

Министерство спорта и туризма Республики Беларусь
Белорусский государственный университет физической культуры
Спортивно-педагогический факультет массовых видов спорта
Кафедра педагогики

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой
педагогики

_____ Е.Е. Заколотная

« ____ » _____ 2020 г.

СОГЛАСОВАНО

Декан факультета
массовых видов спорта

_____ И.И. Гуслистова

« ____ » _____ 2020 г.

**ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ**

«Педагогика и психология высшего образования»

1-08 80 04 «Физическая культура и спорт»

1-89 80 01 «Туризм и гостеприимство»

Составители:

Станкевич Т.И., старший преподаватель.

Заколотная Е.Е., кандидат педагогических наук, доцент;

Кобринский М.Е., доктор педагогических наук, профессор;

Рассмотрено и утверждено на заседании Научно-методического совета БГУФК

2020г., протокол № _____

Регистрационный № _____

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА	3
РАЗДЕЛ 1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	7
Тема 1. Педагогика и психология высшего образования как интегрированная дисциплина	7
Тема 2. Высшее образование в современных условиях	16
Тема 3. Студент и преподаватель как субъекты образовательного процесса.....	26
РАЗДЕЛ 2. ДИДАКТИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	34
Тема 4. Психолого-педагогические основы процесса обучения в учреждении высшего образования	34
Тема 5. Проектирование целей, результатов и содержания обучения студентов	41
Тема 6. Методы, педагогические технологии и средства обучения в системе высшего образования	46
Тема 7. Цифровая трансформация образовательного процесса	50
Тема 8. Организационные формы обучения в высшей школе.....	56
Тема 9. Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов.....	63
РАЗДЕЛ 3. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	67
Тема 10. Воспитание студенческой молодежи в условиях глобальных вызовов и рисков.....	67
Тема 11. Психолого-педагогические основы работы со студенческим коллективом.....	69
Тема 12. Психолого-педагогический мониторинг образовательного процесса .	72
ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ	77
ПЕРЕЧЕНЬ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В РАМКАХ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	79
РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ	80
ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА	85
ЛИТЕРАТУРА ПО КУРСУ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ».....	118

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Настоящий учебно-методический комплекс предназначен для второй ступени высшего образования: 1-08 80 04 «Физическая культура и спорт», 1-89 80 01 «Туризм и гостеприимство».

Содержание ЭУМК составляют 3 раздела: Раздел 1. Общие основы педагогики и психологии высшего образования; Раздел 2. Дидактика высшего образования; Раздел 3. Теория и практика воспитания в учреждении высшего образования.

Теоретический раздел учебно-методического комплекса содержит краткий конспект лекций по 12 темам в соответствии с преподаваемой на кафедре педагогика БГУФК дисциплине «Педагогика и психология высшего образования» согласно Типовой программы от 23.09.2019 рег. № ТД-СГ.026/тип.

Теоретический раздел ЭУМК содержит материалы для теоретического изучения учебной дисциплины, которые систематизируются в соответствии с учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине «Педагогика и психология высшего образования». Основными структурными элементами теоретического раздела являются:

тезисы лекций со ссылками на используемые источники, список рекомендуемой литературы;

методические рекомендации по изучению дисциплины.

Практический раздел ЭУМК содержит:

план семинарского (практического) занятия по каждой теме учебной дисциплины «Педагогика и психология высшего образования», контрольные вопросы по каждому пункту плана, задания для самостоятельной работы, список рекомендуемой литературы;

задания и методические рекомендации по выполнению управляемой самостоятельной работы студентов.

Основными структурными элементами *вспомогательного раздела* являются:

В разделе «*Учебные программы по учебной дисциплине*» ЭУМК содержатся:

учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине «Педагогика и психология высшего образования» для магистрантов дневной и заочной форм получения образования, по специальности: 1 – 08 80 04 «Физическая культура и спорт», 1-89 80 01 «Туризм и гостеприимство».

Раздел контроля знаний ЭУМК содержит материалы для промежуточного

контроля, иные материалы, позволяющие определить соответствие результатов учебной деятельности обучающихся требованиям образовательного стандарта высшего образования и учебно-программной документации образовательных программ высшего образования. Основными структурными элементами раздела контроля знаний являются:

примерный перечень заданий в рамках самостоятельной работы студентов магистратуры;

критерии оценки знаний и компетенций студентов по учебной дисциплине «Педагогика и психология высшего образования» по 10-балльной шкале.

Основная **цель** данного ЭУМК заключается в том, чтобы, опираясь на уже имеющиеся у магистрантов базовые знания по педагогике, сформировать у них представление о современном состоянии и перспективах развития ведущих отраслей педагогической науки и практики.

Целью изучения учебной дисциплины является формирование у магистрантов универсальной педагогической компетенции:

осуществление педагогической деятельности в учреждениях образования, освоение и внедрение эффективных образовательных и информационно-коммуникационных технологий, педагогических инноваций в сфере физической культуры, спорта и туризма.

компетенций в области теоретических основ высшего образования, определяющих его функции и целевые установки, опережающий характер, условия и направления модернизации в цифровую эпоху, основанные на мировых тенденциях и отечественных традициях развития высшего образования;

компетенций, относящихся к изучению и учету возрастных, гендерных и психологических особенностей студентов, механизмов их мотивации и адаптации к обучению в учреждении высшего образования и трудовой деятельности;

компетенций, связанных с проектированием на основе компетентностного и междисциплинарного подходов целей, результатов и содержания обучения на уровнях освоения конкретной учебной дисциплины и организации учебного занятия;

компетенций, направленных на организацию и осуществление процесса обучения практико-ориентированной и прикладной направленности, реализацию проблемно-исследовательских, активных, коллективных методов и форм обучения;

активизацию самостоятельной работы студентов, внедрение разнообразных форм научно-исследовательской деятельности студентов;

компетенций, обеспечивающих овладение эффективными педагогическими технологиями, реализацию смешанного и дистанционного обучения, совершенствование учебно-методического обеспечения образовательного процесса, в том числе на основе цифровых технологий;

компетенций, способствующих организации процесса воспитания студентов, продуктивному решению коммуникативных задач.

Задачи изучения дисциплины направлены на формирование у магистрантов следующих педагогических компетенций:

деятельности, развитию студенческого коллектива и личностно-профессиональной самореализации отдельного студента;

диагностикой образовательных результатов; управлением образовательным процессом;

компетенций непрерывного профессионального самообразования и личностного самосовершенствования.

В результате изучения учебной дисциплины магистрант должен **знать**:
понятийный аппарат, методы педагогики и психологии высшего образования;

новые образовательные тенденции и направления, закономерности, принципы развития и функционирования высшего образования; передовой педагогический опыт (включая международный) и инновации в сфере высшего образования;

способы учета индивидуальных, возрастных особенностей студентов, позволяющие персонифицировать их образовательные траектории;

новые требования к компетенциям выпускников, связанные с цифровой революцией; условия мотивации и адаптации студентов к обучению и социально-трудовой деятельности; профессионально обусловленные требования к педагогу высшего образования как воспитателю, преподавателю, методисту и исследователю;

методологические подходы к конструированию целей, результатов и содержания высшего образования, учебно-планирующую документацию, определяющую содержание обучения; подходы и принципы разработки и применения современного учебно-методического обеспечения образовательного процесса, в том числе в цифровом формате;

основные методы обучения, эффективные образовательные технологии, в том числе и информационно-коммуникационные технологии, формы и средства организации процесса обучения, в том числе смешанного и дистанционного;

психолого-педагогические методы и приемы активизации самостоятельной и научно-исследовательской работы, проектной деятельности студентов;

основные методы, формы и средства организации осуществления процесса воспитания в учреждении высшего образования (или учебной группе); психолого-педагогические особенности и способы эффективного взаимодействия и сотрудничества преподавателей и студентов, педагогического руководства деятельностью студенческих коллективов и органов самоуправления;

основы педагогического менеджмента и мониторинга; уметь: □ конструировать содержание обучения, устанавливать междисциплинарные связи; применять, разрабатывать компетентностные, междисциплинарные, эвристические (творческие) задачи и задания;

проектировать и организовывать различные формы учебных занятий в очной, смешанной и дистанционной формах на основе использования эффективных педагогических и информационно - коммуникационных технологий, активных и коллективных форм и методов обучения;

организовывать и осуществлять с учетом индивидуальных особенностей и образовательных потребностей студентов воспитательные мероприятия и воспитательную работу в целом, внеаудиторную самостоятельную работу, проектную и научно-исследовательскую деятельность студентов;

разрабатывать современное учебно-методическое обеспечение образовательного процесса (в том числе в цифровом формате), средства его диагностики и контроля;

устанавливать педагогически целесообразные отношения со всеми участниками образовательного процесса владеть:

современными формами, методами и технологиями обучения, воспитания и развития личности студента;

умениями организации образовательного процесса и диагностики его результатов, управления им с учетом индивидуально-личностных особенностей обучающихся;

методами и приемами рефлексии и адекватной самооценки собственной педагогической деятельности, разработки и реализации проектов (программ) профессионального самообразования и личностного самосовершенствования.

Доступ к ЭУМК по учебной дисциплине «Педагогика и психология высшего образования» имеют все пользователи в локальной сети университета.

РАЗДЕЛ 1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тема 1. Педагогика и психология высшего образования как интегрированная дисциплина

А. Н. Джуринский считает, что на рубеже XX–XXI вв. движение мирового высшего образования выглядит как многосторонний, масштабный процесс. Сделано немало педагогически целесообразного и перспективного для развития систем высшей школы. Высшее образование приближается к уровню актуальных социальных, политических, педагогических требований. Очевидны стремления к плюрализму, вариативности, множественности решений и суждений, предельно возможной индивидуализации подготовки студентов. Растут разочарования в технократизме образования, усиливаются намерения возвратиться в новом виде к академическому образованию, погружающему личность в океан национальной и мировой культуры, ответить на вызовы многокультурного социума.

Мировое педагогическое сообщество определяет новые общие для человечества ориентиры высшего образования. «Общество будущего – обучающееся общество» – сквозная идея таких ориентиров. Они сформулированы, частности, в декларации ЮНЕСКО «Образование: сокровище» (1997) и других подобных документах. Указывается, что в третьем тысячелетии людям надлежит учиться познавать (овладеть умениями понимания происходящего в мире), действовать (производить необходимые изменения), жить в обществе (участвовать во всех видах человеческой деятельности, сотрудничать с другими).

Под **системой высшего образования** мы понимаем совокупность вузов, структуру, содержание и организацию учебного процесса в них. Имеется в виду, что понятие «высшее образование» подвергается переосмыслению. Все чаще оно дополняется понятием «третичное образование», подразумевающим появление вузов с разными «высотами» академической подготовки.

Очевидны определенные тренды в развитии систем высшей школы: превращение в массовый сектор образования, диверсификация типов учебных заведений, поиск «золотой середины» между централизацией и децентрализацией управления, точечная поддержка университетов.¹

Л.И. Гурье дает следующее определение педагогики высшей школы это область знания, выражающего основные научные идеи, дающие целостное представление о закономерностях и существенных связях в учебно-

¹Джуринский, А. Н. Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы / А. Н. Джуринский. – М. : Прометей, 2017.

познавательной, научной, воспитательной, профессиональной подготовке и всестороннем развитии студентов»

Педагогика высшего образования – наука об и воспитании студентов, о формировании личности специалиста высшей квалификации.

Предмет педагогики высшего образования – это исследование особого вида педагогической деятельности, направленное на раскрытие закономерностей и поиск рациональных путей и формирования специалиста высшей квалификации.

Педагогика высшего образования, которая возникла на базе общей школьной педагогики, рассматривает высшие уровни и воспитания взрослого человека. Она тесно связана с такими науками психолого-педагогического цикла, как общая дидактика, теория воспитания, история педагогики и высшего образования, научная организация учебного и преподавательского труда, педагогическая психология, общая психология, физиологическая психология, кибернетическая педагогика.

Педагогика высшей образования, совершенствуя и уточняя свои методы исследования, устанавливает связи с рядом математических наук (прежде всего с математической статистикой, теорией вероятности и математической логикой), теорией моделирования, психологией и нейрокибернетикой, социальными науками, в первую очередь с социальной психологией, социологией и социометрией.

Место педагогики высшего образования в системе педагогических наук

Традиционно в системе педагогических наук выделяют несколько самостоятельных отраслей:

история педагогики, которая изучает педагогические идеи и системы образования в их развитии;

сравнительная педагогика, которая сравнивает системы образования разных стран целью наиболее глубокого проникновения в их сущность;

дидактика, то есть теория и образования; теория воспитания, которая разрабатывает формы и методы воспитательного влияния;

школоведение, или управление образованием, в пределах которого рассматривают формы школьной организации, а также организацию образования в учебных заведениях всех видов и степеней;

дефектология, которая изучает формы и методы людей с физическими и умственными изъянами (сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика, логопедия);

профессиональная педагогика, которая изучает средства людей, которые работают в определенной отрасли (лечебная, театральная, военная, исправительно-трудовая педагогика и др.);

педагогика (дошкольная, школьная, педагогика высшего образования, педагогика взрослых, или андрогогика).

Категория образование содержит три составляющие:

- 1) получение знаний, умений, навыков;
- 2) формирование на этой основе мировоззрения;
- 3) развитие познавательных способностей личности.

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

На данный момент выделяются два *методологических* подхода: *натуралистический*, формой практики которого являются естественная предметная наука, исследования, наблюдения, и *системодеятельностный*, или *гуманитарный* (гуманитарное знание, проектирование и программирование систем деятельности) и т.д. Все, что не попадает в такое разделение подходов, претендует на особый статус. Но это «что-то» должно быть соразмерным выше представленным подходам. Иначе может претендовать только на частность (особого рода исключение) или является составной частью или интерпретацией уже существующих подходов.

Подход как таковой вбирает в себя *метод*. Помимо метода подходность определяется аксиоматическими и целевыми установками, с которыми исследователь приступает к взаимодействию с выделенным объектом. Кроме того, направленность различных методов может осуществляться по отношению к одному объекту и формировать одновременно различные формы практик к нему и порождать особую ситуацию множественности форм существования объекта.

Педагогика до сих пор развивалась как практико-ориентированная наука. Недостаточная рефлексивность привела к фиксации теоретического педагогического знания в выхолощенных, примитивных языковых формах (в лучшем случае претендующих на уровень методических рекомендаций), что впоследствии привело к утере предмета педагогики как такового.

Развитие системного движения на межпредметном уровне, начавшееся в середине 50-60-х г.г., породило тенденцию к воссозданию предмета педагогики. Обозначилось стремление четко определить границы объекта и предмета. Вместе с тем обнаружилось, что попытки внедрить методологическое знание в

предметную область делает объект и *предмет педагогики* предельно размытым, точнее, *открытым к новациям*, способствует смене базовых представлений и постулатов, привнесению метода и онтологий из-вне. Номинативно это фиксируется в комплексных языковых формах, например, в антропологической педагогике, социальной педагогике и т.д. В результате сохраняется неопределенность предмета и объекта исследования педагогики.

Прежде чем вести речь о методологии и методах научного исследования, имеет смысл рассмотреть сущность самого понятия «наука», специфику научного знания и процесса познания, значение науки и выполняемые ей социальные функции.

Точное и однозначное определение науки дать достаточно сложно. Научные дисциплины существенно отличаются одна от другой, соответственно отличаются и взгляды представителей различных наук на решаемые задачи, получаемые результаты, используемые методы и т.д. С учетом этого, в качестве одного из вариантов дадим следующее определение науки. ***Наука – это динамическая система объективных знаний о связях действительности, получаемых и развиваемых в результате особой формы человеческой деятельности и превращаемых в результате их применения в непосредственную практическую силу общества.***

Исходя из этого определения, ***науку можно рассматривать с трех сторон:***

с теоретической – как особую систему знаний и форму общественного сознания;

как специфическую сферу человеческой деятельности – систему научных исследований, проводимых по особым правилам и удовлетворяющих особым критериям;

с практической – как прикладное применение результатов научной деятельности.

Наука как форма человеческого познания не существует вечно. Научное познание зародилось в недрах и на основе обыденного сознания. Возникновение науки связано с выделением познавательной деятельности в особую социальную функцию некой группы людей. Постепенно наука для многих представителей этой группы превращается из вспомогательного, сопутствующего вида деятельности в основной, т.е. наукой начинают заниматься профессионально, она превращается в общественный институт.

Наука исторически изменяется и развивается, поэтому современная наука существенно отличается от той науки, которая существовала столетия назад.

Методология (от греч. *methodos* – путь исследования или познания, *logos* – понятие, учение) – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

Методология воплощается в организации и регуляции всех видов человеческой деятельности: научной, технической, педагогической, политической, управленческой, эстетической и др. Прогресс методологии был обусловлен успехами материального и духовного производства. Методология существенно обогатилась в связи с общим развитием социальной практики и науки.

Применительно к научной деятельности методологию можно определить как систему принципов и методов организации и построения научного исследования, а также учение об этой системе.

Для любой науки проблемы методологии являются актуальными. Среди проблем, изучаемых методологией, выделяются: описание и анализ этапов научного исследования; анализ исследовательских принципов, подходов и концепций; выявление сферы применимости процедур и методов исследования; анализ языка науки и др.

Рассматривая методологию науки как систему принципов и методов организации и построения научного исследования в ней можно выделить ряд уровней.

1. Уровень общей методологии. Совокупность общих принципов, способов организации (построения) и стандартов достоверности научного знания. Так, в качестве общей методологии выступают: философская система, принимаемая исследователем; принципы детерминизма, развития, системности, объективности и т.п.

2. Уровень частной методологии. Система частных принципов, постулатов, посылок и т.п., применяемых в конкретной области научного знания. Например, в качестве частных методологических принципов в отечественной психологии выступают: признание причинной обусловленности психических явлений материальной действительностью; признание неразрывной взаимосвязи психики и деятельности; изучение психики человека с учетом взаимосвязи биологических и социальных факторов и др.

3. Уровень общенаучных методов. Множество общих методов и методик исследования, терапии, развития и т.п., применяемых всеми науками. В качестве примеров выделим методы анализа и синтеза, исторический и логический методы, метод обобщений и др.

4. Уровень частных методов. Методы и методики проведения исследований, используемые в конкретной науке. К примеру, в психологии такими методами выступают методы наблюдения, эксперимента, опроса, тестирования, анализа результатов деятельности и др.

Современная методология науки выполняет две основные функции. Во-первых, методология выявляет смысл научной деятельности, ее

взаимоотношения с другими видами деятельности, т.е. рассматривает науку с точки зрения практики, общества, культуры, человека.

Во-вторых, методология решает задачи совершенствования научной деятельности.

К функциям методологии также относят:

гносеологическую (познавательную) – удовлетворяет потребность в знаниях существенных связей и отношений окружающего мира, в познании его законов;

прогностическую – предполагает предсказание, предвидение развития природных и общественных явлений, каких-либо событий, развития личности. Прогностическая функция методологии выступает в виде гипотезы, справедливость которой предстоит еще доказать;

преобразовательную – заключается в том, что методы исследования способствуют не только объяснению изучаемых явлений, но, что очень важно, служат также инструментом действенного изменения жизни, общественных явлений;

организующую – связана с согласованием путей и форм наших действий с условиями окружающего нас мира, с теми реальными обстоятельствами, которые складываются в данной ситуации.

Понятие «методология» имеет различные аспекты и может рассматриваться более узко – только как научная система приемов исследования.

Методология педагогики - система знаний об отправных положениях педагогической теории, о принципах подхода к рассмотрению педагогических явлений (об идейных позициях науки и логике ее развития) и методах их исследования, а также путях внедрения добытых знаний практику воспитания, обучения и образования.

Методология имеет:

Теоретическую сторону;

Нормативную сторону (изучение общих принципов подхода к педагогическим объектам, системы общих и частных методов и приемов научно-педагогического исследования).

Научно-педагогическое исследование - процесс формирования новых педагогических знаний, вид познавательной деятельности, направленный на открытие объективных закономерностей обучения, воспитания и развития. Педагогический процесс отличается неповторимостью, неоднозначностью протекания; поэтому в педагогике провести точный научный эксперимент

практически невозможно, и полученные выводы всегда носят достаточно условный и относительный характер².

Уровни педагогического исследования:

1. Эмпирический (практический);
2. Теоретический;
3. Методологический (фундаментальный).

Методологические принципы научно-педагогического исследования:

а.Объективность и обусловленность определенными факторами, причинами педагогических явлений;

б.Целостный подход в изучении педагогических процессов и явлений;

с.Изучение явления в его связях и взаимодействии с другими явлениями;

д.Изучение явления в его развитии;

Логика (греч) наука о способах доказательств и опровержений (основатель Аристотель).

Логика исследования:

1. Определение темы, проблемы, цели, объекта, предмета, задач исследования;

2. Составление плана исследования и первого варианта плана выполнения самой работы;

3. Составление списка литературы по проблеме исследования;

4. Определение общей методики и методов исследования, базы исследования;

5. Изучение теории и истории вопроса, анализа базовых понятий (понятий, на которых строится исследование);

6. Изучение опыта решения данной проблемы на практике;

7. Сбор констатирующего материала;

8. Анализ и обобщение полученных результатов и построение на их основе гипотезы, предположения о возможном способе решения возникшей проблемы;

9. Разработка методики проверки гипотезы;

10. Проведение опытно-экспериментальной работы (пилотный пробный и преобразующий (формирующий) эксперименты, опытная работа;

11. Проведение контрольных срезов;

12. Анализ и обобщение полученных результатов, формулировка теоретического обоснования проведенного исследования;

13. Выработка практических рекомендаций;

14. Оформление и литературная редакция работы.

² Психология и педагогика высшей школы: краткий курс лекций для аспирантов, магистров, слушателей системы повышения квалификации и преподавателей / Сост.: Рыжкова И.В., Щербакова Н.А

Методы педагогического исследования – это способы изучения опыта педагогической деятельности, а также педагогических фактов и явлений, установления между ними закономерных связей и отношений с целью дальнейшей научной разработки теории воспитания и совершенствования его практики. Эти методы можно объединить в следующие группы:

Эмпирические методы – беседа, наблюдение, изучение документации и результатов деятельности, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный), естественный эксперимент, социологические методы (социометрия, анкетирование, метод независимых характеристик и т. д.).

Теоретические методы – моделирование педагогических ситуаций и процессов, теоретический анализ педагогических фактов и явлений.

Методы количественной и качественной обработки педагогической информации – методы математической статистики, шкалирование, ранжирование и т. д.

Традиционными будем называть методы, доставшиеся современной педагогике по наследству от исследователей, стоявших у истоков педагогической науки. К традиционным методам педагогических исследований относятся наблюдение, изучение опыта, изучение первоисточников, анализ школьной документации, изучение ученического творчества, беседы.

Наблюдение – наиболее доступный и распространенный метод изучения педагогической практики. Под научным наблюдением понимается специально организованное восприятие исследуемого объекта, процесса или явления в естественных условиях. Для повышения эффективности наблюдения оно должно быть длительным, систематическим, разносторонним, объективным и массовым.

Изучение опыта – означает организованную познавательную деятельность, направленную на установление исторических связей воспитания, вычленение общего, устойчивого в учебно-воспитательных системах. Тесно смыкается с другим методом – изучением первоисточников. Тщательному научному анализу подвергаются памятники древней письменности, законодательные акты, проекты, циркуляры, отчеты, доклады, постановления, материалы съездов, конференций и т. д. Изучаются также учебные и воспитательные программы, уставы, учебные книги, расписания занятий – словом, все материалы, помогающие понять сущность, истоки и последовательность развития той или иной проблемы.

Научно-педагогические исследования не проходят без анализа школьной документации, характеризующей учебно-воспитательный процесс. Источники информации – классные журналы, книги протоколов собраний и заседаний,

расписания учебных занятий, правила внутреннего распорядка, календарные и поурочные планы учителей, конспекты, стенограммы уроков и т. п.

К традиционным методам педагогических исследований относятся беседы. В беседах, диалогах, дискуссиях выявляются отношения людей, их чувства и намерения, оценки и позиции. Педагогическая беседа как метод исследования отличается целенаправленными попытками исследователя проникнуть во внутренний мир собеседника, выявить причины тех или иных его поступков.

Разновидность *беседы*, ее новая модификация – *интервьюирование*, перенесенное в педагогику из социологии. Оно используется редко и не находит широкой поддержки среди исследователей. Интервьюирование обычно предполагает публичное обсуждение; исследователь придерживается заранее подготовленных вопросов, ставит их в определенной последовательности.

Педагогический эксперимент—это научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях.

Эксперимент – это строго контролируемое педагогическое наблюдение, с той лишь разницей, что экспериментатор наблюдает процесс, который он сам целесообразно и планомерно осуществляет.

Педагогический эксперимент может охватывать группу учеников, класс, школу или несколько школ. Исследования могут быть длительными или краткосрочными в зависимости от темы и цели.

Педагогический эксперимент требует обоснования рабочей гипотезы, разработки исследуемого вопроса, составления детального плана проведения эксперимента, строгого соблюдения намеченного плана, точной фиксации результатов, тщательного анализа полученных данных, формулировки окончательных выводов. *Научной гипотезе*, т. е. предположению, подвергающемуся опытной проверке, принадлежит определяющая роль. Эксперимент планируется и проводится для того, чтобы проверить возникшую гипотезу. Исследования «очищают», устраняют некоторые из них, корректируют другие. Исследование гипотезы – это форма перехода от наблюдения явлений к раскрытию законов их развития.

В зависимости от цели, которую преследует *эксперимент*, различают:

- 1) *констатирующий* эксперимент, при котором изучаются существующие педагогические явления;
- 2) *проверочный, уточняющий эксперимент*, когда проверяется гипотеза, созданная в процессе осмысления проблемы;
- 3) *созидательный, преобразующий, формирующий* эксперимент, в процессе которого конструируются новые педагогические явления.

По месту проведения различают *естественный* (представляет собой научно организованный опыт проверки выдвинутой гипотезы без нарушения

учебно-воспитательного процесса) и лабораторный педагогические эксперименты.

Тестирование – целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса. От других способов обследования тестирование отличается точностью, простотой, доступностью, возможностью автоматизации.

Анкетирование - метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников (анкет)³.

Тема 2. Высшее образование в современных условиях

Отличительные для конца XX – начала XXI века изменения в характере образования – в его направленности, целях, содержании – все более явно ориентируют его на развитие способностей и интеллектуально-творческого потенциала личности, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов. Эти накапливающиеся изменения, нашли отражение в кодексе Республики Беларусь об образовании.

Ключевым условием эффективности образовательной политики государства является повышение социального статуса, материального состояния и профессионального уровня педагогических кадров .

Это обусловлено тем, что учителя являются решающим фактором в деле повышения качества образования, от них зависит успех любой реформы, направленной на повышение качества образования.

Все это и говорит о значимости моделирования деятельности педагога на основе компетентностного подхода.

Проблема совершенствования подготовки кадров для школы обусловлена экономическими и социокультурными изменениями в обществе. На современном этапе развития образование, в его неразрывной связи с наукой, становится все более мощной движущей силой экономического роста.

Актуальными документами, отражающими развитие идей непрерывного образования в современном европейском обществе, можно считать: Болонскую декларацию (1999), Конвенцию европейских вузов (Саламанка, 2001), Бергенский протокол встречи министров образования (Норвегия, 2005), а также

³ Введение в научное исследование по педагогике: Учеб. пособие по педагогике для студентов пед. ин-тов / Под ред. В. И. Журавлева

Декларацию об информационной грамотности и образовании на протяжении всей жизни (Александрия, 2008)⁴.

«Образование на протяжении всей жизни позволяет индивидуумам, сообществам и нациям достигать своих целей и использовать новые возможности, появляющиеся в процессе глобализации мира, для общей выгоды; помогает им и их институтам соответствовать технологическим, экономическим и социальным вызовам, устранять преграды и достигать всеобщего благосостояния»⁵.

Целями высшего образования являются: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Компетентный сегодня педагог обладает способностями к «самостоянию» в жизни, в которой изменения происходят настолько быстро, что он не может рассчитывать только на свои, ранее приобретенные, умения или умения своих коллег и руководителя, которые могут быть для него образцом в поведении. Он понимает, ориентируясь исключительно на них, то будет обязательно «опаздывать», поэтому он готов учиться постоянно, в течение всей своей профессиональной жизни.

Повышение качества образования является одной из актуальных и решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования.

Доминирующие представления о том, что считать главным результатом образования, фиксируются в рамках того или иного подхода. В настоящее время наиболее адекватным успешному решению задач определения, конструирования и освоения содержания педагогического образования является использование идей компетентностного подхода.

Как показывает обзор специальной литературы, в психолого-педагогических исследованиях до последнего времени преобладал деятельностный подход к определению природы компетенции. Однако в последние годы появился ряд работ, в которых сделана попытка подойти к этому сложному явлению, одновременно используя возможности нескольких

4 Маяки информационного общества. Александрийская декларация об информационной грамотности и образовании на протяжении всей жизни. - <http://www. www.ifap.ru>

5 Активные методы в системе повышения квалификации педагогов: Учеб.-метод. пособие/А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – Мн.: Аверсэв, 2003. – 336 с.

наук. Н.Ф. Ефремова, придерживаясь синергетического подхода, определяет данное понятие так: «Компетенции – это обобщенные и глубокие сформированные качества личности, ее способность наиболее универсально использовать и применять полученные знания и навыки»; «совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту приспособиться к изменяющимся условиям, ... способность действовать и выживать в данных условиях». К этому перечню А.В. Хуторской, основываясь на позициях личностно-ориентированного обучения, добавляет совокупность смысловых ориентаций, необходимых для продуктивной деятельности ⁶.

Поскольку Лайл М. Спенсер и Сайн М. Спенсер под компетенцией определили базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнению в работе или в других ситуациях. То в рассматриваемой педагогической компетенции будет доминировать базовое качество очень глубоко лежащее и устойчивая часть человеческой личности, которая может предопределять поведение человека во множестве ситуаций и рабочих задач. Они выделили пять типов базовых качеств: мотивы, психофизиологические особенности, Я-концепция, знание, навык ⁷.

По мнению В.А. Болотова и В.В. Серикова, природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению обучающимися своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости.

Рассматривая компетентность Дж. Равен понимал специальную способность человека, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающую узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия.

По мнению А.Г. Бермуса: «Компетентность представляет собой системное единство, интегрирующее личностные, предметные и

⁶ Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002.

⁷ Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер. Компетенции на работе. Пер. с англ. М: НИРРО, 2005. - 384 с.

инструментальные особенности и компоненты». М.А. Чошанов считает, что компетентность – это не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях, то есть владение оперативными и мобильными знаниями; это гибкость и критичность мышления, подразумевающая способность выбирать наиболее оптимальные и эффективные решения и отвергать ложные.

Анализируя работы И.А. Зимняя можно сделать следующий вывод, что внедрение компетентностного подхода в последипломное педагогическое образование поможет сохранить культурно-исторические, этно-социальные ценности, если лежащие в его основе компетентности рассматривать как сложные личностные образования, включающие и интеллектуальные, и эмоциональные, и нравственные составляющие.

Автор, рассматривая компетентностный подход в качестве основных категорий выделяет «компетенцию» и «компетентность». Анализируя количественного состава компетентностей И.А. Зимняя отмечает о существовании четырех моделей (способа) определения компетенций:

- а) основанные на параметрах личности;
- б) основанные на выполнении задач и деятельности;
- в) основанные на выполнении производственной деятельности;
- г) основанные на управлении результатами деятельности.

В качестве исходной она принимает первую модель с включением элементов второй. 8

Под компетенцией Зеер Э.Ф. понимает «общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий». Ключевые компетенции обеспечивают универсальность специалиста и поэтому не могут быть слишком специализированными. Компетенции проявляются в конкретных ситуациях (социальных и профессиональных). Автор, рассматривая различия между понятием компетентность и компетенция подчеркивает, что «знания, умения и опыт определяют компетентность человека; способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации обуславливает компетенцию образованной и профессионально успешной личности».

В работах Н.Н. Кошель анализирует категорию «профессиональная компетентность» как базовую для последиplomного образования и делает вывод о том, что отражающая и преобразующая функции этой категории несут

⁸ И.А. Зимняя Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

в себе научный потенциал, позволяющий истолковывать их качественные и количественные характеристики в практике оценки, прогноза и моделирования состояния развития человеческих ресурсов современных социальных практик.

Изучив работы Н.Н. Кошель можно заключить, что под профессиональной компетентностью в системе образования взрослых следует понимать как целостное свойство личности, ориентированное на непрерывное самосовершенствование, самообразование, социально-значимую характеристику специалиста, выступающую фактором его успешности, находящую отражение в интеллектуальной и практической деятельности.

По мнению Н.Н. Кошель реализация компетентного подхода предполагает введение некоторых изменений в образовании взрослых: актуализация организаторами образования развития социально-личностных компетенций взрослых в процессе повышении квалификации; изменение роли преподавателя, необходимо изменение его позиции от транслятора знаний и способов деятельности к организатору и реализатору индивидуальной образовательной траектории личностного развития каждого взрослого; изменение содержания и методов обучения, которые должны содействовать выявлению, формированию и развитию компетенций обучающихся; диверсификация форм повышения квалификации, обеспечивающих доступность и непрерывность образования; применение принципиально иных оценочных процедур, которые должны быть чувствительны к результатам приобретаемого обучающимися опыта.

Компетенции педагогов могут быть сформированы только в контексте проблем и задач их профессии. В этой связи содержание обучения должно быть насыщено специально созданными педагогическими задачами-ситуациями, близкими к реальным процессам. Использование активных форм и технологий обучения позволяет педагогам экспериментировать с собственным опытом деятельности в процессе решения различных педагогических задач.

В. В. Сериков определяет компетентность как "способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире".

Для достижения высокого уровня педагогической компетентности необходимо интенсифицировать процесс подготовки будущих специалистов в условиях профессионального образования, что связано с преодолением кризисных явлений, на которые обращают внимание социологи, философы, педагоги и психологи. По мнению многих ученых, недостатки профессионального образования заключаются в его обезличенности, валовом подходе к образовательному процессу, самом стиле организации жизни образовательных учреждений.

До сих пор не существует единства в понимании сущности терминов «компетенция» и «компетентность». Понятие «Компетентность» используется для описания конечного результата обучения; понятие *компетенция* приобретает значение «знаю, как» в отличие от ранее принятого ориентира в педагогике «знаю, что». Н.И. Алмазова определяет *компетенции* как знания и умения в определенной сфере человеческой деятельности, а компетентность – это качественное использование компетенций. Другое определение компетентности дал Н.Н. Нечаев: «Доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей, явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных целей». Н.Ф.Талызина, Н.Т. Печенюк, Л.Б. Хихловский, В.Д. Шадриков, Р.К. Шакуров, В.М. Шепель и др. отмечают, что понятия «знания», «умения», «навыки» неточно характеризуют понятие «компетентность», так как, по их мнению, «компетентность» предполагает владение знаниями, умениями, навыками и жизненным опытом.

При рассмотрении проблем модернизации образования и определения требований к выпускникам вузов широко применяется термин «*профессиональная компетентность*». К.В.Шапошников понимает категорию «*профессиональная компетентность*» как готовность и способность специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности. *Профессиональная компетентность* «в целом характеризуется совокупностью интегрированных знаний, умений и опыта, а также личностных качеств, позволяющих человеку эффективно проектировать и осуществлять профессиональную деятельность во взаимодействии с окружающим миром». К.В. Шапошников и А.Н.Дорофеев считают, что в основу показателей субъектной *профессиональной компетентности* могут быть положены характеристики актуальной и потенциальной деятельности специалиста.

Рассматривая *профессиональные компетенции*, большинство исследователей выделяют: 1) простые (базовые) компетенции (формируемые на основе знаний, умений, способностей, легко фиксируемые, проявляющиеся в определенных видах деятельности) и 2) ключевые компетенции – чрезвычайно сложные для учета и измерения, проявляющиеся во всех видах деятельности, во всех отношениях личности с миром, отражающие духовный мир личности и смыслы ее деятельности. В некоторых исследованиях есть другие квалификации: 1) стандартные – те, без которых невозможно нормальное функционирование личности или организации 2) ключевые – обеспечивают их конкурентоспособность на социально-экономическом рынке, выгодно отличая от аналогичных представителей, 3) ведущие – это «сотворение» будущего,

проявляющееся в инновационности, креативности, динамичности и диалогичности (кооперативности, децентрации, поликультурности).

Особое внимание в педагогике уделяется *профессиональной компетентности* и *профессиональным компетенциям* преподавателя. В 70 – 80 годах XX века в США уделялось большое внимание разработке концепции обучения педагогов на основе компетентностного подхода. В результате наблюдения за деятельностью наиболее эффективно работающих педагогов и моделирования потребностей будущего был выявлен ряд компетенций, основанных на «трех китах» деятельности и личности педагога: «знать, делать, быть». С тех пор влияние личностных качеств преподавателя на его *профессиональную компетентность* отмечается практически всеми исследователями. П.Ф. Каптерев внес большой вклад в разработку компетентностного подхода к профессиональной подготовке учителей. Он подразделял все качества личности педагога на объективные (степень знания учителем своего предмета, степень владения методологией науки и глубина его научных знаний, владение общими дидактическими и методическими принципами, способность проникать и комплексно воспринимать особенности детской психологии) и субъективные (преподавательское искусство, педагогический талант, творчество и т.п.). А.К. Маркова при изучении профессиональной компетенции педагога сгруппировала умения, обеспечивающие эффективность преподавания, и личностные свойства педагога, и сделала вывод, что профессиональная компетенция педагога – «это такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обучении и воспитании школьников».

Содержание профессионально-личностных компетенций преподавателя в XXI веке подробно и аргументировано раскрыто Т.Е. Исаевой.

Автор выделяет:

- 1) адаптационно-цивилизационные компетенции;
- 2) социальные компетенции;
- 3) социально-организационные компетенции;
- 4) профессиональные (предметные / методические) – совокупность знаний, умений, методов обучения, способов трансляции профессионально-корпоративного опыта, обусловленных спецификой преподаваемой дисциплины и избираемых в соответствии с педагогической системой, которой придерживается преподаватель;
- 5) коммуникативную;
- 6) ценностно-смысловые – обеспечивают человеку сохранение «самости» в любых условиях.

Существуют множества различных определений компетенций Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер в частности дают следующие определение.

Компетенция – базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнению в работе или в других ситуациях. Где **базовое** качество означает, что компетенция является очень глубоко лежащей и устойчивой частью человеческой личности и может предопределять поведение человека во множестве ситуаций и рабочих задач. В свою очередь **причинное отношение** означает, что компетенция предопределяет или вызывает определенное поведение и исполнение. На основе критериев – значит, что компетенция действительно прогнозирует хорошее или плохое исполнение, которое измеряется при помощи конкретного критерия, или стандарта. Примером критериев может служить объем продаж в долларах для продавцов или количество «завязавших» клиентов для консультантов по избавлению от алкогольной зависимости.⁹

Компетенция (от лат. *competentio* от *compeo* добиваюсь, соответствую, подхожу) – это личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач. Также под компетенцией понимают формально описанные требования к личностным, профессиональным и т. п. качествам сотрудников компании (или к какой-то группе сотрудников). В данном понимании компетенции используются при оценке персонала. Совокупность компетенций; наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области называют *Компетентностью* (от англ. *competence*).

Так, Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер, в «Компетенции на работе» рассматривает компетенции как базовые качества людей и обозначают «варианты поведения или мышления, распространяемые на различные ситуации и длящиеся довольно значительный период времени» и выделяет пять типов базовых качеств:

1. *Мотивы*. то, о чем человек думает или чего хочет постоянно и что вызывает действие. Мотивы «нацеливают, направляют и выбирают» поведение на определенные действия или цели и уводят в сторону от остальных.
2. *Психофизиологические особенности* (или свойства). Физические характеристики соответствующие реакции на ситуации или информацию.
3. *Я-концепция*. Установки, ценности или образ-Я человека.

⁹ Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер. Компетенции на работе. Пер. с англ. М: НИРО, 2005

4. *Пример: Я-концепция* – вера человека в то, что он может эффективно действовать в любой ситуации, – является частью представления человека о самом себе.

5. *Знание.* Информация, которой обладает человек в определенных содержательных областях.

5. *Навык.* Способность выполнять определенную физическую или умственную задачу.

Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер утверждают что тип или уровень компетенции имеет практический смысл для планирования человеческих ресурсов. Показали, что знания и навыки имеют тенденцию быть видимыми и относительно поверхностными характеристиками людей. Я-концепция, свойства и мотивы, присущие компетенции, более скрыты, «глубоки» и спрятаны в самой сердцевине личности.

Поверхностные компетенции (знания и навыки) относительно просто развить. Тренинг – наиболее рентабельный способ укрепить и сохранить эти способности у сотрудников.

Глубинные компетенции (мотивы и свойства), лежащие в основе айсберга личности, оценить и развить труднее; рентабельнее отбирать людей по наличию этих характеристик.

Компетенции на основе Я-концепции лежат где-то посередине. Установки и ценности, такие как уверенность в себе (видение себя «руководителем», а не «техником/ профессионалом»), можно изменить при помощи тренинга, психотерапии и/или упражнения для позитивного развития, хотя это потребует больше времени и усилий¹⁰.

По мнению Дж. Равена, оценивая компетентность, необходимо выделить компоненты компетентности. Под термином «компоненты компетентности» он обозначает те характеристики и способности людей, которые позволяют им достигать личностно значимых целей – независимо от природы этих целей и социальной структуры, в которой эти люди живут и работают. Компетентность включает в себя не только интеллект и способности, а также внутреннюю мотивацию, которая не входит в понятие способности как таковой. Но именно фактор внутренней мотивации должен служить опорным пунктом в процессе выявления и оценки компетентности. Автор проводит разграничение между «ценностями» и «видами компетентности», значительное число видов компетентности (например, «способность контролировать других людей») могут иметь как самостоятельную ценность – то есть быть личностно значимыми целями сами по себе, – так и служить средством достижения других значимых целей. Им разработаны конкретные процедуры оценки

¹⁰ Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер. Компетенции на работе. Пер. с англ. М: НИРО, 2005

компетентности – «Эдинбургские опросники», которые предназначены для использования при решении задач руководства, размещения и развития персонала, а также задач общего организационного развития.

Чтобы слушатели смогли успешнее достигать поставленных целей, преподаватель должен помочь им развить необходимые виды компетентности – но относительно целей, которые считают важными сами эти слушатели.

Учитывая опыт Лайл М. Спенсера и Сайн М. Спенсер при оценке профессиональной компетентности не следует опереться только на традиционные академические тесты способностей и тесты на знание предмета. Они считают, что успешное соответствие человека работе зависит от точной оценки индивидуальных компетенций, моделей компетенций для данной работы и метода оценки хорошего соответствия между человеком и работой. В своих исследованиях они выявили поверхностные компетенции (знания и навыки), которые относительно просто развить. Исследователи выделили тренинг, как наиболее рентабельный способ укрепления и сохранения этих способностей у сотрудников. По их мнению, глубинные компетенции (мотивы и свойства), лежащие в основе айсберга личности, оценить и развить труднее; рентабельнее отбирать людей по наличию этих характеристик. Компетенции на основе Я-концепции лежат где-то посередине. Установки и ценности, такие как уверенность, в себе (видение себя «руководителем», а не «техником/профессионалом»), можно изменить при помощи тренинга, психотерапии и/или упражнения для позитивного развития, хотя это потребует больше времени и усилий. По их мнению, более рентабельно руководителю набирать людей в зависимости от базовых компетенций, включающих мотивы и свойства, и обучать набранных навыкам и знаниям, нужным для конкретной работы. Они считают, что следует выбирать, развивать или стимулировать мотивацию достижения успеха у своих сотрудников, можно ожидать улучшение результатов, продуктивности и качества.

Анализ материалов Симпозиума Совета Европы (1996), позволил сделать вывод, что процесс оценивания ключевых компетенций очень сложен и некоторые компетенции могут выявиться лишь только при наблюдении за деятельностью обучаемого. Очень важно использовать оценку как средство постоянного контроля учебного процесса, а не просто как окончательное решение. Некоторые компетенции невозможно оценить традиционным способом. Главной задачей образовательной системы является изобретение процедур оценивания, которые были бы не очень сложны, восприимчивы и гибки.

Тема 3. Студент и преподаватель как субъекты образовательного процесса

Психологические особенности студенческого возраста и проблема воспитания в высшего образования

Как утверждают многие ученые и педагоги, основатели крупных научных школ, *наибольший учебный и воспитательный эффект* достигается в таких ситуациях, когда учитель и ученик вместе решают задачу, ответ на которую не знает ни тот, ни другой. В этом случае феномен партнерства и *сотрудничества* выражен максимально. Другая важнейшая задача воспитания – помощь воспитуемому в выработке индивидуального стиля жизни, индивидуального стиля деятельности и общения.

Для решения такой задачи преподавателю необходимо владеть некоторыми навыками и методиками психодиагностики, а также вооружить студентов приемами *самопознания*. Важнейшее значение имеет *знание психологических и психофизиологических особенностей студентов*, определяемых их социальным статусом, возрастом и характером основной деятельности. Свою способность знать и понимать студентов, адекватно оценивать их личностные качества и состояния преподаватели справедливо считают одним из важнейших профессиональных качеств и ставят ее на *второе место после знания предмета, который они преподают*. Но преподаватели, как правило, прикладывают очень мало усилий, чтобы повысить свою подготовку в этой области, хотя постоянно стремятся обновить и пополнить свои специальные (предметные) знания.

Часто преподаватели руководствуются индифферентными представлениями о студентах *как об устройствах по переработке информации, которые слушают лекции, читают учебники, выполняют задания и, когда это требуется, демонстрируют эти знания на зачетах и экзаменах*. Иногда это приводит к безличным и неадекватным требованиям, с которыми студенты просто не могут справиться Бернс Р.

Для того чтобы при построении программы учесть возможности и потребности студентов, нужно хорошо их знать. Но особенности познавательной сферы личности прямо связаны со всеми другими ее подструктурами и личностью в целом. Успешная учебная деятельность студента зависит не только от степени владения приемами интеллектуальной деятельности; она обусловлена также личностными параметрами учебной деятельности – устойчивой системой отношений студента к окружающему миру и к самому себе. На какие же вопросы следует обращать внимание в связи с необходимостью учета возрастных особенностей и индивидуальных различий студентов в воспитательно-образовательном процессе вуза?

*Современные студенты – это, прежде всего, молодые люди в возрасте 18 - 25 лет. Этот возраст определяется как поздняя юность или ранняя зрелость. Отсутствие единого термина уже говорит о сложности, неоднозначности *психологических характеристик* этого периода жизни. Очень важно иметь в виду, что человек непрерывно эволюционирует как единое целое, так что ни одну сторону его жизни нельзя понять в отрыве от других сторон. Возьмем, например, такой, казалось бы не имеющий отношения к педагогической ситуации параметр, как *физическое развитие молодых людей*.*

Студенческий возраст характеризуется наивысшим уровнем таких показателей, как мышечная сила, быстрота реакций, моторная ловкость, скоростная выносливость и др. Как принято говорить, это возраст физического совершенства человека. Большинство спортивных рекордов установлено именно в этом возрасте. Однако, как свидетельствуют данные Всемирной организации здравоохранения, именно студенты характеризуются худшими показателями *физиологических функций* в своей возрастной группе. Они лидируют по числу больных гипертонией, тахикардией, диабетом, нервно-психическими нарушениями. Причины этого, как показывают исследования, кроются в том, что в процессе вузовского обучения студенты испытывают *сильное психическое напряжение*, часто разрушительное для здоровья. Преподаватель должен учитывать, что эти нагрузки особенно велики в периоды контроля и оценивания. Но именно здесь часто совершается одна из грубейших педагогических ошибок: негативную оценку результатов усвоения учебной программы преподаватель переносит на оценку личности студента в целом, давая студенту знать с помощью мимики, жестов, а то и в словесной форме, что он неумен, ленив, безответствен и т.п. Заставляя студента переживать негативные эмоции, преподаватель оказывает прямое влияние на физическое состояние и здоровье студента. Учеба в вузе требует больших затрат времени и энергии, что обуславливает некоторую задержку социального становления студентов по сравнению с другими группами молодежи. Этот факт часто порождает у преподавателей ошибочное представление о студентах как о социально незрелых личностях, нуждающихся в постоянной опеке, снисходительном отношении. Сам того не осознавая, преподаватель в этом случае как бы ставит планку, ограничивает уровень, до которого студент, по его представлению, может развить свои личные качества, такие как ответственность, инициативность, самостоятельность. Воспитуемый (в данном случае студент) неосознанно воспринимает такую программу и, что особенно огорчительно, внутренне принимает ее.

Человеку *свойственно легко адаптироваться к заниженным требованиям*: в этих условиях способности студента не только не развиваются, но и часто деградируют. Отношение же педагога к студенту как к социально

зрелой личности, напротив, как бы отодвигает планку, раскрывает новые горизонты, тем самым не ограничивая возможности развития личности, а усиливая их своей верой, внутренней поддержкой. Как правило, именно в студенческом возрасте достигают максимума в своем развитии не только физические, но и психологические свойства и высшие психические функции: восприятие, внимание, память, мышление, речь, эмоции и чувства. Этот факт позволил Б. Г. Ананьеву сделать вывод о том, что данный период жизни максимально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки. В этот период происходит активное формирование индивидуального стиля деятельности Климов Е. А.

Преобладающее значение в познавательной деятельности начинает приобретать **абстрактное мышление**, формируется обобщенная картина мира, устанавливаются глубинные взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности. Если преподаватель не развивает именно эти способности, у студента может закрепиться навык полумеханического запоминания изучаемого материала, что ведет к росту показной эрудиции, но тормозит развитие интеллекта. Результаты специальных обследований показывают, что у большинства студентов уровень развития таких интеллектуальных операций, как сравнение, классификация, определение, весьма невысок. Преподавателю зачастую приходится прилагать большие усилия, чтобы преодолеть школярское отношение к учебе: ориентацию только на результат интеллектуальной деятельности и равнодушие к самому процессу движения мысли. Лишь немного более половины студентов повышают показатели интеллектуального развития от первого курса к четвертому, и, как правило, такое повышение наблюдается у слабых и средних студентов, а лучшие студенты часто уходят из вуза с тем же уровнем интеллектуальных способностей, с которым пришли

Важнейшая способность, которую должен приобрести студент в вузе, – это, собственно, *способность учиться*, которая радикальным образом скажется на его профессиональном становлении, ибо определяет его возможности в послевузовском *непрерывном образовании*. Научиться учиться важнее, чем усвоить конкретный набор знаний, которые в наше время быстро устаревают. Еще важнее способность самостоятельного добывания знаний, основанная на творческом мышлении, анализ которого будет дан в следующей главе.

Особенно бурно в период вузовского обучения идет развитие специальных способностей. Студент впервые сталкивается со многими видами деятельности, являющимися компонентами его будущей профессии, поэтому на старших курсах необходимо уделять особое внимание диалоговым формам общения со студентами, в частности, в процессе выполнения ими курсовых и

дипломного проектов, прохождения практик и т.п. Передача "личностного знания" возможна, как правило, только в диаде "учитель - ученик".

Эмоциональная сфера в студенческом возрасте приходит к некоторому уравновешенному состоянию, "успокаиваясь" после своего бурного развития и брожения в подростковый период. Но определенные отголоски прошедших "бурь" иногда дают себя знать, особенно у студентов с задержками личностного развития, т. е. страдающих инфантилизмом. Часто может наблюдаться гипертрофированная и несколько абстрактная неудовлетворенность жизнью, собой и другими людьми. При неадекватном педагогическом воздействии такие состояния могут стать причиной деструктивных тенденций в поведении. Но при обращении энергии этого эмоционального состояния на решение сложной и значимой для студента задачи неудовлетворенность может стать стимулом к конструктивной и плодотворной работе. Выраженный и часто подчеркнутый рационализм в обращении преподавателей со студентами негативно сказывается на развитии их эмоциональной сферы в целом. Поэтому преподавателю необходимо сознательно следить за тем, не переходит ли опасную черту почти неизбежный дисбаланс рационального и эмоционального в стиле его общения со студентами. В этом случае без некоторой, пусть порой даже искусственно добавляемой, эмоциональной теплоты эффективность его работы со студентами может сильно снизиться даже при ее очень высоком содержательном уровне. Без принятия таких мер у преподавателя самого могут возникнуть эмоциональные перегрузки, еще более усиливающие трудности нахождения верного эмоционального тона в общении со студентами.

Самая главная особенность юношеского возраста (включая и позднюю юность) состоит в осознании человеком своей индивидуальности, неповторимости, в становлении самосознания и формировании образа "Я". Образ "Я", по И. Конне, – это социальная установка, отношение личности к себе, включающее три взаимосвязанных компонента: познавательный, эмоциональный и поведенческий.

За последние десятилетия произошел сдвиг пика становления самосознания с возраста 17-19 на 23 -25 лет. Становление самосознания актуализирует проявление важнейших и часто противоречивых потребностей юношеского возраста – в общении, уединении, в достижениях и др. Потребность в достижении, если она не находит своего удовлетворения в основной для студента учебной деятельности, закономерно смещается на другие сферы жизни – в спорт, бизнес, общественную деятельность, хобби или в сферу интимных отношений. Но человек обязательно должен найти для себя область успешного самоутверждения, в противном случае ему грозит уход в болезнь, невротизация или уход в криминальную жизнь. Потребность в достижениях часто входит в конфликт с потребностью в общении, и

разрешение этого конфликта в пользу той или иной потребности приводит к дальнейшим личностным изменениям. Конфликт может возникнуть и между потребностью в достижениях и познавательной потребностью, удовлетворяемой в ходе творческой исследовательской деятельности, учитывая часто значительную отставленность во времени реальных прилагаемых усилий и признания успехов в научной деятельности. И здесь ответственна роль преподавателя, выступающего в роли первого эксперта, дающего студенту "обратную связь" о результатах его исследовательской работы. Своими оценками он может неосторожно отнять у студента всякую надежду и, соответственно, желание утвердиться на ниве науки и подтолкнуть его к выбору других сфер жизни для самоутверждения и удовлетворения потребности в достижении. С социальной точки зрения очень важно, что студенческий этап развития жизни человека связан с формированием относительной экономической самостоятельности, отходом от родительского дома, формированием семьи Зимняя И. А.

Благоприятное положение студента в окружающей его среде содействует нормальному развитию его личности. Не должно быть существенного расхождения между самооценкой и оценкой, получаемой студентом от значимых для него людей (референтной группы), к которым обязательно должен относиться и преподаватель. В этом случае он может помочь студенту в преодолении неблагоприятного соотношения самооценки, ожидаемой оценки и оценки, исходящей от референтной группы. Это можно сделать, целенаправленно организовав такую педагогическую ситуацию, чтобы студент предстал перед значимыми для него "другими" в выгодном свете и получил положительную оценку, что приведет к повышению ожидаемой оценки, улучшит его психологическое состояние и сделает более благоприятной позицию личности в целом. Закljučая разговор об условиях успешной воспитательной работы, следует напомнить изложенные в начале параграфа общие положения о сущности воспитания как о создании благоприятных условий для самовоспитания человека путем раскрытия перед ним поля возможных выборов и их последствий, при том что окончательное решение всегда должен принимать сам воспитуемый. Важнейшим условием внимания студента к тому, что раскрывает перед ним преподаватель, выступает "принятие" студента преподавателем и признание за студентом права на любой выбор. Такое продуктивное отношение к другой личности мы описывали выше как состояние эмпатии.

Развитие творческого мышления студентов в процессе обучения
Деятельностный и личностный подходы, сквозь призму которых мы пытаемся рассмотреть основные проблемы педагогики и психологии высшего образования, наиболее драматически сталкиваются (а иногда даже

противопоставляются) в сфере творчества. Здесь, как через увеличительное стекло (ясно и отчетливо), видны ограничения деятельностного подхода, его важная, но все же вспомогательная роль в анализе природы творческого акта и методов его стимулирования. Можно ли научить творчеству, "сформировав" творческую деятельность, и получить необходимые "приращения на полюсе субъекта"? Ответ, как мы уже говорили, может быть только отрицательным. Обнаружилось, например, что "творчество" (креативность) не есть некоторая особая характеристика познавательных процессов, а представляет собой одну из самых глубоких характеристик личности. Личность же нельзя "сформировать", а можно только воспитать. Воспитание, в свою очередь, не может быть не чем иным, как созданием условий для самовоспитания личности. Творчество есть прерогатива свободной, способной к саморазвитию личности. Вернее даже сказать, что творчество есть способ "личностного" существования, в противоположность обезличенному действованию, которое в своем предельно "очищенном" виде убивает личность. Но обезличенная деятельность есть не что иное, как абстракция, противостоящая личностному началу только в умственном эксперименте. В нормальных, подлинно человеческих условиях жизни эти два начала взаимно обогащают друг друга и могут развиваться только друг через друга. Но в интересах анализа, по необходимости огрубляющего и даже "убивающего" реальность, расчленяя ее на части, они могут быть выделены как противоположности полюса человеческой сущности, являющиеся источником развития человека. Такая противоречивость и в то же время взаимообусловленность деятельности и личности проявляются с особой отчетливостью при анализе разных проявлений творчества, разных видов творческого мышления. Учитывая специфику учебной деятельности, которая выступает основным объектом в нашем пособии, мы будем говорить в основном о познавательной деятельности и приводить примеры из этой области. Но практически все выводы, как показывает анализ литературы сохраняют свое значение и для художественного творчества. Разделение мышления на продуктивное (творческое) и репродуктивное (воспроизводящее) достаточно условно. В любом мыслительном акте существует творческая, порождающая часть, связанная с генерацией гипотез, и исполнительная часть, связанная с их реализацией и проверкой.

Эти две указанные составляющие могут быть выделены не только в мышлении, но и в любом познавательном процессе. Но если на уровне восприятия порождающая и исполнительная части познавательного акта могут быть выделены только с помощью специального анализа, поскольку протекают очень быстро, почти автоматически и недоступны самонаблюдению, то в мышлении процесс порождения гипотезы часто развернут во времени, обладает

относительной самостоятельностью и доступен самонаблюдению. Поэтому, если термин "творческое восприятие" используется относительно редко то "творческое", или "продуктивное", мышление является устойчивым словосочетанием для обозначения мыслительных актов, в которых порождающая, генеративная сторона имеет как бы больший удельный вес, доминирует над исполнительной и контрольной частями по своей значимости.

Критерии творческого мышления. Творчество и интеллект

С философской точки зрения любая деятельность человека представляет собой творческий акт, ибо и субъект и объект выходят из акта деятельности иными, чем они вошли в него.

Но в интересах психологического анализа разделение мыслительной деятельности на творческую и репродуктивную вполне оправданно, и проводится оно на основе как объективных, так и субъективных (психологических) критериев.

1. Творческой называется такая деятельность, которая приводит к получению нового результата, нового продукта.

2. Поскольку новый продукт может быть получен случайно или путем сплошного неэвристического перебора вариантов, то к критерию новизны продукта обычно добавляют критерий новизны процесса, с помощью которого этот продукт был получен (новый метод, прием, способ действия).

3. Процесс или результат мыслительного акта называют творческим только в том случае, если он не мог быть получен в результате простого логического вывода или действия по алгоритму. В случае подлинно творческого акта преодолевается логический разрыв на пути от условий задачи к ее решению. Преодоление этого разрыва возможно за счет иррационального начала, интуиции.

4. Творческое мышление связывают обычно не столько с решением уже поставленной кем-то задачи, сколько со способностью самостоятельно увидеть и сформулировать проблему. Математики утверждают, что математический талант проявляется не в умении решать математические задачи (в этом можно "натаскать" почти любого), но, прежде всего, в способности сформулировать на математическом языке проблему, которая взята из реальной жизни или другой области знания, т. е. поставить ее как математическую задачу.

5. Важным психологическим критерием творческого мышления является наличие ярко выраженного эмоционального переживания, предшествующего моменту нахождения решения. Наличие такого переживания и его предшествование во времени творческому акту (инсайту, озарению) показаны в строгих экспериментальных исследованиях Тихомиров О.К. Роль эмоционального переживания, в частности чувства красоты, которое

направляет сам поиск решения, отмечал и знаменитый французский математик А. Пуанкаре.

6. Творческий мыслительный акт обычно требует устойчивой и длительной или более кратковременной, но очень сильной мотивации. Г.Гельмгольц, А.Пуанкаре и ряд других авторов выделили четыре фазы любого творческого р е ш е н и я: фаза собирания материала, накопления знания, которые могут лечь в основу решения или переформулирования проблемы; фаза созревания, или инкубации, когда работает в основном подсознание, а на уровне сознательных регуляций человек может заниматься совсем другой деятельностью; фаза озарения, или инсайта, когда решение часто совершенно неожиданно и целиком появляется в сознании; фаза контроля, или проверки, которая требует полной включенности сознания Вудворте Р. Другие авторы выделяют большее количество фаз или стадий, но принципиальная схема протекания творческого акта остается такой же.

РАЗДЕЛ 2. ДИДАКТИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

Понятие «дидактика» впервые ввел в научный оборот немецкий педагог В. Ратке (1571—1635) в курсе лекций «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения и развития».

В 1657 г. великий чешский педагог Ян Амос Коменский опубликовал в Амстердаме свой труд «Великая дидактика», в котором назвал дидактику «всеобщим искусством всех учить всему». В ее структуре, однако, он рассматривал и вопросы воспитания.

Поэтому более полным современным определением дидактики будет следующее.

Дидактика – это наука о теориях образования и технологиях обучения.

Как наука дидактика стремится ответить на следующие вопросы (решить следующие задачи) (Таблица 4.1).

Таблица 4.1 Задачи дидактики

Дидактические вопросы, задачи	Что исследуется, разрабатывается
Для чего учить?	Цели образования, обучения
Чему учить?	Содержание образования, обучения
Как учить?	Методы обучения и преподавания
Как организовать обучение?	Формы организации обучения
С помощью чего осуществляется обучение?	Учебники, учебные пособия, дидактический материал, компьютерные программы и т.д.
Как оценить и проконтролировать результаты обучения?	Методы контроля и оценки результатов обучения
Что достигается в результате обучения?	Критерии и показатели, характеризующие результаты учения
Какие подходы, стратегии обучения наиболее эффективны?	Принципы обучения и их система

В педагогической науке нет единого понимания о предмете дидактики. Одни ученые в качестве предмета дидактики выделяют процесс и результаты обучения в системе образования; другие – закономерности и принципы обучения, включая цели, содержание образования, формы, методы и средства обучения; третьи выделяют лишь процесс и результат преподавания и учения.

Системный характер дидактики проявляется в том, что обучение в высшей школе в рамках различных форм организации обучения (лекция, семинары, лабораторные, практические занятия и т.д.), в процессе применения различных дидактических теорий (развивающего, проблемного,

дифференцированного, модульного, компьютерного обучения и т.д.) и соответствующих им технологий обучения имеет некоторый инвариантный, универсальный характер.

Дидактическая система – это система процесса и результатов обучения, сложная по составу, ее центральными элементами являются преподавание (деятельность преподавателя) и учение (учебная деятельность студентов). Преподавание – это педагогическая деятельность преподавателя по организации учебной деятельности студентов.

Дидактика – раздел педагогики высшей школы, который раскрывает и обосновывает цель, задачи, закономерности, принципы, содержание, методы, средства, технологии, формы учебного процесса по подготовке специалистов с высшим образованием.

Одно из центральных противоречий современного обучения заключается в том, что обучение стало массовым, охватывающим обучающихся всех возрастов, уровней развития и способностей, с одной стороны, и все возрастающими требованиями к качеству обучения – с другой. А это порождает проблему качества обучения для всех! Иными словами, современная дидактика должна разработать и предложить преподавателю такой набор технологий обучения, выбор из которых с учетом возможностей и преподавателя, и студента гарантировал бы высокий уровень конечного результата обучения.

Поскольку в традиционной дидактике чаще всего приоритет отдавался деятельности преподавателя, то во всех ситуациях педагогического взаимодействия со студентом по стимулированию «самости» (самопознанию, самоопределению, самоуправлению, самореализации), а, значит, и творческому саморазвитию личности студента, ранее уделялось недостаточно внимания. Поэтому проблема технологии обучения творческому саморазвитию личности студента – одна из актуальных и приоритетных дидактических и педагогических проблем, научную и практическую значимость которой трудно переоценить.

Существует противоречие и между введением государственных образовательных стандартов, которые требуют конкретизации целей образования, и постоянным обновлением содержания высшего образования, которое предъявляет к преподавателю все новые и новые требования, особенно к его умению проектировать и реализовывать это обновленное содержание образования. В связи с этим у современной дидактики возникает проблема изложения ее концепций (теорий) в единстве с педагогическими (дидактическими) технологиями, которыми смог бы овладеть студент, как будущий преподаватель, с тем, чтобы самостоятельно проектировать постоянно обновляемое содержание образования.

В условиях модернизации образования все активнее исследуется проблема вариативности высшего образования, которая требует разработки авторских учебных программ и вариативных учебников. Например, нужно ли изучать информатику в гуманитарном вузе? И если нужно, то в каком объеме? Специалисты доказывают, что нужно, но в принципиально ином ключе и другом объеме, чем на математическом факультете.

Я.А. Коменский, выдвинувший идею «обучать всех, всему, всесторонне» по существу провозгласил три величайших принципа одновременно: демократизм образования, гармонизация сочетания энциклопедизма и профессионализма в обучении, воспитания и развития личности. Но на пути от осознания этих принципов до их практического применения преподаватель должен преодолеть массу дидактических проблем.

В странах бывшего СССР сегодня одно из лучших в мире естественно-математическое образование, которое непрерывно, но не всегда удачно совершенствуется. Гуманитарный цикл, несмотря на критику, также имеет много ценного и специфически, выражает наши национальные ценности и приоритеты. По мнению одного из авторитетных зарубежных ученых,

В тоже время необходимо глубже изучать и творчески трансформировать зарубежный педагогический опыт, особенно таких развитых стран как США и Япония. В связи с этим уместно привести замечание Г.В.Микаберидзе, который, сравнивая системы образования США и Японии, пришел к выводу, что успехи японской системы образования базируются на следующих приоритетных целях и ценностях: 1) *японских учеников отличают упорство, настойчивость, а также умение жертвовать всем ради образования: их девиз: Ключ к успеху доступен каждому; неудачи их не останавливают – они поступают в частные репетиторские школы;* 2) созданы максимальные возможности для самореализации учащихся; неуспевающих не оставляют на второй год, им дают возможность наверстать упущенное; 3) учебный год в Японии длится 240 дней, а в США только 180 [5, с.38].

Другое противоречие можно сформулировать следующим образом. И традиционная дидактика, и ее многочисленные инновации ориентированы на преподавателя. Но как не было, так и нет дидактики для самого студента, т.е. мы не учим, не развиваем его дидактическую культуру. Дидактическая культура студента осваивается не целенаправленно, а методом проб и ошибок. В связи с этим противоречием возникают проблемы: как обучать студента творческой рефлексии, как стимулировать саморазвитие его общеучебных умений, включая умение самоуправления в решении учебных задач, как развивать способность к самооценке и самоконтролю в учебной деятельности.

Следующее противоречие заключается в том, что объем содержания современного образования увеличивается значительно быстрее (вводятся новые

курсы и спецкурсы), а темпы улучшения педагогического мастерства преподавателя, методики и педагогические технологии обучения разрабатываются часто с явным отставанием от реальных потребностей педагогической практики.

Еще одно противоречие представляет собой рассогласование между тем, что рекомендуют преподавателю имеющиеся дидактические пособия и невозможностью применять их «напрямую», так как их необходимо ещё адаптировать к себе, с учетом своего уровня педагогического мастерства и профессионально-педагогической культуры. В связи с этим возникает проблема адаптации, творческого применения любой из вновь разработанных педагогических технологий.

Проблема, вероятно, в том, что система образования не может обойтись без революционных преобразований, но совершенствованию системы образования больше способствуют эволюционные процессы.

Современная отечественная дидактика выделяет следующую **систему принципов обучения:**

- социальная обусловленность и научность обучения;
- практическая направленность подготовки;
- целеустремленность,
- систематичность и последовательность в обучении;
- доступность и высокий уровень трудности обучения;
- сознательность, активность и мотивированность обучаемых;
- прочность овладения компонентами профессиональной компетентности;
- дифференцированный и индивидуальный подход в обучении;
- комплексность и единство обучения и воспитания.

Мотивация в учебном процессе

Мотивы – это побуждения, причины действовать определенным образом, переживание значимости действия. В роли мотивов выступают потребности и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы. Мотивы сложные психологические образования, представляющие собой динамические системы, в которых осуществляется анализ и оценка альтернатив, выбор и принятие решений. Учащийся по отношению к учебной деятельности руководствуется двумя большими кластерами мотивов: познавательными и социальными (А.К. Маркова, Т.А. Ильина, И.П. Подласый).

Они образуют следующие группы

широкие социальные мотивы – долг, ответственность, понимание социальной значимости обучения;

узкие социальные (позиционные) мотивы – стремление занять определенную должность в будущем, получить признание окружающих или достойное вознаграждение за свой труд;

мотивы социального сотрудничества – ориентация на различные способы взаимодействия с окружающими, утверждение своей роли и позиции среди других обучающихся;

широкие познавательные мотивы – ориентация на эрудицию, удовлетворение от самого процесса учения или его результатов;

учебно-познавательные мотивы – ориентация на способы добывания знаний, усвоение конкретных учебных предметов;

мотивы самообразования – ориентация на приобретение дополнительных знаний.

По силе влияния на учебную деятельность их подразделяют на побудительные (причины целенаправленных действий) и смыслообразующие мотивы, которые «переводят» общественно-значимые ценности на личностный уровень. В различении внешних и внутренних мотивов решающее значение придается внутренним побуждениям, они выступают мотивами учения.

Следует подчеркнуть, что внешние и внутренние мотивы в деятельности могут переплетаться в сложное и противоречивое единство, или полимотивацию, когда тщеславие и познание, стремление к достижению и самореализации могут усиливать друг друга, а могут действовать и другим образом: полученный желаемый результат служит противовесом творческому поиску. «Мотивы престижа, достижения останавливают движение мысли. Выход в более глубокие слои познания действительно требует риска, отказа от желания добиться быстрого и эффектного результата», – считает Д.Б. Богоявленская, подчеркивая приоритет внешне нестимулированной, выходящей за пределы требований заданной ситуации активности (креативности). Эта познавательная инициатива зависит от богатства внутреннего мира личности и ее духовного содержания.

Поэтому возникает две задачи развития мотивации учения.

Первая связана с «алгоритмом» организационно-педагогических действий по формированию позитивной мотивации учения (С.А.Калюжный).

«Алгоритм» формирования стремлений учащихся к продуктивной учебно-познавательной деятельности.

1. Определение и уточнение педагогом целей обучения.
2. Выявление возрастных возможностей мотивации. Здесь педагог должен получить четкие ответы на два вопроса: к каким показателям мотивации необходимо подвести обучающихся различного возраста; насколько уровень мотивации соответствует возрастным нормам, поставленным целям и задачам обучения.
3. Изучение исходного уровня мотивации.
4. Определение ведущих мотивов учебной деятельности.
5. Диагностика индивидуальных особенностей мотивации.

6. Анализ динамики мотивации и ее причин.
7. Формирование положительных мотивов обучения.
8. Оценка достигнутых результатов и планирование последующей коррекционной деятельности.

Вторая задача связана с воспитанием отношения к познанию и ответственной позицией к развитию знания, что требует осознания ближайших и образовательных целей обучения, теоретической и практической значимости полученного знания; развития компетентностей и видение перспектив их реализации, эмоционально-ценностного стиля обучения, постановки значимых проблем, развития познавательной активности, освоения опыта самоопределения в учебной деятельности и атмосферы творческого сотрудничества со взрослыми.

Существует проблема в том, что содействие развитию учащегося как субъекта познания и деятельности не всегда и не всеми педагогами понимается как комплексная задача, противоречие возникает при усиленном внимании к академическому знанию в противовес личностному развитию.

Этапы формирования умственных действий и понятий Полноценное формирование действия требует последовательного прохождения шести этапов, два из которых являются предварительными и четыре – основными.

Предварительные этапы призваны создать необходимые условия для выполнения действия (мотивационный и ориентировочный), а основные этапы описывают ход выполнения самого действия. Талызина Н. Ф. выделила следующие этапы:

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

II этап – *ориентировочный*. Он включает в себя предварительное ознакомление с тем, что подлежит освоению, составление схемы ориентировочной основы будущего действия. Главным результатом на этом этапе является понимание. Глубина и объем понимания зависят от типа ориентировки или типа учения, о которых будет сказано несколько позже.

III этап – *материальный или материализованный* (начиная с третьего этапа их названия совпадают с названиями форм действия). На этом этапе учащийся усваивает содержание действия, а преподаватель осуществляет объективный контроль за правильностью выполнения каждой операции,

входящей в состав действия. Это позволяет гарантировать усвоение действия всеми учащимися.

IV этап – *внешнеречевой*. На этом этапе все элементы действия представлены в форме устной или письменной речи. Это обеспечивает резкое возрастание меры обобщения действия благодаря замене конкретных объектов их словесным описанием.

V этап – *беззвучной устной речи* (речь про себя). Отличается от предыдущего этапа только большей скоростью выполнения и сокращенностью.

VI этап – *умственного или внутриречевого действия*. На этом этапе действие максимально сокращается и автоматизируется, становится абсолютно самостоятельным и полностью освоенным. Рассмотрим, как представлено умственное действие на разных этапах своего становления на примере действия распознавания (подведение под понятие).

Особенности использования метода планомерного формирования при работе со студентами или лицами с высшим образованием заключаются в следующем.

1. Некоторые из этапов формирования умственных действий и понятий (в частности, материальный, а иногда и громкоречевой) могут быть пропущены или работа на них может быть существенно редуцирована. Возможности для этого открывает наличие уже готовых крупных блоков из отдельных элементов действий или целых действий, которые прошли поэтапную отработку в ходе стихийного или направленного формирования действия и могут обеспечить быстрый перевод относительного нового действия с одного уровня на другой. Но если речь идет о формировании принципиально новых действий или навыков, пропуск этапов может весьма негативно сказаться на таких параметрах действия, как его обобщенность, освоенность и, особенно, прочность.

2. На первом этапе, при формировании мотивации действия, первостепенное значение приобретает актуализация профессиональных интересов студентов, включение формулируемой задачи в контекст будущей профессиональной деятельности. Большую роль играют также использование элементов деловых учебных игр, активного социально-психологического обучения, применение технических средств (прежде всего компьютеров) и др.

3. Чаще используются самые высокие типы построения ориентировочной основы действия (или типы учения) – третий и даже четвертый, когда учащийся самостоятельно открывает принцип осуществления ориентировки. Это становится возможным благодаря высокому уровню обобщения тех знаний, умений и навыков, которые обслуживают сам процесс ориентировки, вследствие чего ориентировочную основу практически никогда не приходится строить с нуля.

4. Исключительно важной частью работы преподавателя по применению метода планомерного формирования умственных действий и понятий в вузовском обучении становится содержательный анализ материала с целью выделения таких инвариантов в конкретной области знания, которые позволяют значительно (иногда во много раз) уменьшить объем подлежащей усвоению информации. Хотя разработаны некоторые алгоритмы и принципы выделения таких инвариантов, проделать эту работу может только специалист, очень хорошо знающий предметную область, а также владеющий основами психолого-педагогических знаний, обладающий опытом такой работы.

Тема 5. Проектирование целей, результатов и содержания обучения студентов

Цели и содержание обучения Цели образования выполняют системообразующую функцию в педагогической деятельности. Талызина Н. Ф. утверждает, что именно от выбора целей в наибольшей степени зависит выбор содержания, методов и средств обучения и воспитания.

Остановившись на тех или иных методах обучения, мы фактически отвечаем на вопрос "как учить?"; строя содержание учебного плана, учебного предмета или отдельного занятия, мы отвечаем на вопрос "чему учить?". Формулирование педагогических целей отвечает на вопрос "для чего учить?"; какие задачи (профессиональные, жизненные, предметные, этические, эстетические) должен уметь решать студент с помощью полученных знаний, умений, навыков, убеждений, установок и т.п.

Овладение конкретным знанием или умением может выступить в качестве промежуточной педагогической цели, но только в том случае, если будут заданы способы оценки фактического достижения этой цели, т. е. способы определения того, действительно ли учащийся овладел этими знаниями и умениями. В. П. Беспалько называет способ описания педагогических целей, отвечающий этому требованию, диагностическим заданием цели. Он также предложил качественную шкалу для оценки уровня усвоения знаний и умений в зависимости от того, какой вид деятельности они могут информационно обеспечить: 1) узнавание информации; 2) воспроизведение информации; 3) совершение продуктивной деятельности по усвоенному алгоритму (репродуктивная деятельность); 4) осуществление продуктивной деятельности на основе самостоятельно построенной программы (творческая деятельность). Для более полного и дифференцированного описания целей, а также для обеспечения диагностичности они с самого начала должны формулироваться на языке тех задач, для решения которых

необходимы подлежащие усвоению знания, умения, убеждения, эстетические чувства и т.д.

В соответствии с новой парадигмой (отнюдь, впрочем, не общепринятой) цели воспитания должны, прежде всего, заключаться в создании условий, необходимых для максимально полного освоения личностью материальной культуры и духовных ценностей, накопленных человечеством.

Вторая важнейшая цель воспитания – помощь воспитуемому в раскрытии его внутренних потенций, в движении по пути самореализации (самоактуализации – в терминах гуманистической психологии,).

Третья цель, без которой невозможно достижение двух первых, – стимулирование познания человеком самого себя, выработка индивидуального стиля жизни и деятельности. В любом случае цели воспитания, принимаемые педагогом, не могут быть директивными, они могут только полнее раскрывать поле выбора перед воспитанником и последствия того или иного выбора. Право же выбора всегда остается за личностью. Цели обучения и воспитания могут анализироваться не только педагогом, но и учащимися.

Педагогический процесс всегда носит двусторонний и двунаправленный характер и анализ учебных и воспитательных (самовоспитательных) целей, которые ставит перед собой "объект" педагогического воздействия, не менее (если не более) важен, чем анализ целей педагога.

Широкую известность получили две таксономии учебных целей, или задач, предложенные Б. Блумом. Первая таксономия, охватывающая когнитивную область, включала в себя шесть категорий целей с внутренним более дробным делением их: знание (конкретного материала, терминологии, фактов, определений, критериев и т.д.); понимание (объяснение, интерпретация, экстраполяция); применение; анализ (взаимосвязей, принципов построения); синтез (разработка плана и возможной системы действий, получение системы абстрактных отношений); оценка (суждение на основе имеющихся данных, суждение на основе внешних критериев). Вторая таксономия, охватывающая аффективную сферу, включала пять категорий целей, принципы выделения которых были еще менее очевидными. *Главный недостаток блумовской таксономии в том, что учебные цели обосновываются "в терминах, отличных от того, что должен уметь учащийся к концу обучения.*

Согласно Н.Ф.Талызиной, первым шагом перехода от модели специалиста к модели его подготовки служит выделение и полное описание типовых задач, которые он должен будет решать в своей будущей профессиональной деятельности.

Типовые задачи выстраиваются в иерархию, которая одновременно является иерархией целей высшего образования:

1. *Верхнюю ступень в этой иерархии занимают задачи, которые должны уметь решать все специалисты, независимо от конкретной профессии или страны проживания.* Они определяются характером данной исторической эпохи и могут быть условно названы задачами века. В наше время к числу таких задач можно отнести: экологические задачи (минимизация негативных воздействий на природу производственной и иной деятельности людей и т.д.); задачи непрерывного послевузовского образования (эффективный поиск, анализ и хранение информации, приложение ее к решению профессиональных проблем и т.д.); задачи, вытекающие из коллективного характера большинства видов современной деятельности (налаживание контактов с другими членами коллектива, планирование и организация совместной деятельности, учет "человеческого фактора" при прогнозировании результатов работы и т.д.).

2. Второй уровень образуют задачи, специфичные для данной страны. В нашей стране сейчас особенно актуальны задачи, связанные с развитием рыночных отношений (экономическое обоснование проектов, проведение маркетинга, поиск надежных партнеров и финансовых источников, рекламирование товаров и услуг, выход на зарубежный рынок и т.п.). Другой по важности слой задач связан с проблемами межнациональных отношений (учет национальных традиций и обычаев, чуткое отношение к национальным чувствам, адекватное реагирование на любые проявления национализма и шовинизма). Наконец, современный специалист должен уметь решать производственные, управленческие и экономические задачи в условиях демократии, гласности, открытости и религиозной терпимости. Эти новые условия часто меняют сам характер задач по сравнению с тем, как они могли ставиться и решаться в тоталитарном обществе.

3. Третий уровень – собственно профессиональные задачи; он является самым большим по объему и разнообразию решаемых задач. В самом общем виде эти задачи могут быть разделены практически для любой специальности на три типа: *исследовательские задачи* (требуют умения планировать и проводить исследовательскую работу именно в данной области знания или сфере деятельности); *практические задачи* (направленные на получение конкретного результата – построить завод, издать книгу, вылечить больного и т.п.); *педагогические задачи* (преподавание соответствующего предмета в учебном заведении или в условиях производственного обучения). Каждый из типов задач третьего уровня требует для своего описания специфических профессиональных знаний, которых нет у педагога или психолога.

Среди множества инновационных методик обучения выделяют эвристическое обучение, прообразом которого является метод вопросов и рассуждений, который был создан Сократом.

Одной из популярных инновационных методик обучения является эвристическое обучение. Речь идет о нахождении знаний, ответов на поставленные вопросы. Истоки эвристического обучения были найдены в Древней Греции, в методе античного философа Сократа. Он задавал своим ученикам вопросы и побуждал их к рассуждению, наталкивал на мысли; так в беседе рождалось знание.

Эвристическое обучение – это обучение, которое ставит основную цель в виде конструирования учеником собственного смысла, целей, а также содержания образованияи процесса его организации, диагностики и осознания.

Эвристическое обучение ставит своей целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания. Личный опыт учащегося переходит в компонент его образования, а содержание обучения создается в процессе деятельности ученика.

Эвристическое обучение способно сочетать в себе как творческую, так и познавательную деятельность. Учитель не должен давать ученику готовые знания; он должен предоставить ему объект, знаниями о котором должен овладеть ученик. Объектом может выступать биологическое событие, природное явление, материал для моделирования и т.п. На его основе ученик должен создать продукт деятельности, например, гипотезу, интеллект-карту, текст, модель, схему, изделие.

Результат творческой деятельности обучающегося может быть абсолютно непредсказуемым, как правило результат зависит от личности ученика. Только после этого ученик с помощью педагога должен сопоставить результат с известными достижениями в этой области (естественнонаучными аналогами), переосмыслить его.

Итоговой целью эвристического обучения является не получение конкретных знаний, а творческая самореализация ученика. Соответственно, оценивается не усвоение ребенком определенных знаний по конкретному предмету, а его творческие достижения в этой сфере.

Эвристическое обучение можно использовать при обучении практически любому школьному предмету, главное –создать качественное открытое задание.

Эвристическая образовательная ситуация, формируемая на уроке, будет является важнейшим элементом обучения. Эта ситуация активизирует незнание ученика, её целью является рождение личной идеи, какой-либо проблемы, схемы, гипотезы, текста. Образовательный результат в эвристическом обучении остается непредсказуемым, все ученики могут получить абсолютно непредсказуемые итоги.

Эвристическое обучение выстраивается на основе открытых заданий. Практически любой компонент изучаемой темы может быть выражен в форме открытых заданий. Например, сочините пословицу, связанную с биологией, сформулируйте экологическое правило, придумайте общество будущего, составьте сборник своих экологических уроков, определите возможные способы использования какого-либо предмета, изготовьте модель или макет среды обитания животных родного края.

Контроль в эвристическом обучении подлжит не степень усвоения готовых знаний, а творческое отклонение от них. Следовательно, проверке и оценке подлежат развитие личностных качеств ученика, а также его творческие достижения по изучаемому предмету, в том числе и уровень усвоения и опережения образовательных стандартов.

Главные признаки эвристического обучения.

1) Снята жесткая предметная организация содержания обучения. Учебные программы достаточно вариативны и включают в себя интегрированное содержание. Важной особенностью эвристической технологии является так называемое «открытое знание», как правило оно неоднозначное и многовариантное.

2) Обучаемый можно объединить в группы разного состава (по количеству человек). Данные группы могут меняться со сменой деятельности.

3) Освоение знаний учебного содержания должно происходить при совместной деятельности педагога и обучающего, при этом строится в определенной логике: создание проблемной ситуации (ощущение затруднения); выявление затруднения и определение проблемы; предложение возможного замысла решения проблемы (выдвижение гипотез); логическая проверка гипотез, некоторые гипотетические выводы; наблюдения и эксперимент, которые позволят отвергнуть гипотезу или принять логические выводы.

4) В центре внимания педагога всегда должны находиться не конкретные знания и умения обучающего, а их личный опыт впечатлений и переживаний предметно-практической деятельности, также должно происходить взаимодействие и общение, основных компетенций личности.

5) Педагог при этих условиях должен занять открытую личностную позицию, различными средствами исключить свою организующую роль в учебном процессе: обучающим необходимо предоставить свободу выбора; обязательным аспектом является исключение всякого принуждения к обучению, прямой контроль и оценивание с помощью отметок; особое внимание обращается на организацию рефлексии в учебном процессе.

Эвристические технологии в учебном процессе могут реализовываться в разнообразных вариантах групповой работы, например, в свободных группах учебного проекта, в учебной «мастерской», в деловой игре.

Достаточно часто в педагогической литературе последних лет эвристические технологии именуется как «лично ориентированные».

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

Классификация методов обучения и воспитания Харламов И.Ф. методы обучения в их традиционных вариантах иногда подразделяют на *методы преподавания* (лекция, рассказ, показ-демонстрация, объяснение, беседа и др.), *методы учения* (слушание, осмысление, упражнение, изучение учебников и первоисточников, моделирование, в том числе практические работы, учебное исследование и др.) и *методы контроля* (опрос, контрольная, коллоквиум, зачет, экзамен, защита проекта и др.)

По **источникам и способам передачи информации** выделяют словесные, наглядные и практические методы. В зависимости *от характера дидактических задач* выделяют методы приобретения знаний; методы формирования умений и навыков; методы формирования творческой деятельности; методы контроля знаний, умений и навыков

Лернер И. Я. И Скаткин М. Н в соответствии с *характером познавательной деятельности* учащихся выделяют объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, эвристические (частично поисковые) и исследовательские методы.

В последнее время все большее распространение получают *игровые методы обучения* (учебные деловые или деятельностные игры основаны на принципе имитационного моделирования ситуаций реальной профессиональной деятельности в сочетании с принципами проблемности и совместной деятельности), *методы тренинга* (активного социально-психологического воздействия в процессе обучения), методы интенсивного изучения иностранных языков с использованием элементов внушения.

Получившие интенсивное развитие в 60-х годах методы *программированного обучения* с жестким пошаговым контролем действий учащегося уступили свое место гораздо более гибким и эффективным методам компьютеризованного обучения, основанного на использовании автоматизированных систем обучения (АСУ).

Методы воспитания (в узком смысле) как самостоятельные методы в практике высшего образования с трудом поддаются выделению и классификации, ибо воспитание должно быть органически включено в процесс

обучения. Бордовская Н. В. и Реан А.А. относят метод *личного примера в поведении преподавателя, метод доверительного межличностного общения, проведение мероприятий за рамками учебного плана* (культурные мероприятия, социально значимые акты, участие в общественной жизни и т.п.). Иногда в самостоятельные методы выделяют элементы, присутствующие в любом воспитательном воздействии: *поощрение, наказание, приучение к чему-то* (культивирование чего-то) и др.

Активные методы обучения Емельянов Ю.Н. под активными методами обучения имеются в виду те методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе, в противоположность так называемым традиционным подходам, где ученик играет гораздо более пассивную роль. Близкое содержание вкладывается в понятия "активное социально - психологическое обучение", "инновационное обучение", "интенсивные методы обучения". Называние этих методов активными не совсем корректно и весьма условно, поскольку пассивных методов обучения в принципе не существует. Любое обучение предполагает определенную степень активности со стороны субъекта, и без нее обучение вообще невозможно. Но степень этой активности действительно неодинакова (т.е. гораздо выше при использовании активных методов). Г. П. Щедровицкий называет активными методами обучения и воспитания те, которые позволяют "учащимся в более короткие сроки и с меньшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и умениями" за счет сознательного "воспитания способностей учащегося" и сознательного "формирования у них необходимых деятельностей". Можно выделить следующие основные пути повышения активности обучаемого (правильнее сказать "учащегося", т. е. активно учащего себя) и эффективности всего учебного процесса:

1) усилить учебную мотивацию учащегося за счет: а) внутренних и б) внешних мотивов (мотивов-стимулов);

2) создать условия для формирования новых и более высоких форм мотивации (например, стремление к самоактуализации своей личности, или мотив роста, по А. Маслоу; стремление к самовыражению и самопознанию в процессе обучения, по В. А. Сухомлинскому);

3) дать учащемуся новые и более эффективные средства для реализации своих установок на активное овладение новыми видами деятельности, знаниями и умениями;

4) обеспечить большее соответствие организационных форм и средств обучения его содержанию ;

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

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

7) полнее учитывать возрастные возможности и индивидуальные особенности учащихся. В конкретных вариантах активных методов обучения акцент делается на одном или нескольких из перечисленных выше приемов повышения эффективности обучения, но ни один из известных методов не может в равной степени использовать все приемы.

Дискуссионные методы Методы эти известны с древности и были особенно популярны в средние века (диспут как форма поиска истины). Элементы дискуссии (спора, столкновения позиций, преднамеренного заострения и даже преувеличения противоречий в обсуждаемом содержательном материале) могут быть использованы почти в любых организационных формах обучения, включая лекции. В лекциях-дискуссиях обычно выступают два преподавателя, защищающие принципиально различные точки зрения на проблему, или один преподаватель, обладающий артистическим даром перевоплощения (в этом случае иногда используются маски, приемы изменения голоса и т.п.). Но чаще дискутируют не преподаватели между собой, а преподаватели и учащиеся или учащиеся друг с другом.

Сензитивный тренинг (тренинг чувствительности) Работа, проводимая в Т-группах, лучше всего описывается термином "социально-психологическое обучение". В качестве подлежащего усвоению содержания здесь выступают не предметные знания, а знания о себе, других людях и законах групповой динамики. Но гораздо большее значение, чем знания, приобретаемые в ходе групповой работы, имеют эмоциональный опыт, навыки межличностного общения, расширение сознания и, главное, усиление и удовлетворение мотивов личностного роста. Социально-психологическое обучение оказывается скорее результатом проб и ошибок участников группы, чем усвоения научных принципов, объясняющих межличностное поведение, которые излагает лектор, руководитель группы транзактного анализа или режиссер психодрамы".

Игровые методы Выделяют разные виды игр, используемых как в учебных целях, так и для решения реальных проблем (научных, производственных, организационных и т.п.), - это учебные, имитационные, ролевые, организационно-деятельностные, операционные, деловые, управленческие, военные, рутинные, инновационные и др. Они не поддаются строгой классификации, так как выделяются часто по разным основаниям и в значительной степени перекрывают друг друга. В. С. Дудченко. относит традиционные деловые и имитационные игры к рутинным, противопоставляя их инновационным по нескольким критериям. Не противоречит такому

делению и предлагаемая Ю. Н. Емельяновым характеристика операционных игр (к которым он относит деловые и управленческие) как имеющих сценарий с жестким алгоритмом "правильности" и "неправильности" принимаемого решения

Таким образом, в игровых методах осуществляется опора на третий и четвертый из семи сформулированных выше приемов повышения эффективности обучения. Двуплановый характер игровых методов, т.е. наличие плана игрового, условного, и плана учебного, заставляющего максимально приближать условия игры к реальным условиям профессиональной деятельности, требует постоянного балансирования между двумя крайностями. Доминирование условных моментов над реальными приводит к тому, что азарт захлестывает игроков и, стремясь выиграть во что бы то ни стало, они игнорируют основной, учебный план деловой игры. Доминирование реальных компонентов над игровыми приводит к ослаблению мотивации и потере преимуществ игрового метода перед традиционными. И в дискуссионных методах, и в тренинговых большое значение в учебных деловых играх придается элементам проблемности. Задания должны включать в себя определенные противоречия, к разрешению которых обучаемый подводится в процессе игры.

Проблемные методы Постановка вопросов, формулирование противоречий и рассогласований, проблематизация знания - такие же древние приемы активизации обучения, как и сам процесс учения. Чем же проблемный подход отличается от традиционных подходов? По-видимому, удельным весом и местом, отводимым проблемной ситуации в структуре учебной деятельности. Если в традиционных методах сначала (часто в догматической форме) излагается некоторая сумма знаний, а затем предлагаются тренировочные задания для их упрочения и закрепления, то во втором случае учащийся. Обучаемый с самого начала ставится перед проблемой, а знание открывается им самостоятельно или с помощью преподавателя. Не от знания к проблеме, а от проблемы к знанию - таков девиз проблемного обучения. И это не просто перестановка слагаемых. Характер таким образом рожденного знания принципиально отличается от знания, получаемого в готовом виде. Проблемные методы непосредственно стимулируют развитие творческого мышления. Фактически разрешение проблемной ситуации - это всегда творческий акт, результатом которого является не только получение данного конкретного знания, но и положительное эмоциональное переживание успеха, чувство удовлетворения. Как отмечает Л. С. Сержан, проблемная ситуация всегда содержит в себе некоторое новое знание, в частности "знание о незнании", т.е. знание о том, чего именно он не знает. Анализ этой проблемной

ситуации должен превратить ее в проблемную задачу. Переход от одной проблемной задачи к другой составляет суть проблемного обучения.

Основная трудность в проблемном обучении – подбор проблемных задач, которые должны удовлетворять следующим условиям:

- 1) должны вызывать интерес у обучаемого;
- 2) быть доступны его пониманию (т.е. опираться на уже имеющиеся знания);
- 3) лежать в "зоне ближайшего развития", т. е. быть одновременно и посильными, и не слишком тривиальными;
- 4) давать предметное знание в соответствии с учебными планами и программами;
- 5) развивать профессиональное мышление.

Но следует указать на одну форму обучения, где проблемный метод всегда должен занимать господствующее положение, – это НИРС и УИРС (научно- и учебно-исследовательская работа студентов). Во всех других организационных формах обучения проблемные методы могут присутствовать в большей или меньшей степени в зависимости от множества факторов, из которых не последним является степень готовности самого преподавателя к их использованию в учебном процессе

Интеллект-карта (mind map, известная также как майнд-карта, карта мыслей и ментальная карта) – это аналитический инструмент, который используют, если необходимо найти максимально эффективное решение задачи. Применять интеллект-карты можно с самыми разными целями: чтобы генерировать идеи, готовиться к презентациям, организовывать и проводить различные мероприятия, конспектировать лекции, запоминать большие объемы информации, планировать рабочий день, ход работы над проектом или свободное время и многое, многое другое.

Тема 7. Цифровая трансформация образовательного процесса

Инновации (нововведения) – создаваемые (осваиваемые) новые или усовершенствованные технологии, виды товарной продукции или услуг, а также организационно-технические решения производственного, административного, коммерческого или иного характера, способствующие продвижению технологий, товарной продукции и услуг на рынок.¹¹

¹¹ Демчук М.И., Юркевич А.Г. Системная методология инновационной деятельности. Учебн. пособ. Мн., 2007

Под инновацией понимается любая новая идея, новый метод или новый проект, которые намеренно вводятся в систему традиционного образования.¹²

Инновационная компетентностно-ориентированная модель подготовки студента /выпускника УВО:

Информационно-образовательные среды

Образовательные стандарты нового поколения

Учебные программы нового поколения

Диагностика компетенций

Модульные системы и технологии

Учебно-методические комплексы

Формы и методы активного обучения

Технические средства и компьютерные системы обучения

Б.Х. Кривицкий выделил разнообразные методов и средств совершенствования процесса обучения в высшей школе, интенсификации и повышения эффективности учебной деятельности важное место отводится умелому и рациональному использованию технических средств обучения (ТСО).

Внедрение компьютерных технологий в научные исследования и учебный процесс, а также насыщение вузов разнообразной компьютерной техникой, локальными компьютерными сетями, в том числе с выходом в Интернет, значительно ослабило интерес к ТСО других видов. Неудачи в применении ТСО для совершенствования учебной деятельности объяснялись также недостаточной разработанностью многих проблем вузовской педагогики, не дающей четкого определения места и роли ТСО в учебном процессе.

Этот перечень следует дополнить контролем при самообучении (*самоконтролем*) – операцией, без которой усвоение знаний не происходит. В педагогической литературе иногда встречаются и другие классификации видов контроля.

Предварительный контроль необходим для установления исходного уровня знаний, т. е. начального состояния объекта управления. Однако в реальной практике предварительному контролю почти не уделяется внимание. Объясняется это двумя причинами: его трудно организовать в силу дефицита времени и, кроме того, полученные результаты не удается использовать в полной мере в силу группового характера обучения. Поэтому на практике чаще всего априори полагают, что все предусмотренные учебным планом предшествующие дисциплины усвоены учащимся хотя бы в той степени, которая требуется для понимания вновь изучаемого предмета

¹² Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основание и смысл. Педагогические инновации. 2004. №1

Текущий контроль используется обычно для проверки готовности к лабораторным работам, семинарским и практическим занятиям. Для этого вида контроля до сих пор применяют простейшие ТСК, поскольку они позволяют быстро производить текущий контроль с необходимой частотой, без больших затрат учебного времени. Обычно в них предусматривается возможность изменения набора тестовых заданий. Простейшие приспособления могут использоваться для тематического или рубежного контроля лишь в исключительных случаях. Для этих целей сейчас применяют только компьютеры, равно как (при достаточном оснащении вуза компьютерной техникой) и для всех других видов контроля.

Компьютерный контроль обладает универсальностью и имеет ряд важных отличительных особенностей. Они определяются той программой, которая создана для этой цели. Главная трудность в создании компьютерных программ контроля состоит в выходе за рамки возможностей традиционного выборочного ответа на вопросы контролирующей программы. Если оставаться в пределах обычных (неинтеллектуальных) компьютерных программ, то при переходе к компьютерному контролю появляются дополнительные возможности организации ввода ответов (кроме выборочного) и, соответственно, расширяются способы постановки контрольных вопросов (заданий).

К новым возможностям относятся следующие:

- 1) постановка вопросов, требующих ответа в числовой форме с удержанием в ответе нужного числа знаков;
- 2) применение вопросов, требующих наличия в ответе определенных ключевых слов (или маски, шаблона слов), по наличию которых устанавливается факт верного ответа;
- 3) применение вопросов, требующих ввода последовательности ключевых слов в определенном или произвольном порядке в заданных или произвольных грамматических формах;
- 4) применение вопросов, требующих ввода математических формул, записанных в любой корректной форме;
- 5) применение ответов, требующих проверки правильности выполнения тождественных математических преобразований;
- 6) использование текстовых ответов, требующих проверки истинности или ложности логических формул, в которые входят заранее определенные содержащиеся в ответе термины в нужных логических связках;
- 7) применение вопросов, требующих ввода ответа, составленного путем выбора отдельных структурных частей (из заданных наборов элементов), составляющих полный ответ.

Основные достоинства компьютерных программ состоят в их гибкости, простоте изменений контролирующей программы, богатом арсенале новых сервисных возможностей, делающих работу с такими программами удобной на практике.

Перечислим основные из этих возможностей:

1) простота заполнения базы контрольных заданий и внесения изменений в эту базу; при необходимости каждому заданию легко присвоить определенную меру трудности, которую можно автоматически использовать при выставлении отметки за ответ;

2) свобода в создании наборов проверочных заданий с различным числом вопросов в каждом наборе, а также возможность автоматизации создания тематических наборов случайных вопросов с заранее заданной средней трудностью или набора заданий с ограничениями по минимальному и максимальному уровню трудности;

3) выбор способа предъявления заданий студенту, когда задания выдаются в порядке, ранжированном по трудности, а также с чередуемой трудностью в определенном или случайном порядке;

4) выбор способа и порядка предъявления заданий: по одному, группами, всего перечня сразу (целостного задания) с определенным или случайным расположением в наборе;

5) выбор способа сообщения результатов проверки студенту: после каждого вопроса (успех/неуспех), после выполнения всего задания, с выводом текущего среднего балла, выводом окончательной оценки или результата после завершения ответов;

6) возможность ввода ограничений по времени предъявления заданий и времени, отводимого на ввод ответов;

7) разнообразие выводимых на экран компьютера реплик-реакций (в том числе в виде анимизированных значков), зависящих от правильности каждого из введенных ответов; 8) возможность запроса студентом помощи для создания ответа с дифференцированным учетом штрафных баллов за каждую подсказку;

9) полная автоматизация учета ответов с заданием способа статистической обработки результатов по отдельному студенту и группе в целом; ранжирование результатов по ответам группы;

10) обеспечение возможности автоматического анализа качества упражнений, в частности отбраковки чрезмерно простых или излишне сложных по задаваемым преподавателем критериям, а также проверка правильности априорно назначенной трудности вопроса;

11) представление (вывод) нужных для преподавателя данных отчетности в наглядной графической форме с заданием (выбором) вида итоговых диаграмм. Создание компьютерных контролирующих программ в виде

программных оболочек с перечисленными и другими возможными видами сервиса – вполне решаемая задача, причем деятельность преподавателя с одной и той же компьютерной оболочкой может быть как очень простой, не требующей сколько-нибудь сложных компьютерных знаний, так и усложненной при создании ответственных контролирующих программ проверки. Универсальность программ, в частности, достигается тем, что преподаватель может сам выбирать (задавать) степень используемых возможностей. Ценными качествами программ подобного типа являются доступность постоянного совершенствования конкретной базы заданий, простота установки порядка предъявления заданий студенту, а также удобство и многообразие выбираемых преподавателем форм отчетности

Моделирующие программы и автоматизированные системы обучения.

1. Моделирующие программы используются не только при чтении лекций для иллюстраций учебного материала, но для самостоятельной работы, а также в других видах учебной деятельности, например при выполнении лабораторных работ, при аудиторном изучении отдельных тем под руководством преподавателя. Большой дидактический потенциал таких программ и разнообразие процессов и явлений, которые могут изучаться с их помощью, делает моделирующие программы незаменимыми при изучении специальных дисциплин. Их основное достоинство состоит в том, что работа с такими программами предусматривает проведение студентом некоторого исследования. Благодаря этому у студентов формируется исследовательский подход к изучению явлений или процессов, что необходимо для будущей профессиональной деятельности специалиста. Сами модели могут как иметь жестко заданную структуру, так и допускать "сборку" самим студентом в соответствии с поставленной учебной задачей. В силу большой специфичности компьютерных моделей, связанной с их предметным содержанием, более подробное рассмотрение здесь затруднительно.

2. Автоматизированные системы обучения (АСО) представляют собой некоторый класс обучающих программ, характерным признаком которого является исполнение в виде программной оболочки, специально приспособленной для того, чтобы преподаватель, не являющийся специалистом в области программирования и компьютерной техники, мог самостоятельно заполнить оболочку нужным учебным материалом или отредактировать (преобразовать, изменить) по своему усмотрению уже имеющийся в оболочке учебный курс. Преимущество таких программных оболочек состоит в том, что они позволяют преподавателю создавать учебные программы, наиболее полно отвечающие его индивидуальным интересам и предпочтениям. Работа с оболочками делает преподавателя подлинным автором учебного материала и

невольно втягивает его в работу с компьютерными средствами, позволяя наиболее полно выразить себя в предметном, методическом, дидактическом, а иногда и научном плане. Это особенно важно на начальном этапе использования средств компьютерной технологии обучения (КТО) с точки зрения создания мотивации и привития вкуса к авторской работе с компьютером. АСО можно определить как реализованный на базе компьютера комплекс средств аппаратного, лингвистического, учебно-методического и программного обеспечения для реализации диалогового учебного взаимодействия с компьютером. Это определение является очень широким; ему отвечают многочисленные формы применения компьютера в учебных целях, включая учебное моделирование и работу с учебными базами данных.

Термин АСО (или АОС – **автоматизированные обучающие системы**) используется только в отечественной литературе. Но и здесь он постепенно выходит из употребления, поскольку автоматизация обучения обеспечивается с помощью не только программных оболочек, но и многих других инструментальных компьютерных средств дидактического назначения.

Интернет в обучении Рамки использования компьютеров в обучении постоянно расширяются. Большие перспективы резкого повышения интереса к совершенствованию обучения в вузах, по мнению многих специалистов, имеет Интернет.

Для преподавателя совершенствование научной деятельности. Получение новых данных из электронных версий научных журналов. Участие в телеконференциях по избранной научной проблематике. Доступность и быстрота публикации новых результатов в электронных журналах. Доступ в научные библиотеки разных стран. Совершенствование учебной деятельности. Получение данных о постановке учебных курсов и лабораторных практикумов в вузах мира. Получение сведений о проведении других мероприятий, направленных на совершенствование учебного плана. Использование разнообразных учебных и демонстрационных моделей и готовых материалов для применения в ходе лекций, а также при проведении лабораторных и практических занятий. Получение данных (в том числе программных) об используемых в учебном процессе моделях, а также учебниках и учебных пособиях. Получение сведений о применяемых технических (в том числе компьютерных) средствах совершенствования учебной деятельности. Публикация собственного опыта совершенствования учебной деятельности в рамках телеконференций. Обмен данными о тематике НИР, предлагаемых студентам, и тематике дипломного проектирования (дипломных работ). Обмен сведениями о методах повышения мотивации учебной и научной деятельности студентов. Установление личных контактов. Создание личных Web-документов и сайтов для ознакомления с взглядами и интересами преподавателя, его

научной деятельностью, публикациями и другими материалами тех пользователей Интернета, кто заинтересуется личностью преподавателя. Для студента Использование конкретных учебных материалов по изучаемым курсам: учебников, моделей лабораторного практикума, которыми пользуются студенты аналогичных вузов разных стран. Заимствование компьютерных обучающих средств, предназначенных для студентов, в том числе моделей, применяемых в изучении курсов. Знакомство с тематикой НИР студентов разных вузов и университетов. Публикация результатов оригинальных студенческих исследований, проведенных под руководством преподавателя. Обмен данными, тематикой и другими материалами в области научной работы студентов. Знакомство с новейшими исследованиями в области выполнения курсового и дипломного проектирования. Установление личных контактов по интересам, в том числе учебного плана. Доступ в библиотеки вузов и журнальные публикации. Имеется свободный доступ к ознакомлению с журнальными публикациями, которые за последнее время получают все большее распространение в Интернете, а также с электронными материалами библиотек. Хотя Интернет не может заменить сложившийся традиционный учебный вузовский процесс, возможности Интернета резко увеличивают и разнообразят приемы и методы учебной деятельности и открывают для преподавателя новое поле проведения масштабных экспериментов с нововведениями, касающимися как структуры учебных курсов, так и организации учебной работы. Все это прекрасно сочетается с исследовательской работой преподавателей и студентов. В Беларуси, особое значение имеет Интернет для организации дистанционного (дистантного) обучения, где средствами Интернета можно организовать диалоговое общение преподавателя и студента..

Тема 8. Организационные формы обучения в высшей школе

Общими формами организации учебной деятельности выступают формы индивидуальной, групповой и коллективной деятельности. Форма организации обучения – ограниченная рамками времени конструкция отдельно звена процесса обучения. Формы организации обучения играют интегрирующую роль, поскольку включают в себя цели, содержание, методы, средства обучения, взаимодействие учителя и учеников.

Одна из полных классификаций форм организации обучения принадлежит А.В. Хуторскому. Он предлагает выделять **индивидуальные занятия, коллективно-групповые и индивидуально-коллективные системы занятий.**

Индивидуальные занятия включают следующие формы организации

коммуникативного взаимодействия педагога с учеником самостоятельную учебную деятельность: репетиторство, тьюторство, менторство, гувернерство, семейное обучение, самообучении.

Коллективно-групповые занятия по типу классно-урочных имеют четкую организационную структуру, возможность коллективного взаимодействия и решений задач, экономны по ресурсам, постоянны по эмоциональному влиянию педагога на обучающихся. В их число входят: уроки, лекции, семинары, конференции, олимпиады, экскурсии, деловые игры, практикум.

Индивидуально-коллективные системы занятий – это погружения, творческие недели, научные недели, проекты.

Характеристики форм обучения: лекция, семинарские и лабораторные занятия, практикум, конференция, факультативные занятия, диспут, зачет, экзамен, консультация.

Одна и та же форма организации обучения может изменять структуру и модификацию, в зависимости от задач и методов учебной работы. Например, конференция, диалог, игра, практикум. А также проблемная лекция, бинарная, лекция-телеконференция.

В школе, наряду с уроками, функционируют и другие организационные формы (факультатив, кружок, лабораторный практикум, самостоятельная домашняя работа). Существуют и определенные формы контроля: устные и письменные экзамены, контрольная или самостоятельная работа, зачет, тестирование, собеседование.

В вузе кроме лекции используют и другие организационные формы обучения – семинар, лабораторная работа, НИРС, самостоятельная учебная работа студентов, производственная практика, стажировка в другом отечественном или зарубежном вузе. В качестве форм контроля и оценки результатов обучения используются экзамены и зачеты, рейтинговая система оценки; реферативная и курсовая, дипломная работы.

Лекции

Общий структурный каркас любой лекции – это формулировка темы, сообщение плана и рекомендуемой литературы для самостоятельной работы, а затем – строгое следование плану предложенной работы.

В качестве основных требований к чтению лекции выдвигают: высокий научный уровень излагаемой информации, имеющей, как правило мировоззренческое значение; большой объем четко и плотно систематизированной и методически переработанной современной научной информации; доказательность и аргументированность высказываемых суждений; достаточное количество приводимых убедительных фактов, примеров, текстов и документов; - ясность изложения мыслей и активизация

мышления слушателей, постановка вопросов для самостоятельной работы по обсуждаемым проблемам; анализ разных точек зрения на решение поставленных проблем; выведение главных мыслей и положений, формулировка выводов; разъяснение вводимых терминов и названий; предоставление студентам возможности слушать, осмысливать и кратко записывать информацию; умение установить педагогический контакт с аудиторией; использование дидактических материалов и технических средств; применение основных материалов текста, конспекта, блок-схем, чертежей, таблиц, графиков.

Виды лекций

1. Вводная лекция дает первое целостное представление об учебном предмете и ориентирует студента в системе работы по данному курсу. Лектор знакомит студентов с назначением и задачами курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин и в системе подготовки специалиста. Дается краткий обзор курса, вехи развития науки и практики, достижения в этой сфере, имена известных ученых, излагаются перспективные направления исследований. На этой лекции высказываются методические и организационные особенности работы в рамках курса, а также дается анализ учебно-методической литературы, рекомендуемой студентами, уточняются сроки и формы отчетности.

2. Обзорная лекция – это систематизация научных знаний на высоком уровне, допускающая большое число ассоциативных связей в процессе осмысления информации, излагаемой при раскрытии внутрисубъектной и межпредметной связи, исключая детализацию и конкретизацию. Как правило, стержень излагаемых теоретических положений составляет научно- понятийная и концептуальная основа всего курса или крупных его разделов.

3. Проблемная лекция. На этой лекции новое знание вводится через проблемность вопроса, задачи или ситуации. При этом процесс познания студентов в сотрудничестве и диалоге с преподавателем приближается к исследовательской деятельности.

4. Лекция-визуализация представляет собой визуальную форму подачи лекционного материала средствами ТСО или аудиовидеотехники. Чтение такой лекции сводится к развернутому или краткому комментированию просматриваемых визуальных материалов (натуральных объектов – людей в их действиях и поступках, в общении и в разговоре; минералов, реактивов, деталей машин; картин, рисунков, фотографий, слайдов; символических, в виде схем, графов, графиков, моделей).

5. Бинарная лекция – это разновидность чтения лекции в форме двух преподавателей (либо как представителей двух научных школ, либо как ученого и практика, преподавателя и студента).

6. Лекция-информация. Ориентирована на изложение и объяснение студентам научной информации, подлежащей осмыслению и запоминанию. Это самый традиционный тип лекций в практике высшего образования.

7. Лекция с заранее запланированными ошибками рассчитана на стимулирование студентов к постоянному контролю предлагаемой информации (поиск ошибки: содержательной, методологической, методической, орфографической). В конце лекции проводится диагностика слушателей и разбор сделанных ошибок.

В практике высшего образования используются и другие виды лекционной формы обучения.

Слушание лекций – сложный вид интеллектуальной деятельности, успех которой обусловлен, во-первых, общим «умением слушать», во-вторых, стремлением воспринимать материал (воспринимать осмысленно, а не механически), нужно записывая в тетрадь. Запись лекции помогает сосредоточить внимание на главном, в ходе самой лекции продумать и осмыслить услышанное, осознать план и логику изложения материала преподавателем.

Такая работа нередко, особенно поначалу, вызывает трудности у студентов: некоторые стремятся записывать все дословно, другие пишут отрывочно, у третьих запись получается хаотическая. Чтобы избежать этих ошибок, целесообразно придерживаться ряда правил.

1. После записи ориентирующих и направляющих внимание данных (тема, цель, план лекции, рекомендованная литература) важно попытаться проследить, как они раскрываются в содержании, подкрепляются формулировками, доказательствами, а затем и выводами.

2. Записывать следует основные положения и доказывающие их аргументы, наиболее яркие примеры и факты, поставленные преподавателем вопросы для самостоятельной проработки.

3. Стремиться к четкости записи, ее последовательности, выделяя темы и под темы, вопросы и под вопросы, используя цифровую и буквенную нумерацию (римские и арабские цифры, большие и малые буквы), красные строки, выделение абзацев, подчеркивание главного и т. д.

Работа над лекцией стимулирует самостоятельный поиск ответов на самые различные вопросы: над какими понятиями следует поработать, какие обобщения сделать, какой дополнительный материал привлечь.

Главным же средством, направляющим самообразование, является выполнение различных заданий по тексту обобщающей лекции, например, составить ее развернутый план или тезисы; ответить на вопросы проблемного характера, скажем, об основных тенденциях развития той или иной проблемы; наконец, придумать и составить проверочные тесты по проблеме, написать и

«защитить» по ней реферат, сделать графические схемы.

Если установочная лекция вводит в изучение курса, предмета, проблем (что и как изучать), то обобщающая лекция позволяет подвести итоги (зачем изучать), выделить главное, усвоить законы развития знания, преемственности, новаторства, чтобы применить обобщенный позитивный опыт к решению современных практических задач. Обобщающая лекция ориентирует в истории и современном состоянии научной дискуссии, раскрывает теоретическое и прикладное значение проблемы.

Обобщающая лекция может быть и введением в историографию науки, ее разделов, тем, проблем, и историко-научным материалом, позволяющим подробно рассмотреть «методы выдающихся исследований, открытий, перепроверок и опровержений прежних теорий в той или иной науке».

Практикум. Лабораторно-практические занятия.

Практические занятия имеют целью закрепить знания, перенести их в новую ситуацию, сформировать у студентов общепедагогические понятия и основные педагогические умения в решении практических задач и ситуаций. При этом происходит и обобщение, и конкретизация, и использование практических сведений из ряда других предметов, прежде всего практической психологии, что способствует интеграции знаний о ребенке.

Основными методами при проведении практических занятий становятся: упражнения; конструирование педагогических ситуаций; моделирование обобщающих схем; поиск нужной информации; самостоятельное пополнение знаний.

Два последних метода свидетельствуют о том, что на занятии будут использованы поисковые методы, будет проведено небольшое исследование. Студенты работают с научными текстами, справочной добываясь умения быстро ориентироваться в ситуациях (стандартных, критических, экстремальных) и принимать правильное решение, а также составлять программу дальнейшего исследования.

Для преподавателя важно демонстрировать образцы исследований, оптимальные способы решения теоретических и практических задач.

На лабораторно-практических занятиях студенты знакомятся с новыми методиками, работают с ними, группируют, анализируют.

На лабораторно-практических занятиях используются в основном частично-поисковые и исследовательские уровни проблемности. Студенты работают в микрогруппах самостоятельно.

Формы проведения практических занятий различны: от конструирования педагогических ситуаций и решения педагогических задач, выполнения упражнений (педтехника), работы с опорными схемами до встреч, бесед с учителями, психолого-педагогических игр, тренингов и выполнения творческих

работ.

Практические работы проходят и в форме анализа проблемы у педагогов-мастеров (например, проблема творчества у Ш.А. Амонашвили и Л.В. Занкова; проблема активности в исследованиях синтетически-антропологического течения начала XX в.; особенности развивающего и воспитывающего обучения в начальной школе В.А. Сухомяинского).

Программу практических и лабораторно-практических занятий можно расширить за счет практикумов (в том числе готовящих студентов к практике).

Общим для всех практических работ является использование индивидуальной и групповой деятельности; обязательным видом является коллективная деятельность студентов в период сессии.

Важна и парная работа (статические и динамические пары), где по одной и той же проблеме студенту представляется возможность несколько раз проверить себя, встретившись со студентами с различным уровнем знаний.

Обязательные средства: проведение практических занятий (технология); использование аудио- или видеотехники; использование справочного материала; средства контроля (графики, схемы, таблицы, листы самоконтроля, мониторинговые срезы и др.).

Цели проведения практических работ заключаются в отработке умений и навыков, в систематизации и обобщении полученной информации, переводе ее в личностные знания, что способствует формированию практических умений, которые необходимы в профессиональной деятельности преподавателя.

Семинар

Семинар – вид групповых занятий по какой-либо научной, учебной и другой проблематике, активное обсуждение участниками заранее подготовленных сообщений, докладов и т. п. С тематикой семинаров студенты знакомятся заранее, поэтому они могут подготовить ряд вопросов для выступления. Алгоритм подготовки к семинару следующий: выбрав тему, студент составляет свой план-график подготовки к семинару. Для приобретения широкого видения проблемы студент старается осмыслить ее в общем объеме; познакомиться с темой по базовому учебному пособию или другой основной рекомендуемой литературе; выявить основные идеи, раскрывающие данную проблему; сверить их определения со справочниками, энциклопедией; подготовить план-проспект раскрытия данной проблемы; выявить неясные вопросы и подобрать дополнительную литературу для их освещения; составить тезисы выступления на отдельных листах для последующего внесения дополнений и подготовить доклад или реферат для сообщения на семинаре; проанализировать собранный материал для дополнительной информации по темам семинара; готовясь к выступлению на семинаре, по возможности проконсультироваться с преподавателем; относиться

к собранному материалу, как к источнику будущих исследований.

Семинарские занятия расширяют и закрепляют знания, заложенные в теории предмета. На них выносятся вопросы, особенно необходимые для практики, или проблемные вопросы, которые возможно решить только в процессе сотрудничества. Среди обязательных требований к семинару – предварительное ознакомление с темой, вопросами и литературой по данной теме.

Современная практика предлагает широкий круг **типов семинарских** занятий. Среди них особое место занимает **семинар-дискуссия**, где в диалоге хорошо усваивается новая информация, видны убеждения студента; обсуждаются противоречия (явные и скрытые) и недостатки; для обсуждения берутся конкретные актуальные вопросы, с которыми студенты предварительно ознакомлены. Также в семинар включаются вопросы для интеллектуальной разминки (иногда это дискуссионная статья, по которой ставятся проблемные вопросы); дискуссия может разворачиваться как круговой семинар. Далее подводятся итоги дискуссии, заслушиваются и защищаются проектные задания. После этого проходит «мозговой штурм» по нерешенным проблемам дискуссии, а также выявляются прикладные аспекты, которые можно рекомендовать для включения в курсовые и дипломные работы или в апробацию на практике. На сессии преподаватель обобщает результаты проделанной студентом работы.

Семинар-исследование предполагает предварительную работу – написание реферата, доклада по итогам опытной работы. Участие в нем – это, прежде всего, диалог студента с преподавателем. Результаты обсуждаются на семинаре или конференции с наглядным показом исследовательского материала (схемы, таблицы, графики, диагностические методики). Частично материал может быть включен в дипломную работу. При подготовке к семинару-исследованию студент изучает результаты теоретических исследований, составляет библиографию по теме, учится писать тематические обзоры.

Семинар-зачет, которым заканчивается каждая изучаемая тема. Чтобы хорошо подготовиться к нему, следует решить как можно больше практических упражнений, в том числе нетиповых. При подготовке следует также остановить свое внимание на опорных схемах, таблицах, тестах. Так, например, при подготовке к зачету по педагогике дается такой тест: «Что есть педагогика – наука об искусстве воздействия воспитателя на поведение воспитанника; наука, изучающая закономерности развития ребенка и определяющая направления его воспитания; наука о воспитании, образовании и обучении человека в соответствии с потребностями общественно-экономического развития; наука, которая определяет общие закономерности становления личности...?»

Проблемный семинар готовится преподавателем достаточно основательно: подбираются проблемные и контрольно-проверочные вопросы. Такой семинар возможен только после прохождения темы. К нему студенты готовятся по пособиям, а также используют хрестоматии, энциклопедии, справочники, словари, журналы.

К проблемному семинару просматривается литература в рамках различных исследовательских школ (например «Традиционные и нетрадиционные подходы к проблеме...»).

Многолетняя практика показала, что наибольшую эффективность приносят семинары, проводимые в форме коллективной познавательной деятельности, имеющей определенные особенности, а именно: разделение студентов на группы по их желанию (с обязательным участием студента с устойчивым интересом к данному предмету); постановка общих целей и задач для группы; работа в последовательности – индивидуальная, парная (чаще всего перекрестный опрос), работа в группе, коллективная; обязательное предварительное ограничение по времени каждого этапа занятий; экспертный анализ; оценка работы группы преподавателем; проведение самооценки.

Подготовка к отчетности (коллоквиум, зачет, экзамен)

Наиболее ответственным этапом в обучении студентов является экзаменационная сессия. На ней студенты отчитываются о выполнении учебной программы, об уровне глубины и объеме полученных знаний. Это государственная отчетность студентов за период обучения, за изучение учебной дисциплины, за весь вузовский курс.

Особое внимание мы придаем контрольно-срезovým заданиям, проводимым по итогам темы. Каждое задание имеет не менее трех взаимосвязанных вопросов, позволяющих не только провести «срез» знаний студентов по теме, но и подумать над педагогической технологией подачи данной темы в условиях разных категорий обучающихся.

Кроме контрольно-срезových заданий по одной теме, есть и контрольные вопросы по ряду тем, носящих проблемный характер. Для самостоятельной работы студентов часто используется лист самоконтроля знаний по разным разделам программы.

Технология сдачи зачетов и экзаменов осуществляется индивидуально в зависимости от целей и задач учебного курса.

Тема 9. Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов

Повысить качество образования в вузе невозможно без повышения роли самостоятельной учебной и исследовательской работы студентов в образовательном процессе, без создания условий для ее эффективной

организации. В настоящее время методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов не утверждены Министерством образования Республики Беларусь.

Самостоятельная работа студентов (курсантов, слушателей) (далее – обучающиеся) – это вид учебной деятельности обучающихся в процессе освоения образовательных программ высшего образования, осуществляемой самостоятельно вне аудитории (в библиотеке, научной лаборатории, в домашних условиях и т.д.) с использованием различных средств обучения и источников информации (далее – СР).

Целями СР являются: активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся; формирование у обучающихся умений и навыков самостоятельного приобретения и обобщения знаний; формирование у обучающихся умений и навыков самостоятельного применения знаний на практике; саморазвитие и самосовершенствование.

Управляемая самостоятельная работа обучающихся – это СР, выполняемая по заданию и при методическом руководстве лица из числа профессорско-преподавательского состава (далее – преподаватель) и контролируемая на определенном этапе обучения преподавателем (далее – УСР).

Целью УСР дополнительно к целям СР является целенаправленное обучение основным навыкам и умениям для выполнения СР.

УСР, как важная составная часть образовательного процесса, должна обеспечиваться мотивацией, доступностью и качеством научно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса, сопровождаться эффективной системой контроля и способствовать усилению практической направленности обучения.

При выполнении УСР должны быть созданы условия, при которых обеспечивалась бы активная роль обучающихся в самостоятельном получении знаний и систематическом применении их на практике.

Управление самостоятельной работой обучающихся должно осуществляться через разработку научно-методического обеспечения СР и осуществление контрольных мероприятий.

1. Планирование самостоятельной работы обучающихся.
2. Содержание и научно-методическое обеспечение самостоятельной работы обучающихся.

Обязательными условиями эффективной организации СР по учебной дисциплине являются:

- наличие научно-методического обеспечения СР по учебной дисциплине;
- использование рейтинговой системы оценки знаний по учебной дисциплине.

Научно-методическое обеспечение СР по учебной дисциплине включает: методические рекомендации по организации и выполнению СР по учебной дисциплине¹³;

перечни заданий и контрольных мероприятий УСР по учебной дисциплине¹⁴;

учебную, справочную, методическую, иную литературу и ее перечень;

учебно-методические комплексы, в том числе электронные;

наглядные пособия, мультимедийные, аудио- и видеоматериалы;

доступ для каждого обучающегося к библиотечным фондам, электронным средствам обучения, электронным информационным ресурсам (локального доступа, удаленного доступа) по учебной дисциплине;

фонды оценочных средств: типовые задания, контрольные работы, тесты, алгоритмы выполнения заданий, примеры решения задач, тестовые задания для самопроверки и самоконтроля, тематика рефератов, методические разработки по инновационным формам обучения и диагностики компетенций;

При составлении заданий УСР по учебной дисциплине необходимо предусмотреть возрастание их сложности: от заданий, формирующих достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания, к заданиям, формирующим компетенции на уровне воспроизведения, и далее к заданиям, формирующим компетенции на уровне применения полученных знаний.

Таким образом, задания УСР по учебной дисциплине рекомендуется делить на три модуля:

задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания;

задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения;

задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний.

Каждый модуль заданий УСР включает в обязательном порядке задачи профессионально-направленного содержания.

Содержание СР (в том числе УСР) и ее научно-методическое обеспечение отражается в учебной программе учреждения высшего образования по учебной дисциплине (далее – учебная программа).

3. Контроль самостоятельной работы и нормирование нагрузки преподавателей.

¹³ Включаются в типовую учебную программу по учебной дисциплине или в учебную программу учреждения высшего образования по учебной дисциплине (при отсутствии типовой).

¹⁴ Включаются в учебную программу учреждения высшего образования по учебной дисциплине.

Виды и формы контроля УСР определяются учебной программой в соответствии с требованиями образовательного стандарта с учетом поставленных целей, задач, научно-методической, организационной, материально-технической обеспеченности учебной дисциплины, ее специфики, уровня сложности и логики изучения.

Контроль УСР осуществляется преподавателем, как правило, во время аудиторных занятий.

Контроль УСР может осуществляться в виде:

контрольной работы;

теста;

коллоквиума;

обсуждения рефератов;

защиты учебных заданий;

защиты творческих работ;

экспресс-опросов на аудиторных занятиях;

других мероприятий.

Для методической поддержки УСР могут проводиться консультации в соответствии с утвержденным графиком.

Объем аудиторных часов, отведенных на консультационно-методическую поддержку УСР (консультации) и контроль УСР, планируется, как правило, в пределах учебных часов, переведенных в УСР.

Выделенные на консультационно-методическую поддержку УСР (консультации) и контроль УСР аудиторные часы тарифицируются согласно действующим нормам времени для расчета объема учебной работы, выполняемой профессорско-преподавательским составом.

Количественные результаты УСР учитываются как составная часть отметки по дисциплине в рамках рейтинговой системы.

Обучающийся обязан выполнить все установленные учебной программой задания УСР. Невыполнение заданий УСР расценивается как невыполнение учебной программы.¹⁵

¹⁵ Приказ Министра образования Республики Беларусь 27.05.2013 №405 ПОЛОЖЕНИЕ о самостоятельной работе студентов (курсантов, слушателей).

РАЗДЕЛ 3. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

УВО служит не только и может быть не столько для передачи специальных знаний, сколько для развития и воспроизведения особого культурного слоя, важнейшим элементом которого является и сам специалист. Его как представителя определенной культуры характеризует не только специфический набор знаний и умений, но и определенное мировоззрение, жизненные установки и ценности, особенности профессионального поведения и т.п. Поэтому специалист не только передает студенту знания и профессиональные умения, а приобщает его к определенной культуре, и чтобы эта культура развивалась и воспроизводилась, необходимы живые люди, живое человеческое общение. Эту истину свыше ста лет назад хорошо сформулировал К. Д. Ушинский: "Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать "характер".

Воспитывать – это в значительной степени означает строить систему взаимоотношений между людьми. В современной педагогике (и еще более явно в психологии) начинает преобладать подход к воспитанию не как к целенаправленному формированию личности в соответствии с выбранным идеалом (будь то христианские заповеди или моральный кодекс строителя коммунизма), а как к созданию условий для саморазвития личности. Сформулированные в гуманистической психологии запрещают любые прямые воздействия на личность, какие бы цели (воспитательные или терапевтические) они не преследовали. Мы не имеем также права заранее решать за человека, каким ему быть, ибо каждый имеет право и должен сам прожить свою жизнь, не перекладывая на других ответственность за тот выбор, за те решения, которые ему приходится принимать. Уникальность и неповторимость каждой личности составляют богатство всего общества, и всякое искусственное ограничение свободного проявления и развития личности подрывает ее творческие потенции, препятствует ее "самоактуализации". Сам способ существования личности есть постоянный выход за пределы самой себя, стремление к росту и развитию, направление которого воспитатель не может предугадать заранее, и он не имеет права принимать сколько-нибудь ответственные решения за воспитуемого, какими бы само собой разумеющимися эти решения не казались ему.

Самый главный прием воспитания – это принятие человека таким, какой он есть, без прямых оценок и наставлений. Только в этом случае будет сохраняться у воспитателя контакт с воспитуемым, что является единственным условием плодотворного взаимодействия обоих участников воспитательного процесса. Означает ли это, что воспитатель должен занимать пассивную позицию в отношении тех выборов и принципиальных решений, которые принимает его воспитанник? Разумеется, нет. Главная задача воспитателя – раскрыть перед воспитуемым широкое поле выборов, которое часто не открывается самим ребенком, подростком, юношей из-за его ограниченного жизненного опыта, недостатка знаний и неосвоенности всего богатства культуры.

Раскрывая такое поле выборов, воспитатель не должен, да и не может, скрыть своего оценочного отношения к тому или иному выбору. Следует избегать только слишком однозначных и директивных способов выражения этих оценок, всегда сохраняя за воспитанником право на самостоятельное принятие решения, в противном случае ответственность за любые последствия принятых решений он с себя снимет и переложит на воспитателя. Еще одно принципиальное требование к организации процесса воспитания (как в качестве составляющей любого обучения, так и в форме простого общения, совместной деятельности или специальных "воспитательных мероприятий") состоит в неизменно уважительном отношении к личности воспитуемого как к полноценному и равноправному партнеру в любой совместной деятельности. Идея равенства, партнерства и взаимного уважения друг к другу лежит в основе так называемой педагогики сотрудничества Сухомлинский В. А. – и Амонашвили Ш.А., принципы которой совершенно неоспоримы в вузовском обучении.

Творческий потенциал личности – это психологическая характеристика, которая свидетельствует о сильной познавательной потребности и возможности создавать новые идеи и замыслы, а также – о готовности к их воплощению в продуктах деятельности. Наследуемость индивидуальных различий по креативности признается психологами маловероятной. Велика роль семейной среды в развитии креативности: ее высокий уровень зависит от складывающихся внутрисемейных отношений, наличия творческого взрослого, отсутствия зарегламентированности, поощрения нестереотипного поведения и от возможностей реализации творческого потенциала в детских видах деятельности. Психологи отмечают, что сензитивными периодами развития креативности являются дошкольный и подростковый возраст.

Следует привести еще одно определение одаренности, принятое в российском образовательном пространстве: одарённость – это системное,

развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Организация среды развития одаренности связана с несколькими уровнями: общероссийским, региональным (Красноярского края), муниципальным и системой работы с одаренными в школе. Развитие одаренной личности требует создания системы условий, многофакторных решений, взаимодействия и соорганизации родителей, воспитателей, специалистов различного профиля и представителей творческих профессий, несомненно, педагогов и руководителей образовательных структур.

Тема 11. Психолого-педагогические основы работы со студенческим коллективом

Стили педагогического общения

Специфика педагогического общения обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями его субъектов. В процессе педагогического общения учитель прямо или косвенно осуществляет свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. Стил ь общения и руководства в существенной мере определяет эффективность обучения и воспитания, а также особенности развития личности и межличностных отношений в учебной группе.

При **авторитарном** стиле характерна тенденция на жесткое управление и всеобъемлющий контроль; преподаватель часто прибегает к приказному тону, делает резкие замечания. Авторитарный преподаватель не только определяет общие цели работы, но и указывает способы выполнения задания, жестко определяет, кто и с кем работает и т.д. Характерно, что такой подход снижает деятельностьную мотивацию, поскольку человек не знает, какова цель выполняемой им работы в целом, какова функция данного этапа и что ждет впереди.

Главной особенностью **демократического** стиля оказывается то, что группа принимает активное участие в обсуждении всего хода предстоящей работы и её организации. В результате у участников совместной деятельности развивается уверенность в себе, стимулируется самоуправление. Параллельно увеличению инициативы возрастают общительность и доверительность в личных взаимоотношениях.

Главной особенностью **попустительского** стиля руководства и общения по сути дела является самоустранения руководителя из учебно-воспитательного процесса, снятие с себя ответственности за происходящее.

Такой стиль не способствует качественной работе, не позволяет решать педагогические задачи. Важно отметить, что при таком стиле взаимодействия участники редко бывают удовлетворены работой в группе, да и группа практически не складывается, не налаживаются продуктивные взаимоотношения между участниками.

В исследовании А.А. Бодалева было установлено, что авторитарные преподаватели недооценивают студентов по таким параметрам, как коллективизм, инициативность, самостоятельность, требовательность к другим. Одновременно преподаватели этого типа склонны оценивать детей как импульсивных, ленивых, недисциплинированных, безответственных и т.д. По всей вероятности, такие представления служат авторитарным преподавателям осознанной или подсознательной мотивировкой, оправдывающей их жесткий стиль отношений.

Сторонники попустительского стиля чаще всего или мало заинтересованы в работе, в студентах и их результатах, либо слишком не уверены в себе, чтобы доверять (как в демократическом стиле), или командовать, как в авторитарном.

Заслуживает особого внимания вопрос о том, насколько сознательно педагог использует те или иные стили отношений, насколько осознанно воспринимает свое взаимодействие с группой, всегда ли он сознательно проектирует и контролирует свои слова, поступки, жесты, выражение лица и т.п.

Фронтальное и диадическое педагогическое общение

Педагогическое взаимодействие осуществляется в двух основных подсистемах – в индивидуальном взаимодействии педагога с учеников, предполагающем диадическое общение, общение «лицом к лицу», и подсистеме «учитель – группа детей», предполагающей фронтальное общение педагога с целым классом или группой. Специальный анализ показал, что педагогическое общение в каждой из этих подсистем требует от учителя использования различных педагогических средств и опирается на разные личностные ресурсы.

Эффективный педагог умеет «различать» ситуации диадического и фронтального общения и выбирать те средства, которые в наибольшей степени соответствуют ситуации. Причиной неумения использовать разные модели общения может выступать застенчивость, особенности характера и темперамента, неподготовленность, отсутствие умений и навыков работы с людьми в разных ситуациях общения.

Учебное сотрудничество

Вся система высшего образования в настоящее время находится под влиянием идей, которые в начале XX века были сформулированы в работах

теоретиков общей педагогической психологии (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов и др.), передовых практиков современной школы (А.С.Макаренко, А.В.Сухомлинский и др.), нашли отражение в утверждении сотрудничества как одной из определяющих основ современного образования. **Сотрудничество** – это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности. В основе сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательного интереса учащихся.

Учебное сотрудничество в учебном процессе представляет собой разветвленную сеть взаимодействий по следующим линиям:

- учитель – ученик-ученики - ученик-ученик – в парах (диадах) и тройках (триадах) – общегрупповое взаимодействие учеников во всем учебном коллективе - учитель-родитель – ученик - учитель – учительский коллектив - взаимодействие с самим собой (рефлексия).

Исследования показывают, что в условиях сотрудничества успешнее решаются сложные мыслительные задачи, лучше усваивается новый учебный материал, развиваются коммуникативные умения, ребенок чувствует себя психологически более комфортно.

При организации развивающего группового сотрудничества необходимо обеспечить три условия:

установку учащихся на коллективное творчество активное участие каждого ученика в решении поставленной задачи выбор каждым учащимся лично-значимого предмета и содержания деятельности, что обеспечивает индивидуализацию учебного процесса. Организация учебного сотрудничества положительно влияет на ребенка, развивая у него умение учиться и сотрудничать; оказывает позитивное влияние на формирование сплоченного коллектива, а также положительно влияет на деятельность самого учителя. У учеников возрастает объем усваиваемого материала и глубина понимания, растет познавательная активность и творческая самостоятельность детей. У педагога снижаются дисциплинарные трудности, обусловленные дефектами учебной мотивации; учитель получает возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные склонности детей, их уровень подготовки и темп работы. Воспитательная работа учителя становится необходимым условием группового обучения, так как все группы в своем становлении проходят стадию конфликтных отношений.

Совместное учебное действие как специфическая учебная ситуация должна отвечать следующим условиям: общность цели всех участников взаимодействия; выполнение собственного индивидуального действия каждым участников совместной деятельности; координированности всех действий;

неаддитивности, т.е. результат должен представлять не простую сумму действий отдельных участников.

В совместном решении учебных задач существенное значение имеют индивидуально-психологические особенности участников. Эти особенности не могут негативно повлиять на результат, если при распределении ролей и позиций учитываются эти особенности, интересы и возможности участников. Успешность совместной деятельности обуславливается такими характеризующими стиль деятельности партнеров факторами, как навыки самоорганизации, направленность общения (на себя, на дело, на партнера), степень подготовленности участников.

Анализ проблемы решения задач в совместной деятельности показывает, что не всякая задача адекватна сотрудничеству: активный диалог и совместное решение возникают в том случае, когда требуется логическое рассуждение, взаимный анализ и взаимная оценка разных точек зрения. Соответственно, задача, адекватная учебному сотрудничеству, должна объективно предполагать существование более чем одной точки зрения на результат, содержание и способ её решения. Из общего числа учебных задач наиболее адекватными сотрудничеству являются проблемные. По критерию доминирования познавательного процесса при их решении такие задачи являются мыслительно-мнемическими, требуют определенного уровня владения теоретическими знаниями и умения их применять в конкретной ситуации.

Динамика становления совместной деятельности включает такие этапы:

1. разделенные между учителем и учащимися действия;
2. имитируемые действия учащихся;
3. подражательные действия учащихся;
4. саморегулируемые действия учащихся
5. самоорганизуемые действия учащихся;
6. самопобуждаемые действия учащихся
7. партнерство в совершенствовании овладения деятельностью.

При этом первые три этапа можно назвать «приобщением к деятельности», где инициатива совместной деятельности принадлежит учителю, вторые три «согласование деятельности» учащихся с учителем.

Тема 12. Психолого-педагогический мониторинг образовательного процесса

В дидактике оценка – это процесс соотнесения хода и результата деятельности с намеченным эталоном для установления уровня и качества продвижения учащегося в учении, а также определения и принятия задач для дальнейшего продвижения. Система оценивания является важнейшим элементом образовательного процесса. Как справедливо отмечает И.В. Клещева, умелое применение разных видов оценивания для сбора данных

о процессе и результатах работы студентов, в том числе самостоятельной работы, о формировании их интеллектуальных, организационных, коммуникативных умений являются основным ключом для объективного оценивания достижений учащихся и создания в дальнейшем оптимальных условий для их эффективного развития. Информация о достижениях студентов не только поможет дифференцировать обучение, чтобы учесть потребности и возможности всех обучающихся, но и поможет им контролировать собственное образование и формировать максимум компетенций в образовательной среде сейчас и в дальнейшей жизни¹⁶.

Таким образом, оценка и оценивание имеет своей целью не только контроль различных образовательных категорий, но и выполняет ряд других функций, а именно:

информационная функция служит студентам для получения сведений о качестве своей работы, преподавателю – о динамике образовательных результатов обучающихся, родителям и сообществу – о степени достижений или трудностях обучения.

диагностическая функция служит для определения актуального уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций.

ориентирующая функция позволяет наметить пути улучшения результатов обучения и образования.

стимулирующая функция позволяет мотивировать обучающихся на достижение лучших результатов.

Реализация данных функций будет возможна при условии соблюдения основных принципов оценивания:

значимость. Акцент на оценивании наиболее значительных результатов аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

адекватность – соответствие оценки компетенций целям и результатам обучения.

объективность, справедливость и доброжелательность – осуществление тщательного подбора конкретных критериев оценки. Оценка не должна быть инструментом (или результатом) давления. Создание ситуаций партнерских отношений между преподавателями и студентами, стимулирующих к росту достижений. Направленность на развитие и поддержку студентов.

интегрированность – оценивание осуществляется как составная часть процесса обучения.

открытость – критерии и стратегии оценивания сообщаются студентам заранее. По возможности обучающиеся участвуют в разработке критериев

¹⁶ Клещева И.В. Оценка эффективности науч- но-исследовательской деятельности студентов. – СПб: НИУ ИТМО, 2014. – 91 с.

оценки.

доступность – формы оценивания, его цели и сам процесс должны быть просты и ясны всем участникам образовательного процесса.

систематичность – процедуры оценивания осуществляются последовательно, с определенной периодичностью.

От описания функций и принципов оценивания перейдем к описанию критериев оценки основных технологий организации самостоятельной работы студентов.

Рассмотрим следующие технологии организации самостоятельной работы: методы проектного обучения, методы проблемного обучения, метод конкретных ситуаций, метод портфолио. Выявим критерии их эффективности.

Цель технологии проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых студенты самостоятельно и с удовольствием приобретают недостающие знания из разных источников, учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач, приобретают коммуникативные умения, работая в проектных группах, развивают у себя исследовательские умения и системное мышление.

Технология проектного обучения включает в себя следующие этапы: разработка проектного задания, разработка самого проекта, оформление результатов, общественная презентация, рефлексия. Критериям оценки качества самостоятельной работы над проектом являются:

умение обосновать актуальность исследовательской проблемы;

умение ставить цели, задачи проекта, корректно формулировать понятийный аппарат исследования;

умение планировать собственную работу, согласовывать свои планы с другими членами рабочей группы, разрабатывать программу исследования;

владение общетеоретическими и эмпирическими методами исследовательской деятельности;

умение оформлять результаты проектной деятельности, выступать с докладами, презентациями;

достижение цели проекта и достижения намеченных целей обучения.

Проблемное обучение заключается в создании проблемных ситуаций, в осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в ходе совместной деятельности обучающихся и преподавателя, при оптимальной самостоятельности первых и под общим направляющим руководством последнего, а также в овладении студентами в процессе такой деятельности обобщенными знаниями и общими принципами решения проблемных задач.

Проблемное обучение способствует формированию у студентов необходимой системы общекультурных и профессиональных компетенций и достижению высокого уровня развития способности к самообучению,

самообразованию, исследовательской активности, самостоятельности.

Проблемное обучение направлено на самостоятельный поиск обучаемым новых знаний и способов действия, а также предполагает последовательное и целенаправленное выдвижение перед учащимися познавательных проблем, разрешая, которые они под руководством педагога активно усваивают новые знания. Следовательно, оно обеспечивает особый тип мышления, глубину убеждений, прочность усвоения знаний и творческое их применение в практической деятельности. Кроме того, оно способствует формированию мотивации достижения успеха, развивает мыслительные способности обучающихся.

Критериями оценки самостоятельной работы с применением методов проблемного обучения являются:

умение адекватно оценить ситуацию;

умение выявить причины возникновения трудностей и проблем в деятельности (профессиональной, личностной);

умение спланировать и осуществить специальную деятельность по преодолению

этих трудностей (противоречий). Эти способности являются базовыми для современного специалиста. Разновидностью проблемного обучения является метод конкретных ситуаций (технология case study)¹, который развивает способность к анализу в короткие сроки неупорядоченной информации и умение формулировать задачу самостоятельно. Сталкиваясь с конкретной задачей, специалист, прежде всего, должен определить, есть ли в ней проблема и в чем, собственно, она состоит, определить свою позицию, выяснить, что следует решать и есть ли в этом необходимость.

При использовании метода конкретных ситуаций студенту предлагается сборник с развернутыми описаниями ситуаций. Описание одной ситуации занимает до 40 страниц машинописного текста и представлено таким образом, что обучаемому необходимо самому определить, что дано и что требуется найти. Критериями оценки в данном случае являются:

- умения анализировать ситуацию, определять главное, второстепенное и не относящуюся к решаемой проблеме информацию;

- умения выделить симптомы проблемы;

- умения выявлять недостающую информацию, определять, что нужно уточнить дополнительно;

умения находить несколько вариантов решения, в равной степени близких к оптимальному и приемлемых в конкретной обстановке.

- умения вести дискуссию, в которой сравниваются найденные различные варианты решения. Уровни оценки самостоятельной работы с применением методов проблемного обучения и метода конкретных

ситуаций представлены в таблице 12.1.

Таблица 12.1 - Уровни самостоятельной работы студентов

Уровень самостоятельной работы	Показатели уровней
Репродуктивный	Студент способен воспринимать, осознавать информацию, анализировать. Знает основные понятия, законы, правила, необходимые для решения поставленной задачи. Умеет решать поставленную задачу по образцу, по определенному алгоритму
Частично-поисковый	Студент способен воспринимать, осознавать информацию, анализировать, обобщать. Знает основные понятия, законы, правила, необходимые для решения поставленной задачи. Умеет решать, а также конструировать задания. Производит контроль и самоконтроль
Поисковый	Умеет активно включаться в разработку нового материала. Умеет самостоятельно прорабатывать дополнительную информацию к ключевым положениям, умеет производить самоконтроль и корректирующие действия, умеет самостоятельно решать поставленную задачу
Творческий	Умеет творчески применять знания в решении поставленных проблем через актуализацию познания. Самостоятельно ставит проблему и умеет ее разрабатывать. Владеет методами научного познания в процессе применения их в решении поставленной задачи. Осуществляет самоконтроль и корректировку действий

рефлексия педагогической деятельности как ключевой элемент повышения ее эффективности.¹⁷

¹⁷ Исакова Т.Б., Галагузова М.А. Критерии оценки эффективности организации самостоятельной работы студентов в условиях реализации компетентного подхода в профессиональном образовании

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Тема «Педагогика и психология высшего образования как интегрированная дисциплина»

1. Предмет, основные понятия дисциплины «Педагогика и психология высшего образования».
2. Методологические основы педагогики высшего образования.
3. Организация и логика научно-педагогического исследования в области высшего образования.
4. Виды научно-педагогических исследований: фундаментальные и прикладные, пилотажные, лонгитюдные и панельные, монографические
5. Методы педагогических исследований: методы организации исследований, методы сбора данных, обработки данных, методы интерпретации и оценки.
6. Педагогический эксперимент, опытная работа, обобщение передового педагогического опыта.

Форма проведения: устный опрос, полемика по обсуждаемым вопросам.

Тема «Методы, педагогические технологии и средства обучения в системе высшего образования»

1. Понятие методов и приемов обучения в высшем образовании и их классификация.
2. Традиционные и активные / интерактивные методы обучения.
3. Условия, определяющие выбор и сочетание методов обучения.
4. Понятие о педагогической технологии.
5. Классификации современных педагогических технологий.
6. Технологии проблемного, эвристического, проектного и модульного обучения.
7. Технология обучения как учебного исследования.
8. Коммуникативные технологии. Технология обучения в сотрудничестве.

Форма проведения: эвристическое задание, обсуждение проблем методом «мозгового штурма», краткая письменная работа.

Тема «Организационные формы обучения в высшей школе»

1. Лекция как метод и форма организации учебного процесса в университете.
2. Психологические приемы удержания внимания и активизации учебной деятельности студентов на лекции.

3. Критерии качества лекции.
4. Педагогическое взаимодействие лектора-преподавателя с аудиторией.
5. Коммуникативная компетентность преподавателя.
6. Семинарское занятие как форма углубления теоретических знаний и формирования профессиональных умений.
7. Практические занятия и требования к их организации и проведению.
8. Лабораторные занятия как форма закрепления и применения знаний, формирования и совершенствования практических умений.
9. Особенности организации учебных занятий в дистанционной и смешанной формах.
10. Учебная коммуникация и организация контроля и обратной связи при использовании дистанционных форм обучения.

Форма проведения: дискуссия в форме «круглого стола». Письменные ответы на вопросы.

Тема «Психолого-педагогические основы работы со студенческим коллективом»

1. Условия развития студенческого коллектива и его роль в воспитании студенческой молодежи.
2. Психологический климат, стили педагогического общения и управления в студенческом коллективе.
3. Способы поведения в конфликте и разрешения конфликтных ситуаций.
4. Пути сотрудничества всех участников образовательного процесса.
5. Педагогическая поддержка деятельности студенческого актива
6. Самоуправление студентов как фактор воспитания и профессионального становления специалиста.
7. Психологические и педагогические основы работы куратора в академической группе.

Форма проведения: дискуссия, бриф-опрос, защита проектов.

ПЕРЕЧЕНЬ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В РАМКАХ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Анализ проблемных ситуаций (кейс-метод); решение эвристических компетентностных задач или выполнение творческих заданий (анализ статей, просмотр видеоматериалов (фильмов) и составление на них аннотаций, рецензий; написание эссе и др.); разработка и защита проектов; выполнение тестовых заданий и др.

**РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ»
ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ**


1. Педагогика и психология высшей образования в системе наук о человеке.
2. Цель и задачи педагогики и психологии высшей образования.
3. Внутри- и междисциплинарные связи педагогики и психологии высшего образования.
4. Организация и логика научно-педагогического исследования в области высшего образования.
5. Виды научно-педагогических исследований.
6. Методы педагогических исследований.
7. Педагогический эксперимент.
8. Виды анализа, используемые при проведении педагогического исследования.
9. Сравнительный анализ развития образовательных систем разных стран мира.
10. Многоуровневая система подготовки специалистов в высшей школе.
11. Проблема качества подготовки специалиста в УВО.
12. Внеобразовательные и собственно образовательные тенденции, модернизации высшего образования.
13. Компетентностный подход в высшем образовании.
14. Профессиональные и универсальные компетенции выпускника.
15. Функции высшего образования в современных социально-экономических условиях.
16. Закономерности и принципы развития системы высшего образования, направления его модернизации.
17. Структура высшего образования в Республике Беларусь.
18. Последипломное образование как условие непрерывного образования.
19. Зарубежный опыт реформирования высшего образования.
20. Преподаватель УВО как субъект процесса обучения. Структура и содержание деятельности преподавателя, условия ее эффективности.
21. Характеристика педагогического мастерства преподавателя УВО.
22. Студент и его позиция в образовательном процессе.
23. Факторы, определяющие успешность в обучении.
24. Условия повышения стрессоустойчивости педагога.
25. Цель и задачи воспитания личности в современных условиях.
26. Воспитание как общественное явление.

27. Образование как социокультурный феномен.
 28. Цель воспитания личности студента в современной высшей школе.
 29. Роль высшего образования в развитии современной цивилизации.
- Университеты в системе образования.
30. Образовательные стандарты как элемент государственной политики в сфере образования и средство обеспечения качества высшего образования.
 31. Мировоззренческие представления и идеалы студентов.
 32. Социальный портрет современного студента.
 33. Понятие о дидактике высшей школы и ее задачи.
 34. Содержание образования как проблема дидактики в УВО.
 35. Принципы отбора и структурирования содержания образования в УВО.
 36. Педагогическое проектирование целей и содержания высшего образования.
 37. Документы, планирующие содержание образования в УВО.
 38. Процесс обучения как целостная система, его структура и сущность.
 39. Проблема информатизации обучения.
 40. Характеристика процесса обучения как целостной системы.
- Движущие силы процесса обучения.
41. Психологический аспект усвоения знаний. Условия эффективного учения.
 42. Проблема мотивации студента в образовательном процессе.
 43. Закономерности и принципы обучения как методологические и дидактические регулятивы процесса обучения.
 44. Система принципов обучения в высшей школе и их характеристика.
 45. Проблема методов обучения в дидактике высшей школы.
- Классификация методов обучения.
46. Активные и интерактивные методы обучения в высшей школе.
 47. Понятие о системах и формах организации обучения в высшей школе и основания их классификации.
 48. Формы организации обучения и их развитие в дидактике.
 49. Лекция как основная форма организации обучения в УВО.
 50. Виды лекций и их структура. Требования к проведению лекции.
 51. Семинарские и практические занятия в высшей школе.
 52. Самостоятельная работа как составная часть учебного процесса.
 53. Содержание и формы управляемой контролируемой самостоятельной работы студентов.
 54. Модульная система обучения в УВО.

55. Технологии обучения УВО: сущность, структура и методика применения.
56. Информационные технологии обучения.
57. Технология дистанционного обучения.
58. Проблема гуманизации и гуманитаризации современного образования в УВО.
59. Сущность контроля за учебно-познавательной деятельности студентов.
60. Рейтинговый контроль знаний, умений и навыков студентов.
61. Психологические приемы удержания внимания и активизации учебной деятельности студентов на лекции.
62. Самоконтроль и самооценка студентов в учебном процессе как компонента рефлексивной культуры будущего специалиста.
63. Методы и формы контроля знаний, умений и навыков в УВО.
64. Учебно-исследовательская работа студентов: сущность, организация.
65. Научно-исследовательская работа студентов в УВО.
66. Активизация познавательной деятельности студентов в процессе обучения.
67. Проблема управления качеством образования в УВО. Составляющие качества образования.
68. Профессионально-педагогическая культура преподавателя как основополагающий фактор качества обучения в УВО.
69. Сущностные характеристики и особенности воспитательного процесса в УВО.
70. Сущность научно-исследовательской работы студентов (НИРС) и ее роль в подготовке будущего специалиста в сфере физической культуры и спорта.
71. Формирование, воспитание и развитие качеств личности студента. Пути формирования разносторонней личности студента.
72. Формирование у студентов умений эффективно применить способы учебной деятельности в информационной среде.
73. Структура воспитательного процесса.
74. Общие закономерности и принципы воспитания.
75. Воспитание и обучение в УВО как фактор социализации будущего специалиста.
76. Средства и методы воспитания студентов.
77. Воспитательная система в УВО: сущность и структура.
78. Принципы организации и управления воспитательной системой УВО.

79. Студенческое самоуправление: сущность, структура и организация.
80. Проблемные и эвристические задания в системе высшего образования
81. Проблемные и эвристические задачи в системе высшего образования.
82. Инновационные технологии в обучении и воспитании в высшей школе.
83. Куратор студенческой группы, его функции и обязанности.
84. Культура педагогического общения преподавателей и студентов.

Министерство спорта и туризма Республики Беларусь
Учреждение образования
«Белорусский государственный университет физической культуры»

УТВЕРЖДАЮ
Проректор по учебной работе университета
 Е.В. Фильгина
27.06.2019
Регистрационный № УД- 290 /уч.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебная программа учреждения высшего образования
по учебной дисциплине для специальностей:
1-08 80 04 «Физическая культура и спорт»;
1-89 80 01 «Туризм и гостеприимство»

Минск 2019

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Порядок разработки программ утвержден Министром образования 27.05.2019 г. Учебная программа по учебной дисциплине «Педагогика и психология высшей образования» разработана на основании типового учебного плана по специальностям: 1-08 80 04 «Физическая культура и спорт», 1-89 80 01 «Туризм и гостеприимство». для второй ступени высшего образования.

Необходимость подготовки кадров для высокотехнологичного производства в условиях четвертой промышленной революции, потребность в обеспечении инновационного развития страны и ее конкурентоспособности на мировой арене предъявляют повышенные требования к качеству профессиональной подготовки выпускников учреждений высшего образования. Уровень качества высшего образования в значительной мере определяется компетентностью профессорско-преподавательского состава. В связи с этим важнейшей становится проблема совершенствования подготовки преподавательских кадров для учреждений высшего образования через магистратуру, что обосновывает актуальность изучения учебной дисциплины «Педагогика и психология высшего образования».

Целью изучения учебной дисциплины является формирование у магистрантов универсальной педагогической компетенции:

осуществление педагогической деятельности в учреждениях образования, освоение и внедрение эффективных образовательных и информационно-коммуникационных технологий, педагогических инноваций в сфере физической культуры, спорта и туризма.

компетенций в области теоретических основ высшего образования, определяющих его функции и целевые установки, опережающий характер, условия и направления модернизации в цифровую эпоху, основанные на мировых тенденциях и отечественных традициях развития высшего образования;

компетенций, относящихся к изучению и учету возрастных, гендерных и психологических особенностей студентов, механизмов их мотивации и адаптации к обучению в учреждении высшего образования и трудовой деятельности;

компетенций, связанных с проектированием на основе компетентностного и междисциплинарного подходов целей, результатов и содержания обучения на уровнях освоения конкретной учебной дисциплины и организации учебного занятия;

компетенций, направленных на организацию и осуществление процесса обучения практико-ориентированной и прикладной направленности,

реализацию проблемно-исследовательских, активных, коллективных методов и форм обучения;

активизацию самостоятельной работы студентов, внедрение разнообразных форм научно-исследовательской деятельности студентов;

компетенций, обеспечивающих овладение эффективными педагогическими технологиями, реализацию смешанного и дистанционного обучения, совершенствование учебно-методического обеспечения образовательного процесса, в том числе на основе цифровых технологий;

компетенций, способствующих организации процесса воспитания студентов, продуктивному решению коммуникативных задач.

Задачи изучения дисциплины направлены на формирование у магистрантов следующих педагогических компетенций:

деятельности, развитию студенческого коллектива и личностно-профессиональной самореализации отдельного студента;

диагностикой образовательных результатов; управлением образовательным процессом;

компетенций непрерывного профессионального самообразования и личностного самосовершенствования.

Место учебной дисциплины «Педагогика и психология высшего образования» в системе подготовки специалистов на второй ступени высшего образования определяется тем, что знания и умения, полученные студентами при изучении названной дисциплины, обладают свойством универсальности и востребованы для решения не только педагогических задач, но и социально-профессиональных проблем в сфере любой профессии. Самые востребованные в современном обществе компетенции – учиться на протяжении всей жизни, обучать и мотивировать других, сотрудничать в коллективе и проявлять лидерские качества, креативно мыслить, быть способным к продуктивному взаимодействию – успешно развиваются у обучающихся в ходе освоения данной дисциплины.

Требования к освоению учебной дисциплины состоят в овладении студентами обобщенными психолого - педагогическими знаниями, умениями и навыками, которые лежат в основе представленных выше педагогических компетенций.

В результате изучения учебной дисциплины магистрант должен **знать**:
понятийный аппарат, методы педагогики и психологии высшего образования;

новые образовательные тенденции и направления, закономерности, принципы развития и функционирования высшего образования; передовой педагогический опыт (включая международный) и инновации в сфере высшего образования;

способы учета индивидуальных, возрастных особенностей студентов, позволяющие персонифицировать их образовательные траектории;

новые требования к компетенциям выпускников, связанные с цифровой революцией; условия мотивации и адаптации студентов к обучению и социально-трудовой деятельности; профессионально обусловленные требования к педагогу высшего образования как воспитателю, преподавателю, методисту и исследователю;

методологические подходы к конструированию целей, результатов и содержания высшего образования, учебно-планирующую документацию, определяющую содержание обучения; подходы и принципы разработки и применения современного учебно-методического обеспечения образовательного процесса, в том числе в цифровом формате;

основные методы обучения, эффективные образовательные технологии, в том числе и информационно-коммуникационные технологии, формы и средства организации процесса обучения, в том числе смешанного и дистанционного;

психолого-педагогические методы и приемы активизации самостоятельной и научно-исследовательской работы, проектной деятельности студентов;

основные методы, формы и средства организации осуществления процесса воспитания в учреждении высшего образования (или учебной группе); психолого-педагогические особенности и способы эффективного взаимодействия и сотрудничества преподавателей и студентов, педагогического руководства деятельностью студенческих коллективов и органов самоуправления;

основы педагогического менеджмента и мониторинга; уметь: □ конструировать содержание обучения, устанавливать междисциплинарные связи; применять, разрабатывать компетентностные, междисциплинарные, эвристические (творческие) задачи и задания;

проектировать и организовывать различные формы учебных занятий в очной, смешанной и дистанционной формах на основе использования эффективных педагогических и информационно - коммуникационных технологий, активных и коллективных форм и методов обучения;

организовывать и осуществлять с учетом индивидуальных особенностей и образовательных потребностей студентов воспитательные мероприятия и воспитательную работу в целом, внеаудиторную самостоятельную работу, проектную и научно-исследовательскую деятельность студентов;

разрабатывать современное учебно-методическое обеспечение образовательного процесса (в том числе в цифровом формате), средства его диагностики и контроля;

устанавливать педагогически целесообразные отношения со всеми участниками образовательного процесса владеть:

современными формами, методами и технологиями обучения, воспитания и развития личности студента;

умениями организации образовательного процесса и диагностики его результатов, управления им с учетом индивидуально-личностных особенностей обучающихся;

методами и приемами рефлексии и адекватной самооценки собственной педагогической деятельности, разработки и реализации проектов (программ) профессионального самообразования и личностного самосовершенствования.

На изучение учебной дисциплины «Педагогика и психология высшего образования» отведено 108 часов, в том числе 56 аудиторных часов (30 часов – лекции, 26 часов – практические занятия).

Формы аттестации по учебной дисциплине – экзамен.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Раздел 1. Общие основы педагогики и психологии высшего образования

Тема 1. Педагогика и психология высшего образования как интегрированная дисциплина

Предмет, основные понятия дисциплины «Педагогика и психология высшего образования». Социально-экономические, научно-технические и образовательные проблемы и условия, определяющие актуальность изучения данной дисциплины. Основные задачи изучения дисциплины, ее вклад в личностно-профессиональное развитие выпускника магистратуры.

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

Методологические основы педагогики высшего образования. Организация и логика научно-педагогического исследования в области высшего образования. Виды научно-педагогических исследований: фундаментальные и прикладные, пилотажные, лонгитюдные и панельные, монографические. Методы педагогических исследований: методы организации исследований, методы сбора данных, обработки данных, методы интерпретации и оценки. Педагогический эксперимент, опытная работа, обобщение передового педагогического опыта. Сочетание качественного и количественного подходов к изучению педагогических явлений.

Тема 2. Высшее образование в современных условиях

Повышение роли высшего образования на современном этапе социокультурного развития. Внеобразовательные и собственно образовательные тенденции, модернизации высшего образования детерминирующие необходимость

Высшее образование в условиях глобализационных процессов, цифровой трансформации общества и перехода к экономике, основанной на знаниях. Интеграционные процессы в сфере высшего образования, формирование Европейского пространства высшего образования. Компетентностный подход в высшем образовании.

Мировые образовательные тенденции: массовость; непрерывность и вариативность высшего образования; опережающий характер; сочетание фундаментальности и практико-ориентированности; междисциплинарность; связь высшего образования с наукой, производством и бизнесом. Образование

для устойчивого развития. Профессиональные и универсальные компетенции выпускника.

Функции высшего образования в современных социально-экономических условиях. Закономерности и принципы развития системы высшего образования, направления его модернизации. Обусловленность целей, содержания и технологий высшего образования современным социально-государственным заказом на подготовку кадров. Фундаментализация образования.

Структура высшего образования в Республике Беларусь. Учреждения, обеспечивающие получение высшего образования. Современный университет и его социокультурная миссия. Исследовательский университет. Предпринимательская трансформация университетов. Модели университета 1.0–4.0. Послевузовское образование.

Последипломное образование как условие непрерывного образования. Сущность, содержание и особенности подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации в аспирантуре и докторантуре. Система повышения квалификации и переподготовки кадров. Самообразование в системе непрерывного профессионального образования.

Зарубежный опыт реформирования высшего образования.

Тема 3. Студент и преподаватель как субъекты образовательного процесса

Социальный портрет современного студента. Психологические особенности студенческого возраста. Проблема соотношения общего и профессионального развития личности студента. Структура, этапы и условия успешного профессионального самоопределения и становления студента.

Развитие профессионального самосознания и профессиональной направленности студента. Психологические особенности трансформации познавательных мотивов в профессиональные мотивы, потребности и интересы.

Факторы, определяющие успешность в обучении. Адаптация студента к условиям учреждения высшего образования.

Эмоциональный интеллект и его значение для развития профессиональной компетентности специалиста.

Профессионально обусловленные требования к педагогу высшего образования как преподавателю, методисту, исследователю, воспитателю. Условия повышения стрессоустойчивости педагога. Имидж и самопрезентация преподавателя, в том числе и в виртуальном пространстве.

Раздел 2. Дидактика высшего образования

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

Предмет, задачи и основные понятия дидактики высшего образования. Сущность, функции и этапы процесса обучения. Особенности организации и осуществления учебно-познавательной деятельности в учреждении высшего образования в сфере физической культуры и спорта.

Проблема соотношения обучения и развития. Деятельностный подход в обучении. Психолого-педагогические подходы в организации учебной деятельности и ее специфика в учреждении высшего образования в сфере физической культуры и спорта.

Психический аспект усвоения знаний. Условия эффективного учения.

Проблема мотивации студента в образовательном процессе. Виды мотивации, условия и приемы ее повышения. Работа с опытом личности. Цикл обучения по Д. Колбу. Стили обучения.

Теория поэтапного формирования умственных действий, контекстное обучение в высшем образовании.

Формирование у студентов способов учебной деятельности в информационной среде. Условия, обеспечивающие развитие у студентов готовности к самообучению и непрерывному самообразованию в течение жизни.

Механизмы развития критического и творческого мышления студентов.

Тема 5. Проектирование целей, результатов и содержания обучения студентов

Компетентностный подход как методическая основа проектирования целей, результатов и содержания обучения студентов.

Принципы обучения и их преломление в образовательном процессе университета. Принципы отбора содержания обучения, структура изложения учебного материала.

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

Проблемные и эвристические задания и задачи в системе высшего образования: характеристика, структура, этапы разработки.

Междисциплинарность в содержании высшего образования. Виды междисциплинарных связей и способы их реализации. Междисциплинарные задачи и проекты.

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

Понятие методов и приемов обучения в высшем образовании и их классификация. Традиционные и активные / интерактивные методы обучения.

Условия, определяющие выбор и сочетание методов обучения.

Понятие о педагогической технологии. Классификации современных педагогических технологий. Технологии проблемного, эвристического, проектного и модульного обучения. Технология обучения как учебного исследования. Коммуникативные технологии. Технология обучения в сотрудничестве.

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

Понятие о средствах обучения, их функции и классификация. Понятие учебно-методического комплекса как средства обучения и его составные компоненты. Электронный учебно-методический комплекс.

Тема 7. Цифровая трансформация образовательного процесса

Влияние информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на изменение подходов к разработке учебных материалов и совершенствование методик и технологий обучения и контроля. Новые возможности для интерактивного взаимодействия студентов, совместной работы, визуализации, моделирования и др., предоставляемые ИКТ. Формирование практических умений и навыков и осуществление контроля результатов обучения с использованием ИКТ.

Дистанционное и смешанное обучение. Перевернутое обучение. Массовые открытые онлайн курсы в образовательной практике. Системы управления обучением: назначение и возможности.

Тема 8. Организационные формы обучения в высшей школе

Лекция как метод и форма организации учебного процесса в университете. Требования к современной лекции и условия повышения ее проблемно-исследовательского характера. Содержание, виды и структура лекции. Психологические приемы удержания внимания и активизации учебной деятельности студентов на лекции. Критерии качества лекции. Педагогическое взаимодействие лектора-преподавателя с аудиторией. Коммуникативная компетентность преподавателя.

Семинарское занятие как форма углубления теоретических знаний и формирования профессиональных умений. Практические занятия и требования к их организации и проведению.

Лабораторные занятия как форма закрепления и применения знаний, формирования и совершенствования практических умений.

Особенности организации учебных занятий в дистанционной и смешанной формах. Учебная коммуникация и организация контроля и обратной связи при использовании дистанционных форм обучения.

Тема 9. Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов

Понятие о самостоятельной работе студентов, ее виды и уровни. Составляющие готовности студента к самостоятельной работе: мотивация, навыки планирования и самоменеджмент, адекватная самооценка личностных и других ресурсов, умение организовывать проектную деятельность, развитие волевых качеств, рефлексивные умения.

Управляемая самостоятельная работа: принципы, формы, способы и дидактические требования к ее организации. Самообразование как высший уровень самостоятельной работы студентов.

Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы обучающихся. Рациональное использование электронных средств в организации самостоятельной работы.

Сущность научно-исследовательской работы студентов (НИРС) и ее роль в подготовке будущего специалиста в сфере физической культуры и спорта. Формы и способы организации НИРС в учреждении высшего образования.

Требования к организации курсового и дипломного проектирования и учебных практик, обеспечивающие самостоятельное выполнение студентами актуальных учебно-исследовательских задач (заданий) прикладного характера.

Раздел 3. Теория и практика воспитания в учреждении высшего образования

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

Воспитание как процесс формирования нравственно, интеллектуально и физически развитой личности выпускника, способной активно участвовать в экономической и социально-культурной жизни общества. Цели, задачи, сущностные характеристики и особенности воспитательного процесса в УВО. Особенности социализации современной студенческой молодежи и характеристика ее ценностных ориентаций.

Современные методы, формы и средства воспитания в учреждении высшего образования в сфере физической культуры и спорта. Роль личности педагога в воспитании студенческой молодежи. Самовоспитание, саморазвитие, самореализация личности студента. Структура и функции самовоспитания.

Создание условий в учреждении высшего образования в сфере физической культуры и спорта для самореализации личности студента. Формирование у будущих специалистов потребностей к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию.

Решение задач воспитания в процессе учебной деятельности. Содержательно-технологическая взаимосвязь активных аудиторных (учебных) и внеаудиторных (воспитательных) средств как условие эффективности образовательного процесса. Воспитательный потенциал активных, коллективных, проектных форм и методов обучения.

Совершенствование процесса воспитания для достижения целей устойчивого развития. Формирование у студентов готовности к жизнедеятельности в безбарьерной и поликультурной среде.

Использование возможностей взаимодействия в цифровом формате для повышения эффективности воспитательной работы в учреждении высшего образования в сфере физической культуры и спорта.

Тема 11. Психолого-педагогические основы работы со студенческим коллективом

Условия развития студенческого коллектива и его роль в воспитании студенческой молодежи. Психологический климат, стили педагогического общения и управления в студенческом коллективе. Способы поведения в конфликте и разрешения конфликтных ситуаций. Пути сотрудничества всех участников образовательного процесса.

Педагогическая поддержка деятельности студенческого актива. Самоуправление студентов как фактор воспитания и профессионального становления специалиста. Психологические и педагогические основы работы куратора в академической группе.

Общественно-молодежные организации и объединения и их роль в воспитании студентов.

Тема 12. Психолого-педагогический мониторинг образовательного процесса

Понятие и функции психолого-педагогической диагностики. Средства и методы психологической и педагогической диагностики. Педагогический мониторинг как системная диагностика результатов высшего образования. Критерии и показатели обученности и воспитанности личности.

Контроль и проверка знаний и умений в системе мониторинга учебного процесса. Оценка учебных достижений студентов, ее функции. Диагностика сформированности компетенций (компетентностей) студентов. Рейтинговая система оценки знаний и умений студентов. Использование комплексных

диагностических средств (разработка и внедрение проекта; решение проблемных, компетентностных, эвристических задач; участие в ролевой игре, работа в команде, портфолио, комплексная оценка всех видов учебной практики; рейтинговая оценка) для оценки образовательных результатов и определения уровня сформированности компетенций студентов (выпускников).

Виды, уровни и критерии оценки педагогической деятельности преподавателя в учреждении высшего образования в сфере физической культуры и спорта. Профессиональная рефлексия педагогической деятельности как ключевой элемент повышения ее эффективности.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА
ДНЕВНАЯ ФОРМА ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Номер раздела, темы, занятия	Название раздела, темы, занятия; перечень изучаемых вопросов	Количество аудиторных часов				Литература	Форма контроля знаний
		Лекции	Практические (семинарские) занятия	Управляемая самостоятельная работа студента	Методические пособия, средства обучения (оборудование, учебно-наглядные пособия и т.п.)		
1	2	3	4	5	6	7	8
	Педагогика высшего образования	30	8	18			
1	Общие основы педагогики высшего образования.	10	2	6			
1.1	1. Предмет, основные понятия дисциплины «Педагогика и психология ВО». 2. Методы психолого-педагогического исследования. 3. Методологические основы педагогики ВО. 4. Организация и логика научно-педагогического исследования в области ВО. 5. Методы педагогических исследований.	4	2	4	учебники, учебные пособия	1-4, 13, 15	устный опрос, полемика по обсуждаем ым вопросам

1.2	<p><i>Система ВО в современных условиях</i></p> <p>1. Повышение роли ВО на современном этапе социокультурного развития.</p> <p>3. Преемственность, непрерывность и вариативность высшего образования.</p> <p>4. Учреждения образования, обеспечивающие получение высшего образования, их задачи.</p> <p>5. Зарубежный опыт реформирования ВО.</p>	2		2	<p>педагогический словарь, учебники, блок схема</p>	1, 4, 11, 13, 15	
1.3	<p><i>Студент и преподаватель как субъекты образовательного процесса</i></p> <p>1. Социальный портрет современного студента.</p> <p>2. Психологические особенности студенческого возраста.</p> <p>3. Факторы, определяющие успешность в обучении.</p> <p>4. Эмоциональный интеллект и его значение для развития профессиональной компетентности специалиста.</p> <p>5. Условия повышения стрессоустойчивости педагога.</p>	4		2			

2	Дидактика высшего образования.	12	4	6			
2.1	<i>Психолого-педагогические основы процесса обучения в учреждении ВО</i> 1. Предмет, задачи и основные понятия дидактики ВО. 2. Проблема мотивации студента в образовательном процессе. 3. Теория поэтапного формирования умственных действий, контекстное обучение в ВО. 4. Формирование у студентов способов учебной деятельности в инфор-ной среде. 5. Механизмы развития критического и творческого мышления студентов.	2					
2.2	<i>Проектирование целей, результатов и содержания обучения студентов</i> 1. Компетентностный подход как методическая основа проектирования целей. 2. Принципы обучения и их преломление в образовательном процессе унив-та. 3. Учеб-е задачи компетентностного типа. 4. Проблемные и эвристические задания и задачи в системе ВО. 5. Междисциплинарность в содержании ВО.	2		2	мультимедийная презентация	1, 4, 16, 18, 21, 22	

2.3	<p>Методы, педагогические технологии и средства обучения в системе ВО</p> <p>1. Понятие методов и приемов обучения в ВО и их классификация. Условия, определяющие выбор и сочетание методов обучения.</p> <p>2. Понятие о педагогической технологии. Классификации современных педагогических технологий.</p> <p>3. Понятие о средствах обучения, их функции и классификация. Понятие учебно-методического комплекса как средства обучения и его составные компоненты. Электронный учебно-методический комплекс.</p>	2	2		учебники, учебные пособия	1, 13, 15, 16, 17	эвристическое задание, обсуждение проблем методом «мозгового штурма», краткая письменная работа
2.4	<p>Цифровая трансформация образовательного процесса</p> <p>1. Влияние (ИКТ) на изменение подходов к разработке учебных материалов и совершенствование методик и технологий обучения и контроля. Дистанционное и смешанное обучение.</p> <p>2. Массовые открытые онлайн курсы в образовательной практике. Системы управления обучением: назначение и возможности.</p>	2	2		компьютерная презентация	9, 14, 15, 16, 17	

2.5	<p>Организационные формы обучения в высшей школе</p> <p>1. Лекция как метод и форма организации учебного процесса в университете.</p> <p>2. Психологические приемы удержания внимания и активизации учебной деятельности студентов на лекции.</p> <p>3. Педагогическое взаимодействие лектора-преподавателя с аудиторией.</p> <p>4. Коммуникативная компетентность преподавателя.</p> <p>5. Особенности организации учебных занятий в дистанционной и смешанной формах.</p>	2	2		учебники, учебные пособия	5, 6, 7, 17, 19, 20	дискуссия в форме «круглого стола». Письменные ответы на вопросы
2.6	<p>Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов</p> <p>1. Понятие о самостоятельной работе студентов, ее виды и уровни.</p> <p>2. Управляемая самостоятельная работа.</p> <p>3. Самообразование как высший уровень самостоятельной работы студентов.</p> <p>4. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы обучающихся.</p> <p>5. Сущность (НИРС) и ее роль в подготовке будущего специалиста.</p>	2		2	мультимедийная презентация	5, 6, 9, 15, 22, 23	

3	Теория и практика воспитания в учреждении высшего образования	8	2	6			
3.1	<p><i>Воспитание студенческой молодежи в условиях глобальных вызовов и рисков</i></p> <p>1. Воспитание как процесс формирования нравственно, интеллектуально и физически развитой личности выпускника, способной активно участвовать в экономической и социально-культурной жизни общества.</p> <p>2. Особенности социализации современной студенческой молодежи и характеристика ее ценностных ориентаций.</p> <p>3. Современные методы, формы и средства воспитания в учреждении высшего образования.</p> <p>4. Роль личности педагога в воспитании студенческой молодежи.</p> <p>5. Структура и функции самовоспитания.</p>	4		2	учебники, учебные пособия	1, 15, 17, 18, 21, 23	

3.2	<p><i>Психолого-педагогические основы работы со студенческим коллективом</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Условия развития студ. коллектива. 2. Психологический климат, стили педагогического общения. 3. Пути сотрудничества всех участников образовательного процесса. 4. Психологические и педагогические основы работы куратора в академической группе. 5. Общественно-молодежные организации и объединения и их роль в воспитании студентов. 	2	2		учебники, учебные пособия, дидактические тетради	2-4, 9-12	дискуссия, блиц-опрос, защита проектов
3.3	<p><i>Психолого-педагогический мониторинг образовательного процесса</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Понятие и функции психолого-педагогической диагностики. 2. Контроль и проверка знаний и умений в системе мониторинга учебного процесса. 3. Виды, уровни и критерии оценки педагогической деятельности преподавателя в УВО. 4. Профессиональная рефлексия педагогической деятельности как ключевой элемент повышения ее эффективности. 	2		2	мультимедийная презентация	2-4, 9-12	

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА
ЗАОЧНАЯ ФОРМА ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Номер раздела, темы, занятия	Название раздела, темы, занятия; перечень изучаемых вопросов	Количество аудиторных часов				Литература	Форма контроля знаний
		Лекции	Практические (семинарские) занятия	Управляемая самостоятельная работа студента	Методические пособия, средства обучения (оборудование, учебно-наглядные пособия и др.)		
1	2	3	4	5	6	7	8
	Педагогика высшего образования	8	6				
1	Общие основы педагогики ВО	2	2				
1.1	<i>Педагогика и психология ВО как интегрированная дисциплина</i> 1. Предмет, основные понятия дисциплины «Педагогика и психология ВО». 2. Методы психолого-педагогического исследования. 3. Методологические основы педагогики ВО. 4. Организация и логика научно-педагогического исследования в области высшего образования. 5. Методы педагогических исследований.	2			учебники, учебные пособия	1-4, 13, 15	

1.2	<p><i>Система ВО в современных условиях</i></p> <p>1. Повышение роли ВО на современном этапе социокультурного развития.</p> <p>3. Преемственность, непрерывность и вариативность высшего образования.</p> <p>4. Учреждения образования, обеспечивающие получение высшего образования, их задачи.</p> <p>5. Зарубежный опыт реформирования ВО.</p>				<p>мультимедийная презентация для СР</p>	<p>1, 4, 11, 13, 15</p>	
1.3	<p><i>Студент и преподаватель как субъекты образовательного процесса</i></p> <p>1. Социальный портрет современного студента.</p> <p>2. Психологические особенности студенческого возраста.</p> <p>3. Факторы, определяющие успешность в обучении.</p> <p>4. Эмоциональный интеллект и его значение для развития профессиональной компетентности специалиста.</p> <p>5. Условия повышения стрессоустойчивости педагога.</p>	2			<p>мультимедийная презентация</p>		<p>устный опрос, полемика по обсуждаемым вопросам</p>

2	Дидактика высшего образования.	4	2				
2.1	<i>Психолого-педагогические основы процесса обучения в учреждении ВО</i> 1. Предмет, задачи и основные понятия дидактики ВО. 2. Проблема мотивации студента в образовательном процессе. 3. Теория поэтапного формирования умственных действий, контекстное обучение в ВО. 4. Формирование у студентов способов учебной деятельности в инфор-ной среде. 5. Механизмы развития критического и творческого мышления студентов.	2			учебники, учебные пособия		
2.2	<i>Проектирование целей, результатов и содержания обучения студентов</i> 1. Компетентностный подход как методическая основа проектирования целей. 2. Принципы обучения и их преломление в образовательном процессе университета. 3. Учебные задачи компетентностного типа. 4. Проблемные и эвристические задания и задачи в системе ВО. 5. Междисциплинарность в сод-нии ВО.				мультимедийная презентация для СР	1, 4, 16, 18, 21, 22	

2.3	<p><i>Методы, педагогические технологии и средства обучения в системе ВО</i></p> <p>1. Понятие методов и приемов обучения в ВО и их классификация.</p> <p>2. Понятие о педагогической технологии. Классификации современных педагогических технологий.</p> <p>3. Понятие о средствах обучения, их функции и классификация. Понятие УМК как средства обучения и его составные компоненты. ЭУМК.</p>	2			учебники, учебные пособия	1, 13, 15, 16, 17	
2.4	<p><i>Цифровая трансформация образовательного процесса</i></p> <p>1. Влияние (ИКТ) на изменение подходов к разработке учебных материалов и совершенствование методик и технологий обучения и контроля.</p> <p>2. Массовые открытые онлайн курсы в образовательной практике. Системы управления обучением: назначение и возможности.</p>				мультимедийная презентация для СР	9, 14, 15, 16, 17	

2.5	<p>Организационные формы обучения в высшей школе</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Лекция как метод и форма организации учебного процесса в университете. 2. Психологические приемы удержания внимания и активизации учебной деятельности студентов на лекции. 3. Педагогическое взаимодействие лектора-преподавателя с аудиторией. 4. Коммуникативная компетентность преподавателя. 5. Особенности организации учебных занятий в дистанционной и смешанной формах. 	2			учебники, учебные пособия	5, 6, 7, 17, 19, 20	эвристическое задание, обсуждение проблем методом «мозгового штурма», краткая письменная работа
2.6	<p>Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Понятие о самостоятельной работе студентов, ее виды и уровни. 2. УСР. 3. Самообразование как высший уровень самостоятельной работы студентов. 4. Учебно-методическое обеспечение СР обучающихся. 5. Сущность (НИРС) и ее роль в подготовке будущего специалиста. 				мультимедийная презентация для СР	5, 6, 9, 15, 22, 23	

3	Теория и практика воспитания в учреждении высшего образования	2	2				
3.1	<p><i>Воспитание студенческой молодежи в условиях глобальных вызовов и рисков</i></p> <p>1. Воспитание как процесс формирования нравственно, интеллектуально и физически развитой личности выпускника, способной активно участвовать в экономической и социально-культурной жизни общества.</p> <p>2. Особенности социализации современной студенческой молодежи и характеристика ее ценностных ориентаций.</p> <p>3. Современные методы, формы и средства воспитания в учреждении высшего образования.</p> <p>4. Роль личности педагога в воспитании студенческой молодежи.</p> <p>5. Структура и функции самовоспитания.</p>	2			учебники, учебные пособия	1, 15, 17, 18, 21, 23	

3.2	<p><i>Психолого-педагогические основы работы со студенческим коллективом</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Условия развития студ. коллектива. 2. Психологический климат, стили педагогического общения. 3. Пути сотрудничества всех участников образовательного процесса. 4. Психологические и педагогические основы работы куратора в академической группе. 5. Общественно-молодежные организации и объединения и их роль в воспитании студентов. 	2		учебники, учебные пособия, дидактические тетради	2-4, 9-12	дискуссия, блиц-опрос, защита проектов
3.3	<p><i>Психолого-педагогический мониторинг образовательного процесса</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Понятие и функции психолого-педагогической диагностики. 2. Контроль и проверка знаний и умений в системе мониторинга учебного процесса. 3. Виды, уровни и критерии оценки педагогической деятельности преподавателя в УВО. 4. Профессиональная рефлексия педагогической деятельности как ключевой элемент повышения ее эффективности. 			мультимедийная презентация для СР	2-4, 9-12	

Методические рекомендации по организации и выполнению самостоятельной работы студентов

Самостоятельная работа студентов по дисциплине «Педагогика и психология высшего образования» организуется в соответствии с Положением о самостоятельной работе студентов (курсантов, слушателей), утвержденным Министром образования Республики Беларусь 06 апреля 2015 года.

Содержание и формы самостоятельной работы студентов разрабатываются (или выбираются и адаптируются) преподавателями в соответствии с целями и задачами дисциплины, профессиональным направлением подготовки студентов. Наиболее эффективными формами и методами организации самостоятельной работы студентов являются: анализ проблемных ситуаций (кейс-метод); решение эвристических компетентностных задач или выполнение творческих заданий (анализ статей, просмотр видеоматериалов (фильмов) и составление на них аннотаций, рецензий; написание эссе и др.); разработка и защита проектов; выполнение тестовых заданий и др.

Комплексные проблемные ситуации, актуальные компетентностные задачи являются эффективными средствами развития и диагностики компетенций студентов. В связи с этим для диагностики сформированности компетенций студентов могут использоваться следующие формы и средства: разрешение проблемных ситуаций, решение компетентностных задач, выполнение практических, творческих заданий и презентация полученных результатов; участие в деловой (ролевой, имитационной) игре; выполнение и защита проектов; портфолио; рейтинговая оценка знаний и др.

Для диагностики компетенций педагогически целесообразно выявить три уровня их сформированности, например: базовый, средний и продвинутый. Основным критерием развитости у студентов педагогических компетенций выступает сформированность способности использовать обобщенные психолого-педагогические знания и умения для решения разного уровня сложности педагогических задач. Задачи отличаются степенью проблемности содержания и уровнем самостоятельности эвристической (или исследовательской) деятельности студента в ходе поиска решения. В связи с этим может использоваться следующая классификация задач: типовая, проблемная, исследовательская.

Базовый уровень проявления педагогических компетенций оценивается:

1-2 баллами – студент решает некоторые типовые задачи и не решает проблемные и исследовательские задачи;

3-4 баллами – студент решает большинство типовых задач, решает некоторые проблемные задачи и не решает исследовательские задачи.

Средний уровень сформированности педагогических компетенций может оцениваться:

5-6 баллами – студент уверенно решает типовые задачи, решает большинство проблемных задач, решает некоторые исследовательские задачи;

7-8 баллами – студент свободно решает типовые и проблемные задачи, решает большинство исследовательских задач.

Продвинутый уровень развитости педагогических компетенций может оцениваться:

9-10 баллами – студент свободно решает задачи всех уровней сложности.

Показателями при выставлении баллов за решение компетентностных задач могут выступать:

научность – оперирование психолого-педагогическими понятиями, категориями; опора при ответе на научные положения педагогической науки, методологические подходы и педагогические закономерности, принципы;

опора на опыт студента – при построении ответа использование, главным образом, не только личного (в смысле житейского) опыта, но и опыта, обогащенного научными смыслами; при этом допускается подкрепление ответа примерами из жизни;

четкость, аргументированность, полнота ответа; при этом учитывается уровень доказательства личной точки зрения студента с опорой на психолого-педагогические концепции, данные и факты из статистических сборников, положения правовой базы и др.; использование дополнительной литературы, интернета с обязательной ссылкой на источник (предпочтение отдается официальным СМИ).

Примеры эвристических заданий открытого типа, компетентностных задач

Эвристическое задание «Сделай свой выбор»

Как студент вы, наверное, сталкивались с ситуацией, когда учебное занятие не оправдывало ваших ожиданий. В этом случае, как правило, не только студенты, но и преподаватель чувствуют разочарование, ощущение потерянного времени, снижение мотивации к учебе или работе. Причин этому может быть множество, но одной из них является выбор методов обучения преподавателем без учета стиля обучения студентов.

1) Уточните, какие стили обучения выделяет Д. Колб. Какие типы обучающихся он выделяет в соответствии с их стилями обучения?

2) Определите собственный стиль обучения, воспользовавшись Опросником по стилям обучения Колба. К какому типу обучающихся относитесь вы?

3) Определите на основе индивидуальных данных о каждом обучающемся из вашей группы, каким стилем обучения обладает учебная группа в целом?

4) Для каждого типа обучающихся предложите не менее 6 методов и приемов, которые будут в наибольшей степени отвечать их ожиданиям (графа «соответствуют»), а также 2 метода или приема, работать в рамках которых обучающемуся будет некомфортно (графа «не соответствуют»). Заполните таблицу, обоснуйте свой выбор.

Типы обучающихся по Д. Колбу	Методы обучения	
	соответствуют	не соответствуют
«Активисты»		
«Мыслители»		
«Теоретики»		
«Прагматики»		

5) Какие методы обучения вы подобрали бы для вашей учебной группы, если бы вы были преподавателем? Обоснуйте свой выбор и обсудите с учебной группой, оказались ли вы правы.

6) Представьте себя преподавателем. Сформулируете собственную позицию по вопросу: от чего еще, кроме стиля обучения студентов, зависит выбор методов обучения в учреждении высшего образования? Сделайте для себя «Памятку».

Примечание:

объект задания: стили обучения, индивидуальные особенности обучающихся, методы обучения, выбор метода обучения;

предполагаемые виды деятельности обучающегося:

самооценка,

соотнесение ранее разрозненных понятий «стиль обучения» и «метод обучения»,

выбор метода обучения для разных типов обучающихся, моделирование педагогической деятельности и ее результатов;

ожидаемый образовательный продукт: заполненная таблица «Соответствие методов обучения типам обучающихся», «Памятка» по выбору методов;

форма образовательного продукта: таблица, рекомендации.

Задание разработано доц. С.Н. Сиренко на очно-дистанционных курсах повышения квалификации «Технологии эвристического обучения в высшей школе «Методика обучения через открытие: как обучать всех по-разному, но одинаково» (Минск, БГУ, 2019 г.).

Компетентностная задача «Хотите ли вы жить 120 лет?» или «Жизнь 120 лет: за и против»

Сегодня у человека есть физический потенциал для того, чтобы жить до 120 лет. Такие заявления звучат не только из уст ученых, но и представителей власти.

Задание и вопросы.

1) Обоснуйте с междисциплинарных позиций, какие социальные, педагогические, нравственные, экологические проблемы могут возникнуть в связи с продлением человеческой жизни.

2) Какими компетенциями и личностными качествами должно владеть подрастающее поколение, которое будет жить 120 лет? Обладаете ли вы ими?

3) Как может (и должна ли в принципе) измениться система образования в условиях продления человеческой жизни?

4) Каким может быть ваш образовательный маршрут, если вам предстоит жить так долго?

Задача может использоваться как один из междисциплинарных проектов, которые студенты выполняют в междисциплинарных командах. Ожидаемые образовательные и социально - личностные результаты: формирование у студентов ценностного отношения, знаний и понимания в области глобальных проблем человечества, роли образования в интересах устойчивого развития, непрерывного образования и самообразования через всю жизнь; развитие навыков проектирования собственного образовательного маршрута; освоение путей развития универсальных компетенций.

Компетентностная задача «Обучаем всех по-новому!»

Информационная часть. Актуальность задачи.

В современной вузовской и школьной практике широко используется так называемое перевернутое обучение, которое активизирует самостоятельную работу обучающихся и усиливает практическую, проблемно-исследовательскую направленность учебного процесса.

Вопросы и задание.

Как Вы думаете, почему оно так называется? Что и кто «переворачивается» в этом типе обучения? Посмотрите и проанализируйте видеотрегмент «перевернутого» учебного занятия. В чем состоит главное отличие перевернутого учебного занятия от традиционного? Дайте определение понятию «перевернутое обучение». Проведите сравнительный анализ традиционного и перевернутого типов обучения (применительно к высшему образованию) по следующим основаниям: цели и результаты обучения; формы, методы, приемы, средства обучения; способы мотивации; организационные формы и характер деятельности обучающихся и педагога; содержание предыдущего домашнего задания; использование электронных образовательных ресурсов. Результаты проведенного сравнительного анализа оформите в виде таблицы. Определите основные технологические этапы реализации перевернутого обучения.

Ожидаемые учебные результаты: определение «перевернутого» обучения; составление таблицы «Отличительные особенности традиционного и «перевернутого» типов обучения»; описание технологических этапов перевернутого обучения.

Ожидаемые социально-личностные результаты: формирование у студентов ценностного отношения к педагогическим инновациям.

Ожидаемые профессиональные результаты: повышение у будущих преподавателей учебно-методической грамотности.

Компетентностная задача «Обучаем всех вместе, но по-разному»

Информационная часть. Актуальность задачи.

Создание без барьерной среды в обществе, развитие инклюзивного образования, формирование инклюзивно информационно-образовательной среды в учреждениях образования – это важнейшие мировые социокультурные тенденции. Важнейшими требованиями к профессиональным компетенциям современного педагога выступают умения организации адаптивного обучения, направленного на более полный учет образовательных потребностей и возможностей обучающихся.

Задание и вопросы.

Разработаете комплексную методику адаптивного обучения на занятии (на примере вашей специальности), сочетающую методы проблемно-исследовательского обучения и приемы обучения, позволяющие в более полной мере учитывать индивидуальные особенности и образовательные потребности обучающихся. Каковы особенности применения такого обучения на занятиях по дисциплинам вашей специальности? Каково место образовательных онлайн-

ресурсов при адаптивном обучении? Дополнительная информация размещена на образовательном портале БГУ. Ожидаемые учебные результаты: обоснование и разработка комплексной методики адаптивного обучения, основанной на оптимальном сочетании проблемно-исследовательских, активных, коллективных методик и ИКТ; индивидуальных, парных, командных форм учебной работы; на взаимообучении, коллективной рефлексии, педагогическом авансировании. Ожидаемые социально-личностные результаты: формирование у студентов готовности жить и работать в инклюзивной среде.

Ожидаемые профессиональные результаты: формирование навыков проектирования методических систем.

Характеристика инновационных подходов и методов к преподаванию учебной дисциплины «Педагогика и психология высшего образования»

При организации образовательного процесса используются следующие основные методологические подходы и принципы:

– принцип комплексности, реализация которого предполагает целесообразное сочетание традиционных, проблемно-исследовательских, активных, коллективных, коммуникативных методик (технологий), способствующих усилению проблемного, исследовательского характера учебного процесса и вовлечению студентов в решение разнообразных ситуаций и задач (проблемных ситуаций профессиональной направленности, эвристических задач открытого типа, компетентностных задач и др.);

– лично ориентированный подход, внедрение которого предполагает опору на личностный опыт студентов и более полный учет их индивидуальных особенностей и образовательных потребностей, что способствует реализации индивидуальных образовательных траекторий студентов, их более эффективной самореализации. Этот подход означает оптимальное сочетание индивидуальных и коллективных способов обучения, использование учебного материала и задач разного уровня сложности, опора на индивидуальные стили учения;

– принцип проблемности в обучении, реализация которого способствует повышению учебно-познавательной активности студентов через вовлечение их в разрешение проблемных ситуаций или разнообразных задач разного уровня сложности. Опора на этот принцип предполагает переход в учебном процессе от передачи «готовых» или «завершенных» знаний, умений и навыков к вовлечению студентов в эвристическую деятельность по приобретению знаний и способов их применения, проектную деятельность, педагогическое исследование;–

компетентностный подход, использование которого требует усиления практико-ориентированного, прикладного характера учебного процесса через включение контекстного содержания материала; определение целей и результатов образования в виде компетенций; разработку и реализацию компетентностных задач, решение которых способствует формированию компетенций студентов;– принцип междисциплинарности, предполагающий разработку и использование междисциплинарного материала и задач, отражающих реальные комплексные социально-профессиональные, образовательные, научно-прикладные проблемы;

– принцип оптимальной цифровизации учебного процесса, направленный на педагогически целесообразное сочетание в учебном процессе традиционных офлайн- и онлайн-ресурсов, аудиторных и дистанционных форм обучения и управления самостоятельной работой студентов, традиционных образовательных технологий и ИКТ.

Основными методами и технологиями обучения, адекватно отвечающими задачам изучения данной дисциплины, являются: 1) методы проблемного, эвристического обучения, обучения как исследования (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы, эвристическая беседа и др.); 2) личностно ориентированные (развивающие) технологии, основанные на активных (рефлексивно-деятельностных) формах и методах обучения (кейс-метод, метод проектов, деловая, ролевая и имитационная игры, дискуссия, диалог-спор, пресс-конференция, учебные дебаты, круглый стол и др.); 3) коллективные формы и методы обучения (работа в командах, перекрестных группах, парах; приемы коллективного анализа и рефлексии (декартовы координаты, SWOT-, PEST-анализ и др.)); 4) информационно-коммуникационные технологии, обеспечивающие проблемно-исследовательский характер процесса обучения и активизацию самостоятельной работы студентов, реализацию дистанционных форм обучения (смешанное обучение, перевернутое учебное занятие, электронные презентации, использование аудио-, видео поддержки учебных занятий (анализ аудио-, видео ситуаций и др.)), разработка и применение на основе компьютерных и мультимедийных средств компетентностных (или эвристических) задач и творческих заданий, дополнение традиционных учебных занятий средствами взаимодействия на основе сетевых коммуникационных возможностей (интернет-форум, интернет-семинар и др.)).

Реализация указанных методик и технологий включает студентов в разрешение проблемных ситуаций и задач, моделирующих социально-личностные и профессиональные проблемы, и способствует формированию разнообразного опыта, на основе которого формируются универсальные и

профессиональные компетенции студентов. Также их использование усиливает личностные смыслы осваиваемых психолого-педагогических знаний, активизирует субъектную позицию студентов, позволяет им ответственно задавать вопросы, критически осмысливать жизненные и профессиональные ситуации, обсуждать проблемы и самостоятельно искать и принимать ответственные решения. Внедрение эвристических, компетентностных задач совершенствует структуру и содержание учебных занятий посредством оптимального сочетания традиционных, активных, коллективных форм и методов обучения, информационно-коммуникационных технологий, используемых для решения задач. Это, в свою очередь, способствует стимулированию учебно-познавательной активности студентов, их поисковой и исследовательской деятельности, развитию у них творческих способностей.

ЛИТЕРАТУРА ПО КУРСУ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Основная литература

1. Воскресенская, Е. В. Формирование эмоционально-волевой сферы личности спортсменов : метод. рекомендации / Е. В. Воскресенская, Е. В. Мельник, В. Г. Сивицкий ; М-во спорта и туризма Респ. Беларусь, Белорус. гос. ун-т физ. культуры. – Минск : БГУФК, 2016. – 96 с
2. Голованова, Н. Ф. Педагогика : учеб. и практикум для СПО / Н. Ф. Голованова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Люберцы : Юрайт, 2018. – 377 с.
3. Горбунов, Г. Д. Психопедагогика спорта : учеб. пособие / Г. Д. Горбунов. – 5-е изд., испр. и доп.]. – М. : Советский спорт, 2014. – 328 с.
4. Джуринский, А. Н. Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы / А. Н. Джуринский. – М. : Прометей, 2017. – 240 с.
5. Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика : учеб. для бакалавриата и магистратуры / А. Н. Джуринский. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2019. – 353 с.
6. Жук, О. Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода : учеб. пособие для студентов и аспирантов учреждений, обеспечивающих получение высш. образования / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко ; под общ. ред. О. Л. Жука. – Минск : РИВШ, 2007. – 192 с.
7. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход : монография] / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
8. Заколотная, Е. Е. Интеграция духовно-нравственного и физического образования в становлении будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта (на примере пословиц и поговорок) : учеб.-метод. пособие / Е. Е. Заколотная ; М-во спорта и туризма Респ. Беларусь, Белорус. гос. ун-т физ. культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : БГУФК, 2018. – 126 с.
9. Использование кейс-метода в учебном процессе: метод. пособие / Н. Ю. Макаева и др.] . – Минск : изд. центр БГУ, 2010. – 159 с.
10. Казимирская, И. И. Педагогический такт: истоки и пути формирования : учеб.-метод. пособие / И. И. Казимирская. – Минск : БГУ, 2017. – 75 с.
11. Келли, Т. Креативная уверенность. Как высвободить и реализовать свои творческие силы / Т. Келли, Д. Келли. М. : Азбука-Бизнес, Азбука- Аттикус, 2015. – 189 с.
12. Крайг, Грэйс Психология развития / Грэйс Крайг, Дон Бокум ; науч. ред. пер. Т. В. Прохоренко. - 9-е изд. - Санкт-Петербург и др.] : Питер, 2018. - 939 с.

13. Липский, И. А. Социальная педагогика : учеб. для бакалавров / И. А. Липский, Л. Е. Сикорская. – М. : Дашков и К, 2016. – 280 с.
14. Попков, В. А. Дидактика высшего образования : учеб. пос. для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт 2017. – 227 с.
15. Попова, С. Ю. Кейс-стади: принципы создания и использования : учеб.-метод. пособие / С. Ю. Попова, Е. В. Пронина. – М. : СКФ-офис, 2015. – 114 с.
16. Самойлов, В. Д. Педагогика и психология высшего образования. Андрогагическая парадигма : учебник / В. Д. Самойлов. – М. : ЮНИТИ, 2015. – 207 с.
17. Смирнов, С. Д. Психология и педагогика в высшей школе : учеб. пособие для вузов / С. Д. Смирнов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2018. – 352 с.
18. Содержание и методика психолого-педагогической подготовки преподавателя высшего образования: компетентностный подход / О. Б. Даутова и др.] / под общ. ред. А. И. Жука. – Минск : БГПУ, 2017. – 372 с.
19. Чечет, В. В. Активные методы обучения в педагогическом образовании: учеб.-метод. пособие / В. В. Чечет, С. Н. Захарова. – Минск : БГУ, 2015. – 127 с.

Дополнительная литература

1. Аксенова, Л. Н. Педагогика : учеб.-метод. пос. для студ. спец. 1-08 01 01 "Проф. обучение (по направлениям)" / Л. Н. Аксенова ; М-во образования Респ. Беларусь, Беларус. нац. тех. ун-т., Инженер.-пед. фак., Каф. "Проф. обучение и педагогика". – Минск : БНТУ, 2017. – 154 с.
2. Актуальные проблемы социализации учащейся молодежи [Электронный ресурс]: сб. науч. ст. / под общ. ред. И. А. Фурманова. – Минск : БГУ, 2013.
3. Багадирова, С. К. Мониторинг качества образования: учеб. пособие / С. К. Багадирова, Е. И. Шарова, М. Р. Кудайнетов. – М.-Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 129 с.
4. Березовин, Н. А. Педагогика высшего образования: Теория. Хрестоматийные тексты. Творческие задания : учеб.-метод. пособие для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов: в 3 ч. / Н. А. Березовин, О. Л. Жук, Н. А. Цырельчук. – Минск : МГВРК, 2009. – Ч. 1. – 458 с.
5. Березовин, Н. А. Педагогика высшего образования: Теория. Хрестоматийные тексты. Творческие задания : учеб.-метод. пособие для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов: в 3 ч. / Н. А. Березовин, О. Л. Жук, Н. А. Цырельчук. – Минск : МГВРК, 2009. – Ч. 3. – 470 с.

6. Березовин, Н. А. Педагогика высшего образования: Теория. Хрестоматийные тексты. Творческие задания : учеб.-метод. пособие для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов: в 3 ч. / Н. А. Березовин, О. Л. Жук, Н. А. Цырельчук. – Минск : МГВРК, 2009. – Ч. 2. – 438 с.
7. Бьюзен, Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления / Т. Бьюзен. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 208 с.
8. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. №243-З: принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г. : одобрен Советом Республики 22 декабря 2010 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243>. –Дата доступа 24.03.2020.
9. Коджаспирова, Г. М. Педагогика в схемах и таблицах : учеб. пособие / Г. М. Коджаспирова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Проспект, 2016. – 245 с.
10. Контурсы цифровой реальности: Гуманитарно-технологическая революция и выбор будущего / под ред. В. В. Иванова, Г. Г. Малинецкого, С. Н. Сиренко. – М. : ЛЕНАНД, 2018. – 344 с.
11. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/statistics/informatizatsiya-obrazovaniya/> – Дата доступа: 24.05.2019.
12. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи: постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 15 июля 2015 г., № 82] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.brsu.by/div/dokumenty-ministerstva-obrazovaniya-respubliki-belarus>. – Дата доступа: 24.05.2019.
13. Макгонигал, К. Сила воли: как развить и укрепить / К. Макгонигал. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 240 с.
14. Мандель, Б. Р. Педагогическая психология : учеб. пособие / Б. Р. Мандель. – М. : КУРС : НИЦ Инфра-М, 2015. – 368 с.
15. Микалко, М. Рисовый штурм и еще 21 способ мыслить нестандартно / М. Микалко ; пер. с англ. Л. Царук, С. Комарова. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 416 с.
16. Новиков, А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Стериотип, 2014 – 272 с.
17. О физической культуре и спорте [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь, 4 янв. 2014 г., № 125-З : принят Палатой представителей 5 дек. 2013 г. : одобрен Советом Респ. 19 дек. 2013 г. : ред. от 9 янв. 2018 г. // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. –

Минск, 2019.

18. Образование в интересах устойчивого развития в Беларуси: теория и практика / под науч. ред. А. И. Жука, Н. Н. Кошель, С. Б. Савеловой. – 2-е изд. – Минск : БГПУ, 2017. – 640 с.

19. Панфилова, А. П. Взаимодействие участников образовательного процесса: учебник для бакалавров / А. П. Панфилова, А. В. Долматов. – М. : Юрайт, 2016. – 487 с.

20. Педагогика и психология высшего образования : учеб. пособие для студ. и аспирантов вузов / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – 4-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 2014. – 624 с.

21. Психолого-педагогическое сопровождение спортивной деятельности в контексте самореализации личности : монография / Л. Г. Уляева и др.] ; под общ. ред. Л. Г. Уляевой. – М. : Издатель Мархотин П. Ю., 2014. – 236 с.

22. Резник, С. Д. Студент вуза: технологии обучения и профессиональной карьеры : учеб. пособие / С. Д. Резник, И. А. Игошина. – М. : ИНФРА-М, 2013. – 507 с.

23. Самоменеджмент : учеб. пособие / В. Н. Парахина и др.] ; под. ред. В. Н. Парахиной. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 498 с.

24. Симонов, В. П. Педагогика и психология высшего образования. Инновационный курс для подготовки магистров: Учебное пособие / В. П. Симонов. – М. : Вузовский учебник : НИЦ ИНФРА-М, 2015. – 320 с.

25. Спортивная психология : учеб. для академ. бакалавриата / Моск. гор. пед. ун-т ; под общ. ред. В. А. Родионова, А. В. Родионова, В. Г. Сивицкого. – М. : Юрайт, 2015. – 366 с.

26. Технологии оценивания результатов образовательного процесса в вузе в контексте компетентностного подхода : учеб. пособие для преподавателей и студентов / под. ред. А. А. Орлова. – 2-е изд. стер. – М.-Берлин : Директ-Медиа, 2017.

27. Чельшева, И. В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов : учеб. пособие. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 401 с.