иллюстрация, демонстрация фильма и других технических средств, словесная наглядность, вызывающая образы, представления, понятия.

На основе чувственного восприятия у учащихся формируются образные представления о предметах и явлениях, создаются условия для сознательного усвоения знаний.

К изобразительным видам наглядности относятся: картины, диапозитивы, диафильмы, кинокольцовки, телевизионные передачи.

Символическую наглядность составляют: карты, чертежи, графики, таблицы. Иллюстрации могут быть источниками новых знаний и средствами закрепления ранее сообщенных знаний.

Выбор вида наглядности определяется дидактической целью обучения. Демонстрации позволяют в небольшой отрезок времени проследить рассматриваемое явление в развитии и взаимосвязи с другими явлениями.

Практические методы. Упражнение и приучение — методы учебно-воспитательной работы, характеризующиеся тем, что основными источниками информации являются самостоятельно выполняемые учащимися письменные, устные, графические действия и нравственные поступки, формирующие соответствующие умения, навыки и нравственные привычки. Устные упражнения проводятся в форме заучивания определений, правил, стихотворений, иностранных слов, исторических дат, географических названий и т.д. Упражнения могут быть репродуктивными, направленными на воспроизведение пройденного материала, и творческими, связанными с применением полученных знаний в новых условиях, с проявлением самостоятельности мышления, наблюдательности, творческого поиска, изобретательности. К репродуктивным относятся: устное повторение, изложение; к творческим — разбор или преобразование текста, решение задач, диктант, составление деловых бумаг, сочинения, рефераты, доклады, эскизы, чертежи, проекты.

Практическая лабораторная работа — метод самостоятельного получения учащимся информации в процессе решения познавательных задач по «проверке», «открытию» закономерностей действительности.

Исследовательский метод предполагает ознакомление учащихся с научными методами и формирование умений, наблюдений, экспериментов, собирание материалов о природных и общественных явлениях.

5. Репродуктивные и продуктивные методы обучения.

Известные специалисты в области теории обучения М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер выделяли пять основных общедидактических методов обучения:

1. объяснительно-иллюстративный (или информационно-рецептивный);
2. репродуктивный;
3. проблемное изложение;
4. частично поисковый (эвристический);
5. исследовательский.

Эти методы авторы делили на две более крупные группы: репродуктивную (первый и второй методы) и продуктивную (четвертый и пятый методы). К первой группе относятся методы, посредством которых ученик усваивает готовые знания и воспроизводит или воспроизводит уже известные ему способы деятельности. Вторая группа методов характеризуется тем, что посредством их ученик самостоятельно открывает субъективно и объективно новые знания в результате собственной исследовательской творческой деятельности. Проблемное изложение — промежуточная группа. Оно в равной мере предполагает как усвоение готовой информации, так и элементы исследовательского поиска.

Репродуктивные методы

К группе репродуктивных можно отнести два метода: объяснительно-иллюстративный и репродуктивный.

Объяснительно-иллюстративный метод предполагает, что педагог разными средствами сообщает детям готовую информацию. Этот метод экономичен, но он не позволяет сформировать умения и навыки практической деятельности.

Репродуктивный метод допускает, что ребенок не только усваивает информацию, но и учится действовать по образцу. Таким образом, создаются условия для формирования умений и навыков путем упражнений. Действуя по предложенному образцу, дети приобретают умения и навыки использования знаний.

Продуктивные методы

Их выделяют два – частично-поисковый и исследовательский.

Частично-поисковый метод предполагает, что ребенок часть работы по добыче знаний берет на себя. Исследовательский метод – что путь ребенка к знанию пролегает через собственный творческий, исследовательский поиск.

Исследовательский метод следует рассматривать как один из основных путей познания, наиболее полно соответствующий природе ребенка и современным задачам обучения. Его основные составляющие – выявление проблем, выработка и постановка гипотез, наблюдения, опыты, эксперименты, а также сделанные на их основе суждения и умозаключения.

Тема 9. Формы организации учебного процесса в высшей школе.

1. Организационные формы процесса обучения.

Процесс обучения носит целенаправленный характер, поэтому он протекает в определенных организационных формах. Форма обучения — это целенаправленная, четко организованная в пространстве и во времени, содержательно насыщенная и методически оснащенная система познавательных взаимодействий преподавателя и учащихся. Современная дидактика располагает множеством организационных форм обучения. Каждая форма имеет определенную структуру, специфические черты и особенности в зависимости от содержания учебной работы, уровня образования, возраста учащихся. Эта структура носит подвижной характер и может изменяться в зависимости от конкретных задач: восприятия учащимся содержания, усвоения ими материала, получение преподавателем обратной информации. Каждая конкретная форма обучения в силу своей специфической направленности имеет частное обучающе-воспитательное воздействие. Она обеспечивает усвоение учащимися конкретных фактов, обобщений, выводов, отработку отдельных умений и навыков.

В педагогической практике применяются различные системы обучения: индивидуальная, групповая, классно-урочная, массового обучающего суггестивного взаимодействия и т.д.

Индивидуальные системы были развиты в феодальном обществе, где обучение и воспитание осуществлялось специально нанятыми людьми — гувернерами. Разновидностью индивидуальной системы в современных условиях является репетиторство. В условиях репетиторства преподаватель индивидуально работает с учащимся для того, чтобы ликвидировать изъяны обучения в школе или в вузе: освоить какие-либо темы, подготовиться для выпускных экзаменов в школе или вступительных экзаменов в вуз, освоить иностранный язык и т.д.

Групповые формы учебной работы применяются в дошкольных заведениях и в вузе. Общее у них то, что они являются формами коллективного обучения. Содержательно же эта работа на каждом уровне учебы проходит принципиально по-разному.

Основной системой обучения в школе является классно-урочная система и ее современные модификации: классно-кабинетная и урочно-полиморфная системы обучения.

Классно-урочной эта система называется потому, что учащиеся в соответствии со своей возрастной группой объединяются в учебные классы. Весь учебный материал с учетом возраста распределяется по классам и годам обучения, занятия ведутся поурочно в специальных рабочих помещениях с определенным количеством детей, в течение оптимального для эффективной умственной и физической работы отрезка времени.

Ведущей формой обучения является урок. Урок представляет собой ограниченную во времени организованную систему обучения — коллективно-индивидуального взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого происходит усвоение детьми знаний, умений и навыков, развитие их способностей и совершенствование опыта педагога.

В современных условиях под влиянием социального и научно-технического прогресса, развития педагогической науки и практики классно-урочная система совершенствуется и трансформируется в классно-кабинетную, учебно-полиморфную. Для **классно-кабинетной** системы характерным является обучающее взаимодействие в специально оборудованных предметных кабинетах. Кабинетная система позволяет оснастить учебный процесс современными техническими средствами. Переход учащихся из одного кабинета в другой дает возможность быстро произвести психологическую перестройку в сознании учащихся, создать у них установку на новый вид интеллектуального труда.

Урочно-полиморфная система базируется на классно-урочной и классно-кабинетной системах, но выступает формой их развития в направлении использования многообразных форм обучения — лекций, семинаров, практических занятий, экскурсий, кружков и т.д. В урочно-полиморфной системе урок из единственной, изолированной формы обучения, усвоения отдельных

частей материала превращается в основу обучающей системы неразрывно и органично связанных сопутствующих форм, обеспечивающих целостное постижение темы, раздела, теории. Это и делает систему полиморфной, т.е. многоформенной, разнообразной и многообразной по форме. Она акцентирует внимание учителя на фрагментах материала, которые надо «пройти» за урок, а не на крупных его обобщениях, изучаемых в целостной системе.

Все дополнительные, связанные с уроком формы усвоения материала учащимися, выполняют функции ведущих, сопутствующих и вспомогательных. **Ведущими** являются такие формы обучения, которые выполняют главную обучающе-образовательную функцию, обеспечивающую прочное усвоение учащимися основных знаний, умений, навыков. К ним, кроме урока, относятся лекция, семинар, домашняя работа, экзамен. **Сопутствующими формами** являются такие, с помощью которых дети приобретают дополнительные знания, умения и навыки, углубляющие познание основ наук, расширяющие кругозор, обеспечивающие более тесную связь с производительным трудом и практикой общественных отношений. К ним относятся производственная экскурсия, бригадно-лабораторные занятия, индивидуализированные занятия по продвинутым и вспомогательным программам, консультация, конференция.

Вспомогательными формами обучения являются те, которые обеспечивают дифференциацию и индивидуализацию учебного процесса, способствующие как преодолению отставания отдельных учащихся и их групп от требований единого уровня общего образования, так и ускоренному продвижению вперед успешно осваивающих программу школьников. К вспомогательным формам работы с отстающими относятся групповые и индивидуальные дополнительные занятия, группы выравнивания, репетиторство. По продвинутым программам организуются занятия в исследовательских группах, лабораториях, на учебноопытных участках, в экспедициях.

2. Формы обучения высшей школе (вузе).

Ведущими методами преподавания в высшей школе являются лекция, семинарские и практические занятия, коллоквиумы, производственная и педагогическая практика, подготовка и защита курсовых и дипломных работ.

Ведущей формой обучения в вузе является **лекция**. Лекция представляет собой устное, последовательное, систематическое изложение содержания преподавания дисциплины.

В вузе используются различные виды лекций: общий систематический курс, вводные, обзорные, специальные курсы.

Содержанием *общих курсов лекций* является последовательное изложение системы данной научной дисциплины, ознакомление слушателей с ее фундаментальными положениями и понятийным аппаратом, идеями и принципами, наиболее существенными узловыми проблемами.

Изложение фундаментальных проблем должно носить строго аргументированный характер. Это требует включения в лекции фактических данных, обосновывающих те или иные положения, соответствующих математических процедур, иллюстративных и описательных сведений, различных ссылок и цитат. При этом необходим тщательный отбор подобного материала, чтобы лекции не были перегружены чрезмерным количеством вспомогательных и второстепенных данных.

Наряду с систематическим курсом в преподавательской практике используется еще ряд типов лекций:

Вводная лекция намечает основные проблемы большой темы или периода. В нее включаются «ключевые» вопросы, уяснение которых позволяет лучше усвоить материал последующих тем или самостоятельно разобраться в нем.

Проблемная лекция членится на 2-3 вопроса о научном открытии, о причине возникновения той или иной проблемы, о трудностях ее решения, изложение которых заканчивается краткими выводами.

Обзорная лекция является основным методом изучения нескольких тем программы. Применяется и при изложении сведений, имеющих информационное значение. Обзорной лекции присущи элементы повествования и описания, сочетаемые с анализом и обобщениями. Основным в обзорной лекции является умение так отобрать и сгруппировать типичные и характерные формы, чтобы логически подготовить студентов к пониманию закономерностей.

Обобщающая лекция систематизирует широкий круг знаний, полученных учащимися в процессе изучения той или иной темы.

Важной формой обучения в высшей школе является семинар. **Семинар** — это диалоговая форма обучения, в ходе которой происходит практическое освоение тем и проблем изучаемой дисциплины. Целью семинара является определенный синтез проработанной студентами литературы, соотношение ее с материалом лекций, формирование у студентов умения критически оценивать различные источники знаний.

Семинару присущи четыре основных функции:

1) углубление, конкретизация и систематизация знаний, полученных студентами на предшествующих этапах учебы (лекции, самостоятельная работа, консультации);

2) развитие навыков самостоятельной работы, формирование правильного метода мышления;

3) привитие навыков педагогического общения, умения делиться своими знаниями, обучать других;

4) контроль за степенью и характером усвоения материала.

Семинарские занятия проводятся в основном при изучении гуманитарных и некоторых общенаучных дисциплин. Изучение же значительной части общенаучных и технических дисциплин осуществляется на практических занятиях, которые имеют характер лабораторных занятий.

Лабораторные занятия — это вид учебных занятий, в которых обучаемые по заданию и под руководством преподавателя выполняют различные опыты, наблюдения, измерения, разрабатывают схемы, рассчитывают их параметры и т.д.

Лабораторные занятия часто носят учебно-исследовательский характер. Они способствуют глубокому усвоению знаний, активизируют познавательную деятельность, вооружают навыками проведения научного и технического эксперимента, использование соответствующего оборудования, учат умению оценивать результаты экспериментов.

По методам проведения различают фронтальную, индивидуальную или смешанную лабораторную работу.

Общее руководство лабораторными занятиями обычно возлагается на преподавателя, читающего курс лекций. Он же разрабатывает необходимые учебно-методические материалы, проверяет состояние лабораторного оборудования, уточняет задание. Во время выполнения обучаемыми лабораторного задания преподаватель выступает как консультант.

Студенты допускаются к выполнению лабораторных работ после проверки знания ими теоретических положений, методики проведения работы, требований техники безопасности.

По целому ряду учебных дисциплин в вузах выполняются **курсовые работы** (проекты, задачи). Цель проведения такой работы — закрепить теоретические знания студентов, научить их самостоятельно применять полученные знания для решения различных задач.

При выполнении курсовой работы (проекта, задачи) обучаемые усваивают правила составления расчетно-пояснительных документов, рабочих чертежей, приобретают навыки обоснования принимаемых решений и выдвигаемых положений.

Курсовые работы помогают студентам формировать научные суждения, вырабатывать способность самостоятельно мыслить, придают прочность их знаниям. Цель, содержание и количество работ обусловлены курсом обучения. Как правило, за учебный год студент выполняет одну-две, а за весь период обучения не более пяти курсовых работ (проектов, задач).

Курсовая работа требует больших затрат времени. Студенты выполняют ее как в часы, отводимые учебным расписанием, так и во время самоподготовки. Они изучают и уясняют задание, составляют ориентировочный план работы, изучают литературу, выбирают метод решения задачи, выполняют расчеты и проводят эксперименты в соответствии с заданием, оформляют графическую часть работы и расчетно-пояснительную записку. Завершенные курсовые работы (проекты, задачи) в присутствии учебной группы защищаются перед специальными комиссиями кафедр, и по ним ставится оценка. Процесс публичной защиты, состоящий из короткого доклада, выводов по работе и ответов на вопросы членов комиссии, имеет большое учебно-воспитательное значение. В частности, он готовит к выполнению и защите дипломной работы (проекта, задачи). При неудовлетворительной оценке курсовой работы обучаемые повторно выполняют ее по новой теме или перерабатывают прежнюю.

Заключительное звено самостоятельной практической работы обучаемых составляет выполнение **дипломной работы** (проекта, задачи). На основании ее защиты Государственная аттестационная комиссия определяет уровень знаний студентов по специальности, их подготовленность к выполнению обязанностей после окончания высшего учебного заведения и присваивает соответствующую квалификацию.

Теоретической и практической основой выполнения дипломной работы служат все знания, полученные выпускниками за годы обучения. Однако перед дипломниками ставится задача: по возможности внести свой творческий вклад, дать оригинальное решение определенных проблем. Поэтому в период выполнения дипломной работы студенты-выпускники должны работать над углублением своих научно-теоретических знаний, стремится проявить свои творческие способности.

В высшей школе, также как и в общеобразовательной, применяется весь набор методов учебного контроля и самоконтроля. Широко практикуется текущий контроль знаний, который может проходить: а) в форме устного контроля путем опросов на семинарах; б) в форме письменного контроля; в) в форме лабораторного контроля. Итоговый контроль — в виде зачетов и экзаменов.

Экзамены проводятся, как правило, в период экзаменационных сессий, установленных учебным планом по билетам (письменным или устным заданиям), программам выступлений и др. в объеме изученного ко времени проведения данного экзамена учебного материала, но не более, чем за 2 семестра. Форма проведения экзамена устанавливается кафедрой в начале соответствующего семестра и доводится до сведения учащегося.

3. Методы активизации и интенсификации обучения в высшей школе.

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

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

Повышение темпов обучения может быть достигнуто путем совершенствования:

- содержания учебного материала;
- методов обучения.

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

И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин (1965) предложили выделить пять методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает.

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

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

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

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

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

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

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

Тема 10. Педагогические технологии в учебном процессе высшей школы.

1. Паблик рилейшнз как коммуникативная дисциплина.

Паблик рилейшнз (далее - ПР) как наука занимается организацией коммуникативного пространства современного общества. На пересечении коммуникативной действительности с реальной работает целый ряд новых научных дисциплин. Среди них — теория переговоров, пропаганда, реклама, лоббизм, паблик рилейшнз. Все они заняты согласованием реальной и коммуникативной действительностей.

Дисциплина «Паблик рилейшнз» является одной из дисциплин профессионального цикла. Для изучения дисциплины необходимы знания по теории коммуникаций, маркетингу предприятия.

Перейдем теперь к конкретным определениям ПР. Исследователи насчитали до 500 таких формулировок. Наиболее известный на территории СНГ специалист, автор книги по ПР, **Сэм Блэк** предлагает следующее определение, согласующееся с официально принятым: **ПР** — "это искусство и наука достижения гармонии посредством взаимопонимания, основанного на правде и полной информированности". Однако подобное определение является излишне идеологизированным и приглаженным, поскольку оно опирается на слова правда, полная информированность, гармония.

Г.Г. Почепцов определяет PR как динамично развивающуюся прикладную дисциплину, предметом которой являются организация и управление коммуникативным пространством социума, концептуальные основы «паблик рилейшнз» содержит в себе другая дисциплина - теория коммуникации.

Эдвард Бернейс, один из первых профессионалов ПР в Америке, определяет ПР как: Область действий, которая призвана заниматься взаимодействиями между личностью, группой, идеей, или другой единицей общественности, от которой она зависит.

Френк Джефкинс: "ПР состоит из всех форм планируемой коммуникации, вовне и внутри, между организацией и ее общественностью для реализации специфических целей, направленных на достижение взаимопонимания".

Функции ПР:

1. Ведет планируемую и постоянную работу как часть менеджмента.
2. Имеет дело со взаимоотношениями между организацией и общественностью.
3. Ведет мониторинг сознания, мнений, отношений и поведения как внутри, так и вне организации.
4. Анализирует влияние политики, процедур и действий на общественность.
5. Модифицирует элементы политики, процедуры и действия, когда они входят в конфликт с интересами общественности и жизнью организации.
6. Консультирует введение новых приемов политики, процедур и действий, которые взаимозависимы от организаций и общественности.
7. Устанавливает и поддерживает двусторонние отношения между организацией и общественностью.
8. Производит специальные изменения во мнениях, отношениях и поведении внутри и вне организации.
9. Воздействуют на новые и/или поддерживаемые отношения между организацией и общественностью.

Студент должен быть готов к получению теоретических знаний, а также приобретению необходимых практических навыков по созданию рекламных компаний, а так же отдельных рекламных обращений.

В результате освоения дисциплины студент обязан:

знать:

- сущность и содержание рекламной деятельности;
- этические и правовые нормы и принципы создания рекламных обращений;

- базовые понятия, характеристики и профессиональные термины;
- особенности анализа данных, основные концептуальные подходы к профессиональной деятельности в сфере рекламы и связей с общественностью.

уметь:

- самостоятельно разрабатывать рекламные обращения;
- планировать рекламные компании;
- ориентироваться в профессиональном мире рекламных компаний.

владеть:

- технологиями создания рекламных обращений;
- технологией медиапланирования;
- современными техническими средствами и информационными технологиями.

2. Технологии преподавания рекламы и PR.

Несмотря на то, что реклама и Public Relations (PR) как самостоятельные дисциплины в США и других экономически развитых странах Запада существует уже более 100 лет, вопрос о методологии их изучения и преподавания остается крайне актуальным. Что касается России и других стран СНГ, а также Восточной Европы, то, несмотря на большое количество зарегистрированных в данной сфере учебных заведений, а также достаточно обширный рынок литературы по предметам рекламы и PR, вряд ли можно утверждать, что людям до конца понятно, что это такое, как его изучать и, тем более, преподавать.

Рассмотрим возможные на сегодняшний день методы изучения и преподавания рекламы и PR, а также их вероятные достоинства и недостатки. При этом, опустим анализ наиболее распространенных методов обучения: лекционных и семинарских занятий.

Анализ ситуаций из практики (case-study(ies)). Суть метода в анализе уже реализованных на практике PR-кампаний. В основном, со студентами принято разбирать успешные примеры и на их опыте учиться мастерству. Однако, это совсем не обязательное условие для занятий по принципу case-studies: можно анализировать потерпевшую фиаско PR-кампанию для того, чтобы убедить студентов в том, что так делать нельзя. Согласно многочисленным свидетельствам, case-studies – один из самых распространенных методов обучения PR, рекламе и маркетингу за рубежом. Он лежит в основе преподавания этих дисциплин в том числе в ведущих мировых бизнес-школах США и Европы. Достоинства метода case-studies в его практической направленности: студенты видят, что им преподают не абстрактную теорию, а анализируют с ними реально произошедшие случаи из практики. Недостатки этого метода состоят в том, что каждый случай из практики по-своему уникален и неповторим. Кроме того, есть опасность, что студенты, заучив «секреты успеха», станут полагать, что на практике можно/ нужно действовать только так, а не иначе, хотя, как известно, в историю входят, как правило, те, кто поступают вопреки всем стандартам и нормам. Более того, как показывает российская практика преподавания PR, метод case-studies эффективен только тогда, когда преподаватель анализирует со студентами не только внешние (доступные всем, опубликованные в СМИ, размещенные на рекламных носителях), но и внутренние материалы (закрытая для общего доступа информация компании). Однако, доступ к внутренним материалам фирмы есть далеко не у всех, кто преподает. Таким образом, можно сделать вывод: анализ внешних материалов той или иной PR, рекламной и др. кампаний при использовании case-studies как метода обучения малоэффективен. Для эффективности case-studies как метода обучения требуется, во-первых, анализ внутренних материалов фирмы, во-вторых, анализ таких ситуаций из практики, методы которых можно использовать в современной PR, рекламной и др. деятельности в России и странах СНГ.

Мастер-класс. Суть метода в том, что опытный профессионал, которого считают мастером, метром, PR-гуру, выступает перед аудиторией, отвечая, к примеру, на вопрос: «А, как вы провели бы эту PR-кампанию?» Достоинства метода в том, что уже состоявшийся общепризнанный PR-профессионал лично делится секретами своего мастерства. Студенческая аудитория получает

ценную информацию и знакомится с личным опытом из «первых рук». Недостатком мастер-класса как метода обучения является его субъективный подход.

Деловые игры. Как правило, в качестве метода обучения PR и рекламе используют ролевые игры. То есть, кто-то из студентов должен сыграть предполагаемую роль PR-директора, кто-то PR-заказчика и т.п. Достоинства метода: во-первых, студенты в увлекательной игровой форме могут закрепить теоретический материал, во-вторых, представить себя в практической ситуации. Модель «А, что, если мне придется сделать..?» помогает визуализировать изученный материал. Недостаток этого метода в том, что он, в любом случае, остается игрой, в бизнесе, естественно, все иначе.

Интервью. Этот метод, активно использующийся в журналистике, можно также применять в PR, рекламе и др. смежных дисциплинах. Интервьюировать PR-профессионалов, PR-заказчиков и др. участников массовых коммуникаций для того, чтобы из первых рук узнать их нужды, потребности и т.д. Достоинства метода: позволяет получать свежую необходимую информацию от широкого круга лиц, принимающих разнообразные решения в сфере PR, рекламы и т.д. Недостаток метода в его пассивности: обучающийся PR, рекламе и т.д. всего лишь получает необходимую информацию по интересующим его вопросам.

Сравнение. С обучающимися PR, рекламе и т.д. смежным областям можно не просто анализировать какую-либо кампанию, а рассматривать ее в сравнительной характеристике, к примеру, Coca-Cola против Pepsi. Метод сравнения также может лежать в основе курсовых, дипломных и др. работ. Достоинства метода: противопоставление часто позволяет лучше запоминать материал и по аналогии делать собственные выводы. Недостаток метода: анализируется то, что уже создано, не предусматривается практическое участие обучающегося.

Анализ ситуаций/решение задач. В качестве основы преподавателем берутся случаи из практики и адаптируются для учебных нужд. То есть, студентам дается ситуация и задача, которую надо решить письменно, а после - обоснованно представить и защитить перед аудиторией. Пример задачи для решения.

Достоинства метода: близок к практике, требует от студентов критического мышления, умения структурно расписать вариант решения, умения защитить его перед аудиторией. Недостатки метода: во-первых, в учебных целях ситуация адаптируется, то есть, на практике она может быть гораздо сложнее и комплексней (одновременно требовать решения не одной, а многих задач); во-вторых, подобный метод обучения требует участия опытного компетентного преподавателя, который знает, как подобные задачи, действительно, решаются на практике, а также умеет поддерживать студентов, деликатно направить их творческие идеи в практическое русло.

Тренинг. Вероятно, в России и странах СНГ этот метод часто путается с традиционной формой обучения: семинарами, когда перед студентами формулируется вопрос или ставится задача, а потом обсуждаются варианты ответов, решений. Не пытаюсь описать возможные виды тренингов, которые можно проводить в целях обучения PR, рекламе и т.д., подчеркнем, что их возможная цель – отработать, закрепить какой-то определенный, иногда даже, единственный навык на практике. В английском языке, в связи с проведением тренингов, часто подчеркивается их связь с выполняемой работой (training-on-the-job). То есть, обучающемуся показывают, как выполнить определенное задание, например, при выпуске сувенирной продукции наносить логотип на шариковые ручки. Обучающегося подводят к специальной машине, показывают, как в нее заливать краску, куда вставлять ручку и что надо делать потом. Таким образом, на практике отрабатывается определенный навык. Достоинство метода: под руководством знающего руководителя на практике отрабатывается определенный навык, умение справиться с конкретной задачей. Недостатки метода: фрагментарность метода, то есть, отрабатывается отдельный навык, который на практике связан со многими другими, тем самым, работа требует комплексного умения. Кроме того, тренинги, вероятно, должны вести только те специалисты PR, рекламы и т.д., которые практикуют в агентствах. Некоторые тренинги требуют их проведения в самих агентствах, где есть необходимое оборудование.

Проектное обучение. Допустим, студенты изучают PR и рекламу в связи с ресторанным бизнесом. Им читаются разнообразные лекции по этим предметам, в том числе, по созданию корпоративной идентичности (corporate identity). После этого сдача предметов может проходить в виде защиты кого-то проекта. Например, студентам надо придумать проект нового ресторана, создать его корпоративную идентичность, предложить рекламную кампанию и т.д. Достоинства метода: позволяет представить ту или иную ситуацию на практике, в игровой форме закрепить теоретический материал. Недостатки метода: проектные работы, которые защищаются в стенах учебных заведений, часто напоминают самодеятельный театр: студенты неумело пытаются изобразить, к примеру, ресторан и его корпоративную идентичность. Кроме того, для оценки подобных проектов требуется слаженная командная работа нескольких компетентных преподавателей по PR, рекламе и т.д. Однако, проекты, которые реализуются в рамках PR и рекламных агентств с привлечением студентов часто бывают интересны и новаторски. Вывод: проектное обучение как метод обучения студентов PR и рекламе крайне эффективно, если осуществляется на базе практикующего агентства.

Метод контент-анализа (анализ содержания). В PR и рекламных целях можно анализировать содержание очень многих произведений литературы, кинематографа, журналистики, шоу-бизнеса и пр. Основным требованием в применении метода контент-анализа, вероятно, является поиск приемов, методов и технологий, которые можно было бы использовать в PR и рекламной практике.

Выводы:

- В целях обучения PR, рекламе и др. смежных специальностей можно использовать разнообразное количество техник и методов, а не только проводить традиционные лекционные и семинарские занятия.
- Выбор того или иного метода обучения зависит от нужд и потребностей обучающего процесса и аудитории, а также степени подготовленности студентов и компетенции преподавателя.
- Каждый из методов можно использовать как отдельно, так и в сочетании с другими методами, к примеру, комбинировать анализ ситуаций из практики (case-study(ies), решение задач, мастер-класс и др.
- Нельзя утверждать, что какой-то из методов является «идеальным» или эффективно подходит для любых ситуаций. Вероятно, обучение наиболее эффективно, если в его процессе сочетать разные методы и технологии.

Тема 11. Педагогическое проектирование: этапы и формы педагогического проектирования в высшей школе.

1. Профессиональная подготовка и деятельность преподавателя высшей школы.

Современный преподаватель — это, как уже говорилось, человек, осуществляющий деятельность по обучению, воспитанию, развитию потенциала студентов, ведущий активную научно-исследовательскую работу, участвующий в управлении кафедрой и других видах организационных работ.

Преподавание в вузе — это осуществление целого ряда функций, тесно связанных со спецификой преподаваемых дисциплин, уровнем подготовки студенческой группы, ее составом, особенностями конкретных педагогических ситуаций, а также с научными интересами преподавателя.

Особенность деятельности преподавателя высшей школы заключается в том, что она является сложноорганизованной и направлена на решение множества взаимосвязанных задач. Реализуя различные цели, преподаватель вуза осуществляет различные виды деятельности: педагогическую (учебную и методическую), научно-исследовательскую, организационно-управленческую и воспитательную. Только сочетание педагогической и научной деятельности для преподавателя высшей школы является продуктивным. Ведущую роль в деятельности преподавателя вуза играет именно педагогическая деятельность, а другие виды деятельности ею интегрируются и проявляются в ней.

Сущность деятельности преподавателя можно определить следующими ее составляющими: во-первых, передача знаний, умений, навыков (преподаватель обучает, сообщает, передает систематические сведения по какому-нибудь предмету); во-вторых, это воспитательное воздействие; в-третьих, оценка и контроль результатов обучения.

В современных условиях обучение приобретает характер обмена мнениями. Преподаватель перестает быть хранителем и передатчиком научных знаний, он помогает студенту ориентироваться в мире научной информации. Равноправное общение становится обязательным условием подлинных субъектных отношений, необходимых для творческого самораскрытия студента. Деятельность преподавателя направлена на активизацию творческого потенциала студентов, стимулирование их самостоятельности в поиске решений учебных и научных проблем.

Преподаватели кафедры непосредственно обучают и воспитывают студентов, разрабатывают учебные программы по закрепленным за ней дисциплинам, определяют целесообразные формы и методы их преподавания, готовят учебные и методические материалы, проводят предусмотренные учебным планом занятия и несут полную ответственность за подготовку студентов по своему профилю.

Основные требования к преподавателю высшей школы:

- наличие законченного высшего образования; фундаментальность подготовки;
- для педагогической деятельности в вузе желательно последипломное образование (аспирантура, докторантура, курсы повышения квалификации);
- высокий уровень подготовки по предмету, который преподается, наличие публикаций и исследовательская работа в соответствующей сфере;
- наличие методических разработок и методических работ по предмету, который преподается.

2. Функции преподавателя и его роль в высшей школе.

На современном этапе развития высшей школы большое внимание уделяется роли преподавателя как человека, через деятельность которого формируется другой человек, развиваются его моральные и духовные способности, происходит развитие общества.

Преподаватель высшей школы должен быть для студентов и советчиком, и помощником, и консультантом.

Основное содержание деятельности вузовского преподавателя включает выполнение нескольких функций: обучающей, воспитательной, организаторской и исследовательской. Эти функции проявляются в единстве, хотя у многих преподавателей одна из них доминирует над другими.

В осуществлении учебно-воспитательного процесса прослеживаются следующие функции.

- **Учебная (дидактическая) функция** – формирование у студентов умений и навыков приобретать знания самостоятельно (т. е. преподаватель должен быть организатором процесса усвоения знаний).

- **Развивающая функция.** Заключается в том, что преподаватель с помощью креативности способствует развитию творчества студентов, их умений и способностей.

- **Воспитательная функция.** Заключается в воспитании общечеловеческих ценностей и раскрытии положительных личных качеств студентов.

Наиболее специфично для преподавателя вуза сочетание педагогической и научной работы.

Профессионализм преподавателя вуза в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения.

Важнейшей функцией преподавателя будущего становится **функция посредника** между актуальными научными результатами и студентом. Следует отметить, что сколь ни будет широка у студента возможность выбора для изучения каждой порции учебного материала учебного продукта, в наибольшей степени соответствующего персональным предпочтениям учащегося, в обозримом будущем, пока не будут созданы полноценные системы искусственного интеллекта, никакой учебный продукт не даст ответа на все возникающие у студента вопросы. Для этого студенту нужен посредник между ним и виртуальной средой обучения, который обеспечит синхронное (онлайн) и асинхронное (оффлайн) консультирование студентов по учебным вопросам. И эта функция консультирования в вузах будущего станет одной из важнейших для преподавателей.

Еще одна важная **функция – помощника в построении персональной траектории обучения** (наставника). В условиях нарастающей индивидуализации обучения, мы постепенно приходим к тому, что каждый человек получает персональную, только ему присущую квалификацию. При этом перед студентом стоит задача выбрать последовательность изучения курсов. Преподаватель путем консультирования студента начинает выполнять также очень важную функцию – наставника учащегося на пути создания и продвижения по персональной траектории обучения.

Современный объем профессиональной информации возрастает до таких размеров, что все освоить невозможно. Поэтому, получая знания, студент вынужден принимать часть сведений «на веру». Здесь преподаватель реализует **функцию наставника-консультанта**. Его задачей будет подсказать, где найти наилучший материал по проблеме, а также ответить на вопросы по тематике, которую студент не имеет времени глубоко освоить, но в силу производственной необходимости по этой тематике ему требуются неотложные ответы. Функции консультанта-наставника преподаватель выполняет также при выборе тем курсовых и дипломных работ, определении тематики творческих научных работ обучаемого, определении оптимального стиля обучения, выборе учебных продуктов, изучаемой научной и учебной литературы.

Функция контроля знаний заменяется **функцией эксперта-наставника**, который должен не столько давать формальную оценку письменной работе, а подсказать студенту, где он достаточно хорошо продвинулся в освоении знаний, а в чем ему предстоит еще поработать, чтобы улучшить свои результаты.

3. Знания, умения, способности преподавателя высшей школы.

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

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

Организаторский способности – служат не только организации собственно процесса обучения студентов, но и самоорганизации деятельности преподавателя в вузе.

Коммуникативные способности – компетентность в общении определяет легкость установления контактов преподавателя со студентами, другими преподавателями. Общение не сводится только к передаче знаний, но и выполняет функцию эмоционального заражения, возбуждения интереса. Общение играет ключевую роль в воспитании студентов. Чтобы руководить процессом развития и формирования студентов вузов необходимо правильно определять особенности свойств личности каждого из них.

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

Система знаний включает мировоззренческий, общекультурный уровни и уровень специальных знаний. К **общекультурным знаниям** относятся знания в области искусства и литературы, религии, права, политики, экономики, наличие содержательных увлечений и хобби. **Специальные знания** включают знание предмета, знания по педагогике, психологии и методике преподавания. Проектировочные или конструктивные способности – умение ориентироваться на конечную цель, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации студентов, при планировании курса учитывать его место учебном плане и устанавливать необходимые взаимосвязи с другими дисциплинами. Эти способности развиваются со стажем.

Тема 12. Педагогические способности и педагогическое мастерство преподавателя высшей школы.

1. Понятие педагогического искусства и педагогического мастерства.

Для того чтобы отразить различные уровни и характер педагогического взаимодействия, в педагогике используются понятия «педагогическое искусство», «педагогическое мастерство», «педагогическая техника», «педагогическая технология».

Высший уровень совершенства педагогической деятельности и обучения называется педагогическим искусством. **Педагогическое искусство** — это синтез определенных профессиональных, деловых и личностных качеств, определяющих высокую эффективность педагогического процесса. Педагогическое искусство — это совершенное владение педагогом всей совокупностью психолого-педагогических знаний, умений и навыков, соединенных с профессиональной увлеченностью, развитым педагогическим мышлением и интуицией.

Существенной стороной педагогического искусства является педагогическое творчество. Сущность педагогического творчества чаще всего видят в сочетании умения действовать самостоятельно и при этом адекватно в неповторимых учебных ситуациях — со способностью осмысливать свою деятельность в свете научно-теоретических педагогических знаний, а также в определении правильной меры соотношения автоматизированных и неавтоматизированных компонентов.

Специфику педагогического творчества видят в том, что оно всегда имеет целенаправленный характер: способствует взаимообогащению, творческому сотрудничеству обучающего и обучаемого. Творчество педагога представляется как высшая форма активной деятельности учителя по преобразованию «педагогической» действительности, в центре которой стоит Ученик.

Частью педагогического искусства является **педагогическое мастерство**. Педагогическое мастерство выражается в совершенном владении педагогом всем арсеналом умений и навыков, обеспечивающих практическое воплощение педагогического искусства в процессе образования и формирования личности.

Как правило, «мастерство» связывают с большим опытом работника, в совершенстве овладевшего своей профессией. Так, например, по мнению И.В. Страхова, педагогическое мастерство формируется на основе опыта, творческого осмысления средств учебно-воспитательной работы и выражается в применении системы эффективных методов решения профессиональных задач, в высоком качестве их выполнения, в единстве науки и искусства, в индивидуализации педагогического воздействия и в умении общаться, соблюдая критерии педагогического такта, в высокой мотивации труда.

Понимая под педагогическим мастерством важную сторону профессиональной культуры, некоторые авторы включают в его содержание психолого-педагогическую эрудицию, развитые профессиональные способности (профессиональная зоркость, оптимистическое прогнозирование, организаторские умения, мобильность, адекватность реакций, педагогическая интуиция), владение педагогической техникой (система приемов личного воздействия преподавателя на обучающихся).

Основными характеристиками педагогов-мастеров считают

также умение в доступной форме излагать сложные проблемы, своим преподаванием увлечь каждого, направить активную деятельность на творческий поиск знаний: умение наблюдать, анализировать жизнь учащихся, причины того или иного поведения, факты и явления, влияющие на их формирование; способность преобразовывать теоретические и прикладные психолого-педагогические знания, достижения передового педагогического опыта применительно к конкретным условиям организации образовательного пространства с учетом особенностей собственного стиля деятельности.

Структура педагогического мастерства сложна, многогранна и определяется содержанием педагогической деятельности, характером профессионально-творческих задач. Центральным компонентом педагогического мастерства, согласно этому подходу, считается развитое психолого-

педагогическое мышление, обуславливающее творчество в педагогической деятельности. Мышление мастера педагогического труда характеризуется самостоятельностью, гибкостью и быстротой. Оно опирается на развитую педагогическую наблюдательность и творческое воображение, являющиеся важнейшей основой предвидения, без которого невозможно педагогическое искусство. Таким образом, и здесь главным в «педагогическом» мастерстве признается творчество.

2. Основные компоненты педагогического мастерства.

Педагогическое мастерство складывается из специальных знаний, а также умений, навыков и привычек, в которых реализуется совершенное владение основными приемами того или иного вида деятельности. Какие бы частные задачи не решал педагог, он всегда является организатором, наставником и мастером педагогического воздействия. Исходя из этого, в мастерстве педагога можно выделить четыре относительно самостоятельных элемента:

- мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей;
- мастерство воздействия,
- мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности;
- мастерство владения педагогической техникой.

В реальной педагогической деятельности эти виды мастерства тесно связаны, переплетаются и взаимно усиливают друг друга.

Рассмотрим, прежде всего, особенности организаторской деятельности педагога. **Педагогическая организация** начинается с общего замысла, общего представления о целях, содержании и путях исполнения задуманного дела и его предполагаемых результатах. Преподаватель в своем воображении заранее «проигрывает» сценарий учебного занятия (урока, лекций, семинара, лабораторной работы и т.д.) или какого-то иного мероприятия: производительного труда, собрания, экскурсии, похода и т.д.

Дальнейший этап организации связан с реализацией замысла. Этот этап осуществляется через постановку целей, деловых задач. При постановке целей и задач мастерство педагога проявляется в умении создания необходимого эмоционально-волевого настроения учащихся на достижение этих целей и решение этих задач. Постановка целей и задач должна быть направлена на стимулирование учащихся, возбуждение у них интереса, целеустремленности.

Другая важная сфера педагогического мастерства — **мастерство воздействия**. Педагог практически воздействует на учащихся всем своим поведением. Педагогическим же воздействием в собственном смысле этого слова называется целенаправленное поведение педагога, когда он сознательно направляет и корректирует поведение воспитуемых, стимулирует или тормозит их деятельность с помощью специальных методов и приемов.

Педагогическое воздействие на воспитуемых осуществляется тремя основными путями, каждым из которых в совершенстве владеет педагог-мастер. Главный путь воздействия — аргументированное убеждение, прямое и непосредственное обращение педагога к сознанию воспитуемого в целях формирования его мировоззрения, направленности личности и корректировки поведения.

Мастерство педагогического воздействия убеждением направлено на формирование в сознании воспитуемых убежденности в правде, истинности предлагаемых педагогом сведений и установок, на возбуждении стремления воспитуемого действовать в соответствии с принятыми взглядами.

Наряду с убеждением педагог-мастер использует воздействие на основе развития интереса, увлечения делом с целью стимулирования активности. Психологической основой воздействия в этом случае выступает уже не когнитивная, а эмоциональная сфера воспитуемых, их стремление к удовлетворению потребностей и удовольствию.

Третий путь воздействия — требование как проявление целенаправленной и педагогически обоснованной воли педагога. Мастерство воздействия требованием предполагает оказание ребенку помощи в преодолении внутренних и внешних трудностей, препятствий, в выработке воли, черт мужественного характера, самостоятельности и ответственности, инициативы и исполнительности. Педагог-мастер овладевает тонким искусством такого предъявления требований, которое не встречает со стороны детей протеста и сопротивления.

Овладение педагогической культурой, искусством применения методов, форм воспитания мастерским воздействием на детей в самых разнообразных жизненных случаях и ситуациях требует от педагога развития в себе способности быстрого, глубокого и точного анализа возникшей ситуации. Воздействие становится эффективным, когда осуществляется с учетом сложившейся обстановки, обстоятельств и адекватно этим обстоятельствам. Важно также учитывать собственное психическое состояние, состояние воспитуемых, уметь выразить разнообразные чувства: радость, гнев, удивление, возмущение, осуждение, восхищение, восторг, а также проявить подлинную широту и гибкость мышления.

3. Педагогическая техника.

Особое место в структуре педагогического мастерства занимает педагогическая техника, позволяющая учителю, преподавателю, воспитателю с наименьшими затратами энергии добиваться больше результатов. **Педагогическая техника** — это совокупность умений и навыков, которая обеспечивает эффективное применение системы методов педагогического воздействия на отдельных учащихся и коллектив в целом. Сюда относятся умение выбрать правильный стиль и тон в обращении с воспитанниками, умение управлять вниманием, чувство темпа, навыка управления и демонстрации своего отношения к поступкам учащихся и т.д.

По мнению А.С. Макаренко, педагогическое мастерство заключается в постановке голоса воспитателя и в управлении своим лицом». Педагог должен обладать определенными навыками актерского мастерства, и не может быть педагога, который не умел бы сыграть..., но нельзя просто играть сценически, внешне. Есть какой-то приводной ремень, который должен соединять с этой игрой вашу прекрасную личность... Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15-20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса...»

Из этого признания А.С. Макаренко очевидно, что особое место в ряду умений и навыков педагогической техники занимает развитие речи педагога как одного из важнейших воспитательных средств.

Необходимая в деятельности педагога культура речи — это четкая дикция, «поставленный голос», правильное дыхание и разумное использование в речи мимики и жестикуляции.

Если все многообразие умений и навыков педагогической техники свести в группы, то структура этого важного компонента мастерства педагога может быть выражена следующими наиболее общими умениями: речевыми умениями мимической и пантомимической выразительности, управления своими психическими состояниями и поддержания эмоционально-творческого напряжения, актерско-режиссерскими умениями, позволяющими влиять не только на ум, но и на чувства воспитанников, передавать им опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

Особенности умений и навыков педагогической техники состоят в том, что они проявляются только при непосредственном взаимодействии педагога и учащихся. Они всегда носят ярко выраженный индивидуально-личностный характер и существенно зависят от возраста, пола, темперамента и характера педагога, его здоровья и анатомо-физиологических особенностей.

4. Профессиональные и личностные качества педагога-мастера.

Какими же профессионально-значимыми качествами должен обладать педагог-мастер, высокий уровень владения которыми обеспечивает хорошую результативность учебно-воспитательного процесса? Ряд авторов среди многих факторов особенно выделяют *педагогическое*

самосознание. Педагогическое самосознание связано с наличием у педагога потребности в постоянном самосовершенствовании. Данное понятие включает умение соотносить цели и содержание образования, реализованные в учебных планах и программах, педагогические идеи и методы с конкретными условиями практической деятельности.

К истокам развития педагогического самосознания следует отнести три компонента:

- 1) знание о себе как о специалисте;
- 2) эмоциональное отношение к себе как педагогу-профессионалу;
- 3) оценка себя как специалиста.

При этом самооценка, выполняя регулирующую роль в процессе совершенствования педагогического мастерства, возможна лишь тогда, когда опирается на некоторое «рассогласование» между самооценкой и идеальным представлением об учителе.

Таким образом, педагогическое самосознание есть результат развитого мышления, определяющегося внешними и внутренними источниками.

Одним из важнейших условий, управляющих механизмом **совершенствования педагогического мышления** и его основного показателя, педагогического самосознания, по праву можно признать установку на самообразование, т.е. готовность учителя к совершенствованию деятельности, направленную на удовлетворение актуальной потребности в творчестве.

В.Г. Рындек выделяет десять групп профессионально-значимых качеств учителя, обеспечивающих высокую эффективность его труда.

I. УРОВЕНЬ ЗНАНИЙ УЧИТЕЛЯ: 1. Общая культура учителя. 2. Знание преподавателем предмета. 3. Знание методики преподаваемого предмета. 4. Знание философии образования. 5. Знание психологии. 6. Знание ведущих педагогических технологий и инноваций. 7. Знание социологии. 8. Знание физиологии. 9. Знание процессов становления и развития мыслительной деятельности ученика, его способностей.

II. РЕЗУЛЬТАТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ: 1. Наличие у учащихся прочных и глубоких знаний по предмету. 2. Сформированность у учащихся устойчивого интереса к предмету, способности к самообразованию. 3. Наличие у учащихся прочных умений и навыков самостоятельного использования знаний по предмету в учебной и внеурочной деятельности, навыков учебного труда. 4. Сформированность творческих способностей учащихся, способности к саморазвитию. 5. Развитие волевых качеств личности учащихся, способности к самовоспитанию, 6. Развитие мышления учащихся.

III. ГНОСТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ: 1. Умение систематически пополнять свои знания путем самообразования. 2. Умение систематически расширять свои знания путем пристального изучения опыта коллег. 3. Умение добывать новые знания из реального педагогического процесса. 4. Умение изучать личность учащихся и способности коллектива в плане выявления уровня их развития и условий, влияющих на результаты обучения и воспитания. 5. Умение изучать достоинства и недостатки собственной личности и деятельности и перестраивать свою деятельность в соответствии с целями и условиями ее протекания. 6. Умение методически анализировать и практически оценивать учебный материал, учебные пособия, средства обучения и творчески их использовать.

IV. ПРОЕКТИРОВОЧНЫЕ УМЕНИЯ: 1. Планирование урока и системы уроков в соответствии с целями обучения, характером материала, ступенями обучения, с учетом межпредметных связей. 2. Планирование обучения с учетом психологических закономерностей овладения предметом, предвидение возможных затруднений учащихся. 3. Определение наиболее рациональных видов деятельности учащихся по овладению материалом и предвидения их сложностей для учащихся. 4. Определение наиболее эффективных методов и приемов ведения урока. 5. Планирование внеклассной работы в единстве с целями и задачами учебно-воспитательного процесса по предмету. 6. Умение проектировать и создавать элементарные наглядные пособия в соответствии с задачами урока. 7. Умение методически целесообразно

использовать средства наглядности и ТСО на уроках и во внеклассной работе. 8. Планирование творческих работ и домашних заданий.

V. КОНСТРУКТИВНЫЕ УМЕНИЯ : 1. Выбор оптимальных приемов и способов обучения с учетом общих и частных целей обучения. 2. Отбор и дозировка необходимого материала с учетом его особенностей и уровня подготовки учащихся. 3. Расположение материала от легкого и простого к более трудному и сложному. 4. Определение места и характера демонстрационного эксперимента на уроке. 5. Расположение задач и упражнений в порядке увеличения их трудности для учащихся. 6. Определение объектов и способов контроля за усвоением материала и уровнем сформированности умений. 7. Умение предусмотреть возможные затруднения учащихся в тех или иных видах деятельности, выбрать общие, групповые и индивидуальные формы работы. 8. Рациональное распределение времени на отдельных этапах урока, логические переходы от одного этапа к другому. 9. Определение характера руководств работой учащихся на каждом уроке и возможных вариантов изменения хода урока.

VI. ОРГАНИЗАТОРСКИ Е УМЕНИЯ: 1. Организация классного коллектива и педагогически целенаправленное управление его деятельностью с учетом динамики развития данного коллектива учащихся на протяжении всего курса обучения. 2. Организация своей деятельности и деятельности учащихся в целях реализации намеченного плана урока с соблюдением основных принципов научной организации педагогического труда. 3. Рациональное сочетание коллективной, групповой и индивидуальной деятельности и взаимопомощь учащихся. 4. Организация факультативных занятий по предмету с учетом интересов учащихся. 5. Организация деятельности учащихся по созданию средств наглядности и ТСО. 6. Реализация, оценка и корректировка намеченных планов по внеклассной работе. 7. Использование многообразных форм включения учащихся в учебную, трудовую, общественно-полезную деятельность, обучение их самоорганизации. 8. Умение организовать собственную деятельность, связанную с решением педагогических задач. 9. Использование новых, передовых приемов общения.

VII. КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ: 1. Умение устанавливать педагогически целесообразные контакты (учитель — класс, учитель — ученик, ученик — класс, ученик — ученик). 2. Умение раскрывать систему перспективных линий развития коллектива и личности каждого, внушать уверенность в успехе. 3. Нахождение в учащемся наиболее сильных сторон его личности и внушение ему уверенности в себе. 4. Проявление требовательности и справедливости во взаимоотношениях с учащимися. 5. Воздействие на учащихся на основании признания авторитета. 6. Установление и развитие педагогически целесообразных взаимоотношений с участниками педагогического процесса. 7. Предотвращение и разрешение конфликтов.

VIII. НАПРАВЛЕННОСТЬ: 1. Единство слов и дела. 2. Любовь к своей профессии. 3. Ответственность, добросовестность. 4. Увлеченность делом, трудолюбие. 5. Творчество в учебно-воспитательной работе. 6. Любовь к своему предмету. 7. Любовь к детям.

IX. ХАРАКТЕР: 1. Уравновешенность. 2. Инициативность. 3. Требовательность. 4. Справедливость. 5. Чуткость. 6. Терпеливость. 7. Чувство такта. 8. Чувство юмора. 9. Общительность. 10. Жизнерадостность, оптимизм. 11. Доброжелательность. 12. Искренность.

X. СПОСОБНОСТИ: 1. Ясность и критичность ума, изобразительность. 2. Развитое воображение. 3. Целенаправленная память. 4. Выразительность и убедительность речи, хорошая дикция. 5. Наблюдательность, внимание, 6. Артистические способности.

Тема 13. Основы дидактики высшей школы: общее понятие, сущность, структура, движущие силы обучения.

1. Понятие дидактики. Обучение как педагогический процесс.

Область педагогики, рассматривающая проблемы теории и практики образования и обучения, называется дидактикой.

По своему происхождению термин «дидактика» восходит к греческому языку, в котором «didaktikas» означает «поучающий», а «didasko» — «изучающий». Впервые его ввел в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке, назвавший свой курс лекций «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия». В том же значении употребил это понятие и великий чешский педагог Ян Амос Коменский, опубликовав в 1657 году в Амстердаме свой знаменитый труд «Великая дидактика, представляющая универсальное искусство обучения всех всему».

В современном понимании дидактика представляет собой важнейшую отрасль научного знания, которая изучает и исследует проблемы теории, практики и обучения.

Дидактика — теоретическая и одновременно нормативно-прикладная наука.

Дидактические исследования своим объектом делают реальные процессы обучения, дают знания о закономерных связях между различными его сторонами, раскрывают сущностные характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения. В этом заключается научно-теоретическая функция дидактики.

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

Дидактика как педагогическая дисциплина оперирует общими понятиями педагогики: «воспитание», «педагогическая деятельность», «образование», «педагогическое знание» и др.

Но как теория образования и обучения дидактика имеет свои специфические понятия. К ним относятся: обучение, преподавание, учение, содержание образования, метод обучения и др.

Основополагающими категориями дидактики являются категории образования и обучения.

Образование — это не просто социальный институт, но и определенный педагогический процесс. Образование как педагогический процесс осуществляется в рамках института образования. Дидактика как наука исследует закономерности и принципы образования как педагогического процесса. С этой точки зрения образование можно определить как целенаправленный и организованный процесс интеллектуального развития индивида, усвоения им опыта поколений, результатов развития науки и общественной практики в виде определенной системы знаний, умений, навыков.

Образование как процесс предполагает протяженность во времени, разницу между исходным и конечным состоянием участников этого процесса, технологией, обеспечивающей изменения, преобразования. Образование как педагогический процесс обеспечивает, в конечном счете, какой-то результат: определенный уровень развития познавательных потребностей и способностей человека, определенный уровень знаний, умений и навыков его подготовки к тому или иному виду практической деятельности. С точки зрения функционирования образования как социального института этот результат может быть зафиксирован в определенном документе: свидетельстве об окончании им неполной средней школы, аттестате зрелости, дипломе об окончании вуза и т.д.

2. Понятие содержания образования и принципы его формирования.

Функционирование образования как социального института и педагогического процесса определяется тем содержанием, которое должно стать достоянием личности. Понятие «содержание образования» является одним из главных в дидактике. Под **содержанием образования** понимается та система знаний, практических умений, навыков, а также мировоззренческих, нравственных,

общественно-политических, эстетических и иных идей, которыми необходимо овладеть индивиду в процессе обучения.

Содержание образования в каждой социальной системе неодинаково. Оно отбирается в соответствии с поставленными целями развития личности.

Исторически существовали три основных подхода к формированию содержания образования:

1. **Теория формального образования** отдавала предпочтение интеллектуальному формальному развитию ребенка перед усвоением реальных знаний. Лучшим средством для этого считалось изучение греческого и латинского языков, математики.

2. **Теория материального образования**, напротив, сосредоточивала внимание на усвоении фактического материала. Сторонники этой теории считали, что обучать надо преимущественно естественно-научным дисциплинам, а критерием отбора учебного материала должна быть степень его пригодности для жизни, для непосредственной практической деятельности учащихся в будущем.

3. **Педагогические теории**, исходящие в определении содержания общего образования из направленности детских интересов и конкретно проявляющихся способностей. Учебная работа в этом случае сводилась к овладению навыками практического «делания» в соответствии с проявляющимися природными способностями.

Каждая из этих теорий выявляет важные стороны отбора содержания образования, но в то же время и имеет свои недостатки. Теории формального и материального развития критиковал еще К.Д. Ушинский. Он отмечал, что так называемое «формальное развитие», оторванное от усвоения знаний, есть пустая выдумка; надо не только развивать учащихся, но и вооружать их знаниями, которые были бы полезны в их дальнейшей деятельности. В то же время нельзя сводить обучение лишь к утилитарной пригодности, поскольку знания, связанные с повседневной жизнью опосредованно, не менее важны, чем прикладные знания.

1. «Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано:

- на обеспечение самоопределения личности, создания условий для ее самореализации;
- на развитие гражданского общества;
- на укрепление и совершенствование правового государства.

2. Содержание образования должно обеспечивать:

- формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира;
- адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества;
- интеграцию личности в системы мировой и национальных культур;
- формирование человека-гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;
- воспроизведение и развитие кадрового потенциала общества».

В современной дидактике сформирован ряд принципов формирования содержания общего образования. Наибольшее признание получили принципы, разработанные В.В. Краевским.

Прежде всего, это **принцип соответствия содержания образования** во всех его элементах и на всех уровнях конструирования требованиям развития общества, науки, культуры и личности. Он требует включений в содержание общего образования как традиционно необходимых знаний, умений и навыков, так и тех, которые отражают современный уровень развития социума, научного знания, культурной жизни и возможности личностного роста.

Принцип единой содержательной и процессуальной стороны обучения при отборе содержания общего образования отвергает одностороннюю, предметно-научную его ориентацию. Он предполагает учет педагогической реальности, связанный с осуществлением конкретного

учебного процесса, вне которого не может существовать содержание образования. Это означает, что при проектировании содержания общего образования необходимо учитывать принципы и технологии его передачи и усвоения, уровни последнего и связанные с ним действия.

Принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования предполагает согласованность таких составляющих, как теоретическое представление, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность, личность учащегося.

Принцип гуманитаризации содержания общего образования нацелен, прежде всего, на создание условий для активного творческого и практического освоения школьниками общечеловеческой культуры. Этот принцип имеет много аспектов, связанных как с мировоззренческой подготовкой школьников, так и с формированием, исходя из современной ситуации развития общества, наиболее приоритетных компонентов гуманитарной культуры личности: культуры жизненного самоопределения; экономической культуры и культуры труда; политической и правовой культуры; интеллектуальной, нравственной, экологической, художественной и физической культуры; культуры общения и семейных отношений.

Принципом, позволяющим преодолеть дегуманизацию общего образования, является фундаментализация его содержания. Она требует интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания, установления преемственности и междисциплинарных связей. Обучение в этой связи предстает не только как способ получения знания и формирования умений и навыков, но и как средство вооружения школьников методами добывания новых знаний, самостоятельного приобретения умений и навыков.

Одной из современных тенденций развития содержания образования является его стандартизация. Государственный образовательный стандарт, утвержденный Коллегией Министерства общего и профессионального образования, наряду с «Законом об образовании» является основным нормативным документом.

Тема 14. Принципы и закономерности обучения как основной ориентир преподавателя дисциплин.

1. Принципы обучения.

Принципами обучения (принципами дидактики) называют определенную систему исходных дидактических требований к процессу обучения, выполнение которых обеспечивает его необходимую эффективность. Принципы обучения обуславливают требования ко всем компонентам учебного процесса: целям и задачам, формированию содержания, выбору методов и форм организации, стимулированию, планированию и анализу достигнутых результатов. Принципы обучения выступают в органическом единстве, которое можно представить как систему, компонентом которой они являются. Существует множество попыток разработки системы дидактических принципов.

1. Принцип непрерывности обучения на решении взаимосвязи задач образования, воспитания и развития означает, что при выборе задач, содержания, методов и форм обучения в поле зрения преподавателя должно находиться не только решение задач формирования знаний, умений и навыков, но и эффективность воспитывающих и развивающих влияний проведенных занятий по той или иной теме. Проводя занятие, преподаватель должен всегда помнить, что главное не предмет, которому он обучает, а личность, которую он формирует.

2. Принцип сознательности и активности. В основе данного принципа лежат установленные наукой закономерные положения: подлинную сущность человеческого образования составляют глубоко и самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путем интенсивного напряжения собственной умственной деятельности; сознательное усвоение знаний учащимися зависит от ряда условий и факторов: мотивов обучения, уровня и характера познавательной активности учащихся, организации учебно-воспитательного процесса и управления познавательной деятельностью учащихся, применяемых учителем методов и средств обучения и др.; собственная познавательная активность учащихся является важным фактором обучаемости и оказывает решающее влияние на темп, глубину и прочность овладения учебным материалом. Необходимое условие сознательного и активного обучения, ясное понимание учащимися целей и задач предстоящей работы.

3. Принцип научности обучения является важнейшим принципом обучения. Этот принцип опирается на закономерную связь между содержанием науки и учебного предмета. Он требует, чтобы содержание обучения знакомило учащихся с научными фактами, понятиями, закономерностями, теориями всех основных разделов соответствующей отрасли науки, в возможной мере приближалось к раскрытию ее современных достижений и перспектив развития в дальнейшем.

4. Принцип систематичности и последовательности требует, чтобы знания, умения и навыки формировались в системе, в определенном порядке, когда каждый новый элемент учебного материала логически связывается с другими, последующее опирается на предыдущее, готовит к усвоению нового. Психологически установлена закономерность, что при соблюдении логических связей учебный материал запоминается в большем объеме и более прочно. Систематичность и последовательность в обучении позволяют достичь больших результатов.

5. Принцип доступности требует, чтобы обучение строилось на уровне реальных учебных возможностей, чтобы обучаемые не испытывали интеллектуальных, физических, моральных перегрузок, отрицательно сказывающихся на их физическом и психическом здоровье. Однако, принцип доступности ни в коей мере не означает, что содержание обучения должно быть упрощенным, предельно элементарным.

6. Принцип наглядности. Эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается.

7. Принцип сочетания различных методов и средств обучения в зависимости от задач содержания. В процессе обучения используются разные методы обучения — словесные, наглядные, репродуктивные и поисковые, методы стимулирования и мотивации учебной деятельности и контроля. Столь же широк круг различных средств обучения. Задача каждого педагога состоит в том, чтобы выбрать наилучшее сочетание методов и средств обучения.

8. Принцип прочности знаний, умений и навыков. Прочность усвоения учащимися учебного материала зависит не только от объективных факторов: содержания и структуры этого материала, но также и от субъективного отношения учащихся к данному учебному материалу, обучению, учителю; прочность усвоения знаний учащимися обуславливается организацией обучения, использованием различных видов и методов обучения, а также зависит от времени обучения; память учащихся носит избирательный характер: чем важнее и интереснее для них тот или иной учебный материал, тем прочнее этот материал закрепляется и дольше сохраняется.

9. Принцип связи обучения с жизнью, практикой. Прочность усвоения знаний может быть достигнута в результате многократного повторения («зубрежки») материала. Но гораздо конструктивнее реализация принципа прочности, когда усвоение становится результатом активной мыслительной деятельности учащегося, пониманием реальной связи обучения с жизнью, жизненным самоопределением, профессиональным выбором, самоактуализацией личности. Эффективность связи обучения с жизнью, теории с практикой зависит от содержания образования, организации учебно-воспитательного процесса, применяемых форм и методов обучения, времени, отводимого на трудовую и политехническую подготовку, а также от возрастных особенностей учащихся: чем совершеннее система трудовой и производительной деятельности учащихся, в которой реализуется связь теории с практикой, тем выше качество их подготовки;

Эти девять принципов являются классическими. Однако современная педагогика пополнилась новыми идеями, которые приобрели статус дидактических принципов:

10. Принцип развивающегося обучения. Этот принцип сформирован в связи с новыми задачами обучения, которые возникли вследствие высоких темпов обновляющегося знания в наше время. Когда фонды наук обновляются весьма стремительно, трансляция знаний с акцентом на их запоминание во многом утрачивает свой смысл. Знания сегодняшнего дня «завтра» могут устареть, оказаться малоэффективными. Знаний завтрашнего дня у нас, естественно, нет. Но мы можем развивать интеллект обучаемых с установкой на восприятие завтрашних знаний. В этом и состоит принцип развивающегося обучения — когда мы учим мыслить не только на фактологическом, но и на теоретическом, на методологическом уровнях, оснащая учащихся формами и методами самостоятельного добывания знаний.

11. Принцип опережающего обучения призван обеспечить определенный дидактический ритм преподавания и усвоения учебного материала. Суть в том, что при переходе от одной учебной темы к другой может образоваться своеобразный вакуум. В этом случае обучающимся необходимо некоторое дополнительное время для осмысления связи между предыдущей темой и последующей. Принцип опережающего обучения заключается в том, что учитель стремится заблаговременно создать «мост» между темами таким образом, чтобы в процессе изучения предшествующей темы захватить «плацдарм» темы последующей. И таким образом на месте возможного вакуума возникает динамический ритм процесса обучения.

12. Принцип опоры предполагает внедрение в образовательный процесс опорных конспектов — дидактических чертежей, которые представляют учебный материал в предельно свернутой, системной, эмоционально выразительной форме. Знакомясь с опорным конспектом, ученики овладевают практикой логически осмысленного, целостного усвоения учебного материала.

13. Принцип обучения на высшем уровне трудности предполагает такое построение образовательного процесса, когда обучаемые работают на определенном пределе их умственных возможностей. Принцип обучения на высшем уровне трудности побуждает учащихся заниматься с предельным напряжением умственных сил. Естественно, что предельный уровень трудности

сочетается с принципом доступности. И, конечно, важна при этом профилактика переутомления учащихся.

Каждый принцип обучения выполняет характерную, свойственную ему дидактическую функцию. Поэтому нельзя сравнивать принципы обучения по степени их важности. Рациональным тут является системный подход к пониманию взаимосвязи и взаимообусловленности принципов обучения.

2. Закономерности обучения.

Закономерности обучения — существенная повторяющаяся взаимосвязь между явлениями и правилами процесса обучения, соблюдая которые достигаются цели и задачи обучения.

Закономерности учебного процесса подразделяют на:

- Внутренние, то есть характеризующие связи между составляющими частями обучения.
- Внешние, то есть зависящие от условий в социуме: политической, экономической, культурной среды и т.д.

Основу современной педагогики составляют следующие закономерности:

1. Обращенность обучения к воспитанию духовно богатой индивидуальности человека с моральными и общечеловеческими ценностями, готового к эффективной деятельности.

2. Организация системного учебного процесса, включающего познавательную, исследовательскую и творческую деятельность обучающегося.

3. Объединение обучающего и воспитательного процесса, направленное на формирование развитого и воспитанного характера учеников.

4. Выбор оптимальных методов работы, которые при минимальных затратах времени и усилий приносят максимальную пользу.

Внутренние закономерности педагогического процесса имеют свою классификацию и делятся на:

- общие;
- конкретные.

Общие закономерности. Для закономерностей данного вида свойственно:

- выделение факторов эффективного обучения;
- выявление взаимосвязей между сущностями и фиксациями;
- емкость формулировок.

Общие закономерности состоят из следующих компонентов:

Закономерности цели. Это понятие предполагает зависимость цели обучения от таких показателей как уровень развитости общества, отдельной науки, педагогического знания и потребностей социума.

Закономерности содержания. Суть образования обусловлена социальным заказом, целями обучения, скоростью общественного и научно-технического развития, возраста учеников, возможностей теоретического и эмпирического обучения, материально-технической базы образовательного учреждения.

Закономерности качества обучения. Эффективность учебного процесса связана с плодотворностью предыдущих ступеней учебы, особенностями форм и приемов работы в течение образовательного процесса, израсходованным временем, квалификацией педагога и мотивацией студентов.

Закономерности методов обучения. Эта составляющая подразумевает взаимозависимость знаний учителя в области методологии, формулировки целей и задач, требований к учебной литературе, предмета изучения, возрастных возможностей учеников.

Закономерности управления обучением. Результаты образования определяются качеством ответной реакции на обучение и корректными правками учебного процесса.

Закономерности стимулирования. Эффективность обучения обусловлена мотивацией студента.

Конкретные закономерности. Частные аспекты педагогики также подчиняются определенным принципам и называются конкретными закономерностями обучения. По своему характеру они бывают:

- дидактические;
- гносеологические;
- психологические;
- кибернетические;
- социологический;
- организационные.

Дидактические закономерности. Дидактический компонент образовательного процесса — это зависимость результата обучения от условий, в которых знания получаются.

Важными дидактическими правилами являются следующие:

- Эффективность полученных знаний соответствует затраченному на овладение ими времени, а уровень освоения учебных материалов противоположен его сложности.
- Полученные результаты обучения прямо пропорциональны мотивации студентов.

Гносеологические закономерности. Характеристика гносеологических основ обучения заключается в зависимости результатов учеников от их умения и желания учиться.

Основные гносеологические закономерности учебного процесса:

- Эффективность обучения зависит от применения знаний на практике.
- Умственное развитие соответствует объему полученных знаний.
- Постоянство и качество выполнения заданий на дом сказывается на времени, затраченном на получение необходимых знаний и умений.

Психологические закономерности. Психологический аспект обучения относится к психической деятельности студента в образовательном процессе.

Закономерности психологического характера устанавливают соответствие плодотворности обучения:

- интересу учеников к учебному процессу;
- возможностям студентов для обучения;
- степени познавательной активности обучаемых;
- количеству и качеству выполненных заданий;
- развитости памяти студентов;
- количеству повторений материала и др.

Примеры закономерностей

Пример закономерности содержания. Невозможно создание видеороликов включить в учебный процесс, если в образовательном учреждении нет необходимой для этой работы техники.

Пример закономерности стимулирования. Школьник в будущем хочет поступить в престижный вуз, где необходимы высокие баллы ЕГЭ по физике. Он имеет мотивацию к совершению действий, которые помогут освоить этот предмет для успешной сдачи госэкзамена. Значит, при прочих равных результатах описываемого ученика по данной дисциплине будут выше, чем у школьницы, которая планирует поступить на гуманитарную специальность.

Пример дидактической закономерности. У одноклассников Петрова и Сидорова одинаковые способности к изучению истории. При этом Петров пропускает лекции, а Сидоров посещает все занятия, выполняет домашнее задание и занимается самостоятельно. Время, затраченное Сидоровым на освоение предмета больше, чем время, затраченное Петровым. Значит, уровень владения историческими знаниями у Сидорова будет выше, чем у Петрова.

Пример гносеологической закономерности. Студентка факультета журналистики Лена применяет знания, полученные на занятиях, при написании статей в газету. Ее однокурсница Катя проходит практику фиктивно: родственница девушки является главным редактором журнала и ставит ей печать о прохождении стажировки «по-свойски». Следовательно, при прочих равных, навыки Лены в написании журналистских материалов будут выше, чем у Кати.

Пример психологической закономерности. Занятия по географии в школе проходят в формате лекций. Уроки биологии построены на изучении теоретического материала с помощью экспериментов и наблюдений. Интерес учеников к интерактивным занятиям выше, значит, уровень владения предметом тоже будет выше.

3. Сущность и общедидактические принципы, лежащие в основе активизации учебной деятельности.

Активные методы обучения – это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые стимулируют их мышление в процессе овладения материалом, когда инициативу проявляет не только преподаватель, но и студенты.

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

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

2. Принцип моделирования. Моделью учебного процесса выступает учебный план. В нем отражаются цели и задачи, средства и методы обучения, процедура и режим занятий, формулируются вопросы и задания, которые решают студенты в ходе обучения. Но также необходимо преподавателю смоделировать конечный результат, то есть описать «модель студента», завершившего обучение.

3. Принцип входного контроля. Этот принцип предусматривает подготовку учебного процесса согласно реальному уровню подготовленности студентов, выявления их интересов, установления наличия или потребности в повышении знаний. Входной контроль дает возможность с максимальной эффективностью уточнить содержание учебного курса, пересмотреть выбранные методы обучения, определить характер и объем индивидуальной работы студентов, аргументированно обосновать актуальность обучения и тем вызвать желание учиться.

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

5. Принцип проблемности. В этом случае требуется такая организация занятия, когда студенты узнают новое, приобретают знания и навыки через преодоление трудностей, препятствий, создаваемых постановкой проблем.

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

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

- обеспечение ошибки со стороны студента в процессе освоения знаний, умений и навыков. Студентам предлагается для анализа ситуация или ставится проблемная задача, сформулированная таким образом, что при ее решении студент неизбежно допускает ошибку, источником которой, как

правило является отсутствие необходимого опыта. Дальнейший анализ последовательности действий студента помогает обнаружить закономерность ошибки и разработать тактику решения задачи.

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

8. Принцип непрерывного обновления. Одним из источников познавательной активности студентов является новизна учебного материала, конкретной темы и метода проведения занятия. Информативность учебного процесса, то есть насыщенность новым, неизвестным, привлекает и обостряет внимание студентов, побуждает к изучению темы, овладению новыми способами и приемами учебной деятельности.

9. Принцип организации коллективной деятельности. Студенту часто приходится сталкиваться с необходимостью решения, каких либо задач или принятия решений в группе, коллективно. Возникает задача развития у студентов способности к коллективным действиям. Решение этой задачи в процессе занятий следует осуществлять по этапам. На первом этапе преподаватель выявляет с помощью групповой задачи наличие расхождений и сходства в подходах студентов к самой задаче и ее решению. На втором путем организации групповой работы над конкретной ситуацией у студентов формируется потребность в совместной деятельности, которая способствует достижению результата. На третьем этапе в условиях деловой игры вырабатываются навыки совместной деятельности, анализа и решения задач, разработки проектов и т.п. При этом, организуя коллективную работу на занятиях, преподаватель должен формулировать задания таким образом, чтобы для каждого студента было очевидно, что выполнение невозможно без сотрудничества и взаимодействия.

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

11. Принцип диагностирования. Данный принцип предполагает проверку эффективности занятий.

12. Принцип экономии учебного времени. Активные методы обучения позволяют сократить затраты времени на освоение знаний и формирование умений, навыков.

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