

Кл. 589.7
С 79

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ
ДОНЕЦКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ
УПРАВЛЕНИЯ**

П.В. Стефаненко

**Основы педагогики
высшей школы**

Донецк 1998

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ
ДОНЕЦКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ
УПРАВЛЕНИЯ

П.В. Стефаненко

Основы педагогики высшей школы

Учебное пособие

Под общей редакцией
проф. В.В. Буреги

Рекомендовано Министерством образо-
вания Украины в качестве учебного
пособия для преподавателей и
аспирантов высших учебных заведений



Донецк ДонГАУ 1998

ББК 74.58я7
С79

Стефаненко П.В.

С 79 Основы педагогики высшей школы: Учеб. пособие / Под общ. ред. проф. В.В. Буреги. - Донецк: ДонГАУ, 1998. - 82 с.

Рассматриваются общие вопросы педагогики высшей школы (предмет и основные понятия педагогики, методы научно-педагогического исследования); основные задачи и особенности всестороннего воспитания студентов (содержание, принципы, формы и методы воспитания, особенности процесса воспитания в высшей школе); основы дидактики высшей школы (принципы дидактики, содержание образования в вузе, формы и методы обучения, контроль и учет знаний, умений и навыков студентов).

Предназначено для аспирантов и преподавателей высших учебных заведений.

Рецензенты: **Т.Г. Левченко**, канд. пед. наук, проф. кафедры немецкого языка ДонГТУ

Т.О. Мачай, канд. пед. наук, доц. кафедры немецкого языка ДонГТУ

ISBN 5-7763-8703-5

ББК 74.58я7

© Стефаненко П.В.

ВВЕДЕНИЕ

В области экономического и социального развития страны возрастает роль и значение высшей школы, её учебной, воспитательной и исследовательской деятельности. Высшая школа решает сложные и ответственные задачи подготовки специалистов высшей квалификации для всех отраслей народного хозяйства, науки и культуры; она ответственна за формирование нового поколения интеллигенции Украины. Особое место в подготовке высокопрофессиональных кадров занимает преподаватель вуза - ученый, воспитатель. Деятельность педагога называется педагогической и начинается с изучения педагогики как науки о воспитании.

Учебное пособие призвано помочь аспирантам и преподавателям вузов углубить свои знания в области педагогики высшей школы, использовать передовой опыт педагогов-новаторов в обучении и воспитании студентов.

РАЗДЕЛ 1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

ТЕМА 1. ПЕДАГОГИКА, ЕЕ ПРЕДМЕТ И ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

§ 1. Возникновение педагогики как науки.

Ее основные понятия

Основой каждой науки является определение понятия, которое характеризует ее предмет, т.е. то, что она изучает. Педагогика – это наука о воспитании.

Термин “воспитание” употребляют в педагогике в четырех значениях:

В широком социальном, когда подразумевается воспитательное влияние на человека всего общества и всей действительности, которая включает в себя не только позитивное начало, но и отрицательные явления, конфликты и противоречия; здесь личность может не только формироваться под влиянием социальной сферы, но и деформироваться, или, наоборот, закаляться в борьбе с трудностями, “делать саму себя”.

В широком педагогическом, когда имеется в виду воспитание в школах, техникумах, институтах и иных заведениях, где персонал руководствуется теорией педагогики и ее практическими и методическими рекомендациями.

В узком педагогическом, когда воспитание является целенаправленной деятельностью педагога (например, куратора в вузе), чтобы достигнуть необходимой цели в коллективе студентов.

В ограниченно узком, когда педагог либо родители решают конкретную индивидуальную проблему воспитания или перевоспитания.

Воспитание - вечная категория. Оно возникло одновременно с зарождением общества и будет существовать на всех этапах его развития. Родители передают свой опыт детям, старшие - младшим, более опытные - менее опытным, при этом воспитуемые включаются в активную деятельность,

общение, сами обогащают свое сознание. В результате люди воспринимают определенный образ жизни в обществе, совершенствуя себя в деятельности, труде, поведении, общении с окружающими, взаимодействуя с природой.

Многие века процесс воспитания протекал как естественный для человеческого существования и не являлся предметом специального изучения. Затем он стал занимать умы ученых-философов, которые анализировали формы общественного сознания, наиболее общие понятия о мире, о месте человека в нем.

Научные взгляды на воспитание получили отражение в трудах таких известных философов, как Сократ (469–399 до н.э.), Демокрит (460–370 до н.э.), Платон (427–347 до н.э.), Аристотель (384–322 до н.э.), Квинтилиан (39–96 до н.э.) и др. Термин педагогика возник в Древней Греции и означал в переводе на русский язык детовожделение. Педагогом тогда называли наставника, лицо, воспитывающее и обучающее детей.

Собственно педагогические учения были развиты в эпоху Возрождения в трудах Витторино де Фельтре (1378–1446), Франсуа Рабле (1483–1533), Эразма Роттердамского (1469–1536).

Оформление педагогики как самостоятельной научной дисциплины большинство исследователей связывает с именем чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592–1670). Его выдающийся труд “Великая дидактика” до сих пор остается замечательным памятником, знаменующим рождение научно систематизированной педагогики. Сформулированные им принципы, методы, формы обучения и воспитания стали неотъемлемыми элементами последующих научно-педагогических систем.

Взгляды английской буржуазии на воспитание наиболее четко сформулировал Джон Локк (1632–1704). В книге “Мысли о воспитании” он стремился соединить идеалы аристократического и прагматического воспитания, что вполне удовлетворяло потребности зарождающегося буржуазного класса.

Неоценимое значение для становления научной педагогики имели труды французских просветителей Ж. Ж. Руссо (1712–1778), К. А. Гельвеция (1715–1771), Д. Дидро (1713–1784). Они настолько верили в силу воспитания, что считали его важнейшим средством переустройства современного им общества.

Демократические идеи в области развития педагогической мысли отстаивали выдающийся швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827) и немецкий педагог Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790–1866).

Широко известны в научной педагогике труды немецкого ученого Иоганна Фридриха Гербарта (1776–1841).

В истории Украины процессы зарождения педагогики также происходили в недрах философской мысли. Общеизвестно, что история восточного славянства прошла период становления и расцвета великой и могучей державы – Киевской Руси. Она росла в X – XI вв. вследствие присоединения

все новых и новых земель, строительства городов (в XII в. под властью киевского князя пребывало около 120 городов), в которых развивались торговля, ремесленные цеха, функционировали школы и церкви.

Как известно, большой вклад в развитие культуры Руси внесли в X в. Болгарские просветители Кирилл и Мефодий, введя кириллицу – древнеславянский алфавит, что способствовало написанию от руки книг в имениях князей или монастырях. Лавры и монастыри стали центром обучения молодежи. Со времен Киевской Руси известна школа в монастыре Киево-Печерской лавры. Сохранились до нашего времени и некоторые наставительные произведения о воспитании: сборник законов “Русская Правда” Ярослава Мудрого и “Правда” Ярославичей (его сыновей), “Поучения” Владимира Мономаха, “Житие Евдокии Полоцкой”, “Поучение детям” ченца Ксенофита, ряд отрывков из летописей и писем, где даются описания народных традиций воспитания детей в семьях, отношения родителей к своим потомкам, моральное поведение человека в обществе.

В процессе культурно-просветительского роста украинской науки большую роль сыграли братские школы XVI – XVII в. в Луцке, Львове, затем в Киеве. Центром развития системы образования того времени стала Киево-Могилянская академия, которая была открыта в 1632 году на Подоле (в том же здании, где она находится и сейчас). Определяющую роль в ее создании и построении сыграл Петро Могила (1596–1674) – игумен, позднее митрополит – известный просветитель. Вместе со своими единомышленниками он сумел создать в академии интеллектуальную атмосферу, вывести ее в число первостепенных учебных заведений Европы.

В XVIII в. академия стала одним из учебно-научных центров восточного славянства. Тут учились украинцы, русские, сербы, хорваты, поляки. Они несли на свои земли знания, организовывали школы при монастырях, писали книги. Историки считают этот период вершиной расцвета академии. Ее деятельность связана с именем знаменитого сына украинского народа, культурного и религиозного просветителя Феофана Прокоповича и некоторых других прогрессивных деятелей.

В 1805 – 1819 годах академия постепенно начала терять свою ведущую роль в связи с реформой образования. Впоследствии (1819) она была реорганизована в Киевскую духовную академию, ее влияние на образование в украинских землях уменьшилось.

В 1992 году уже в независимой Украине снова был открыт университет “Киево-Могилянская академия”, который вобрал в себя традиции прошлого и современные достижения мировой цивилизации.

Вместе с научно-просветительскими учреждениями, которые представляют гордость науки, народ Украины создавал свою педагогику. Современные исследователи считают ее вершиной казацкой педагогики. Как значится в концепции украинской казацкой педагогики, “идейно-моральный и эмоционально-эстетический потенциал казацкой воспитательной мудрости воплощает в себе национальную психологию, характер, правосознание, мораль и другие компоненты национального сознания, духовности народа”.

Передовые идеи казацкого движения (свобода и независимость Украины, соблюдение прав человека и народа, суверенность личности, народо-властие) были и основой воспитания детей с малолетнего возраста.

Народная педагогика Украины в силу исторических причин тесно связана с прогрессивными течениями в российской и украинской социальной жизни XIX – начала XX столетия.

Родоначальниками демократических взглядов в отечественной педагогике были В. Г. Белинский (1811–1848), А. И. Герцен (1820–1870), Н. Г. Чернышевский (1828–1889), Н. А. Добролюбов (1836–1861), Л. Н. Толстой (1828–1910) и др.

Целостное, систематизированное раскрытие педагогических идей было дано в трудах К. Д. Ушинского (1824–1870).

Большой вклад в развитие педагогики Украины внесли также такие деятели культуры и просвещения, как Т. Г. Шевченко (1814–1861), Н. И. Пирогов (1810–1881), П. А. Грабовский (1864–1902), А. В. Духнович (1803–1865), Л. Украинка (1871–1913), Х. Д. Алчевская (1841–1920), Б. Д. Гринченко (1865–1910), В. Г. Вороненко (1853–1921), А. С. Макаренко (1888–1939), Т. Г. Лубенец (1855–1936), В. А. Сухомлинский (1918–1970).

Категории педагогической науки. В каждой науке есть свои ведущие понятия, которые называются категориями. В педагогической науке, кроме категории воспитания, есть две категории того же разряда: самовоспитание и перевоспитание.

Самовоспитанием называется целенаправленная (а для детей – руководимая взрослыми – педагогами, родителями) работа человека по самосовершенствованию в интеллектуально-духовном, морально-волевом, эстетическом или физическом направлениях.

Перевоспитанием называется индивидуальная целенаправленная работа педагогов по устранению недостатков у трудновоспитуемого человека.

Существуют и другие педагогические категории, к которым относятся: развитие, образование, обучение, учебно-воспитательный процесс.

Развитие человека – это процесс становления его личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов.

Различают психическое, физическое и общее развитие личности. Под психическим развитием понимают развитие интеллекта, воли, эмоций, а также потребностей, способностей и характера личности. Физическое развитие есть развитие организма, мышц, подвижности суставов и др. Общее развитие – развитие психических, нравственных и других качеств личности.

Образование – это процесс и результат овладения студентами системой научных знаний и познавательных умений и навыков, формирования на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развитие ее творческих сил и способностей. Другими словами, образованием называется результат завершеного обучения (среднего, высшего, повышения квалификации). Необходимо заметить, что получение определенного образо-

вания отвечает и определенному статусу человека в обществе, его ученому званию (согласно ст. 37 Закона “Про освіту”) – бакалавр, магистр, кандидат, доктор наук.

Образование бывает общее, профессионально-техническое, среднее, высшее; соответственно определяются и учебно-воспитательные учреждения.

Обучение является двухсторонней деятельностью педагога и студентов по передаче и приему знаний, умений, привитию навыков в процессе развития способностей и приобретения квалификации.

Теория обучения и образования называется в педагогике дидактикой.

В современных условиях обучение и воспитание реально объединяются в целостный *учебно-воспитательный процесс*. Системы типа школы, СПТУ, техникума, вуза, внешкольных учреждений, в которых организовано взаимодействуют педагоги и обучающиеся (субъекты и объекты обучения и воспитания), называют *педагогическими системами*. Процесс, реализующий цели образования и воспитания в условиях таких систем, называют *педагогическим процессом (учебно-воспитательным процессом)*.

Структура и отрасли педагогики. Педагогика (или, как ее называют, общая педагогика) состоит из 4 разделов: основы педагогики (ее философский фундамент, характеристика системы образования); теория обучения и образования (дидактика, которая изучает сущность процесса обучения и содержания образования); теория воспитания; теория управления учебно-воспитательным процессом.

Что касается разделения педагогических наук по отраслям, то их насчитывается около 20 и их число может возрастать в зависимости от общественных потребностей (имеются в виду самостоятельные науки со своими предметами, методами исследования, понятийно-категорийным аппаратом). Они опираются на структуру и принципы общей педагогики и являются ее “дочерними” науками, хотя и самостоятельными. Их условно можно разделить на общие и функциональные.

Общие педагогические науки: дошкольная педагогика, школьная, социальная, специальные науки, которые исследуют обучение и воспитание детей с определенными недостатками: *сурдопедагогика* – глухонемых и глухих детей; *тифлопедагогика* – слепых и слабовидящих людей; *олигофренопедагогика* – умственно отсталых детей.

Отдельно стоит *сравнительная педагогика* – наука о сравнении систем образования в разных странах в сравнении с отечественной.

Функциональные педагогические науки: педагогика высшей школы (в том числе техникумов и колледжей), педагогика профессионально-технического образования; отраслевые педагогики: авиационная, военная, инженерная, медицинская, культурно-образовательная; педагогика исправительно-трудовой системы, педагогика повышения квалификации специалистов и рабочих кадров. Последняя является в большей мере частью соответствующей отраслевой педагогики, носит методический характер, но имеет свои методы исследования, категорийно-понятийный аппарат.

Педагогика высшей школы основывается на общем фундаменте вузовской педагогики и на профессиограмме учительской профессии.

§ 2. Педагогика высшей школы как наука

Рассматривая проблемы высшего педагогического образования, нельзя оставлять без внимания историю развития и современные позиции педагогики высшей школы как самостоятельной научной дисциплины.

История развития этой науки невелика: до 70-х годов нашего столетия ее в стране вообще не существовало. Конечно, были отдельные статьи в классическом наследии М. В. Ломоносова, Д. И. Писарева, Н. А. Добролюбова о преподавании в университетах того времени.

В середине 70-х годов появились первые фундаментальные работы и учебники по педагогике высшей школы. Можно считать, что этим и было положено начало ее самостоятельного существования.

На современном этапе развития педагогики высшей школы прежде всего установился категорийно-понятийный аппарат этой науки. Здесь можно выделить три вида категорий:

I. Методологические категории: педагогическая теория, концепция, идея, закономерность, принцип.

Педагогическая теория – система научно-педагогических знаний, которая описывает и поясняет элемент реальной педагогической деятельности в высшем учебном заведении.

Педагогическая концепция – система критических взглядов на реальную вузовскую действительность, а также предложение новых конструктивных идей. Концепция всегда должна подтверждаться исследованиями и эмпирическими данными. Так, концепция гуманизации и гуманитаризации в вузовской жизни опирается на социологические исследования среди студентов, на эмпирические суждения идеи и предложения преподавателей.

Педагогическая идея – утверждение или развернутая модель, которая отображает те или иные отношения или связи в вузовской деятельности. Имея самостоятельный характер, отдельные идеи могут объединяться в концепции, служить пополнению теории. Например, идея усиления самостоятельной учебной работы студентов, соединившись с другими сторонами вузовской деятельности с учетом жизни студентов, получила концептуальный характер.

Педагогическая закономерность – универсальная категория всех отраслей педагогики, в предмете данной науки является мерой возможного использования неотъемлемых явлений. Закономерности делят на биологические, психологические, социальные и непосредственно педагогические. По другой градации они делятся на фундаментальные и конкретные. Общепринято выделять следующие главные закономерности:

1) процесс формирования личности студента в ходе его обучения, воспитания и развития является единым и взаимосвязанным;

2) воспитание, обучение и образование студента, его перерастание в специалиста является исторически обусловленным социальным процессом;

3) профессионально-педагогическая деятельность преподавателя и учебная деятельность студента являются взаимосвязанными и взаимозависимыми;

4) формирование личности студента осуществляется в структуре внутриколлективных отношений.

Эти фундаментальные закономерности, которые с разных сторон иллюстрируют взаимосвязанность процессов, являются ядром педагогики высшей школы. Они служат выявлению и закреплению следующих *принципов* как основных условий и положений педагогики высшей школы:

- приоритет умственной и моральной направленности содержания воспитания, которое формировало бы личность студента;
- уважение к личности студента в сочетании с высокой требовательностью к нему;
- учет возрастных (на разных ступенях обучения) и индивидуальных особенностей студентов в процессе дифференцированного и индивидуального подходов к ним;
- установление единства репродуктивной и творческой работы студентов под руководством преподавателей.

II. Процессуальные категории, которые в целом не отличаются от толкования их, в общей педагогике: воспитание, обучение, образование, развитие, формирование личности (студента); учебно-воспитательный, учебный и воспитательный процессы.

III. Сущностные категории: цель, задание и содержание воспитания, профессиограмма специалиста, деятельность (преподавателей и студентов), дифференцированный и индивидуальный подходы, прогнозирование последствий педагогического воздействия, планирование учебной работы, формы, методы и способы воспитания и обучения, педагогическая технология обучения, управление учебно-воспитательным процессом, самостоятельная работа студентов, научно-исследовательская работа преподавателей, научное творчество студентов, психолого-педагогические аспекты управления высшим учебным заведением, материальная база учебного процесса, деятельность гражданских организаций в вузе, гуманизация и гуманитаризация высшего учебного заведения.

§ 3. Методы научно-педагогического исследования

Методы научно-педагогического исследования – это способы получения информации с целью установления закономерностей, отношений, зависимостей и построения научных теорий. Они разделяются на эмпирические, экспериментальные и теоретические.

Эмпирические методы исследования направлены на накопление педагогических фактов, их отбор, анализ, синтез, количественную обработку:

это наблюдение, опрос, изучение результатов и процесса деятельности студентов и преподавателей вуза, документации и архивных материалов; составление монографических характеристик.

Наблюдение – это целенаправленное, относительно длительное, организованное по специальной программе восприятие педагогического процесса, его отдельных видов, сторон в естественных условиях. Виды наблюдения: **прямое и косвенное**. Прямое наблюдение характеризуется непосредственным наблюдением процесса. При косвенном наблюдении исследователь узнает об особенностях изучаемого через других лиц.

Для получения наиболее объективных данных наблюдение должно осуществляться с соблюдением определенных правил: иметь цель, программу, проводиться систематически и длительно. Фиксирование процесса и результатов наблюдения должно быть сплошным, тщательным и подробным. Это записи, которые проводятся непосредственно в процессе наблюдения или сразу же после него (запись может быть сделана на магнитофонную пленку), применение кино и фотосъемок (может быть применена скрытая камера), дневники, хронометраж. Для измерения наблюдаемых умений исследователь может использовать шкалы.

Метод опроса. Интервьюирование и анкетирование.

Интервью – это метод устной беседы по программе, составленной исследователем. Виды интервью:

1. **Нестандартизированное (неформальное)**, при котором исследователь, продумывая заранее вопросы, может изменять их, уточняя в ходе беседы в зависимости от обстоятельств. Иногда вопросы заранее не готовятся, а продумываются в ходе беседы (свободное интервью).
2. **Стандартизированное интервью**, когда исследователь предлагает испытуемому точно сформулировать ответы в определенной последовательности. Результаты такого интервью достаточно точны и их легче фиксировать. Однако данный вид интервью недостаточно учитывает разнообразие жизненных ситуаций.
3. **Полустандартизированное интервью** включает точно сформулированные вопросы, которые могут быть изменены.

Анкета – письменный опрос, представляющий собой набор точно подобранных вопросов. Вопросы в интервью и анкете могут быть открытыми (ответы заранее не предусмотрены), закрытыми (испытуемый выбирает один ответ из нескольких ему предложенных), полужакрытыми (испытуемый может выбирать один из предлагаемых ответов или дать свой собственный). Для получения более точных результатов опроса вопросы составляются таким образом, чтобы их можно было обработать в количественном и качественном отношении. Метод опроса применяется при изучении интересов студентов, их склонностей, мотивов, удовлетворенности учебной и своей будущей профессией.

Рейтинг (оценивание) – метод изучения явлений путем оценки их компетентными судьями. В качестве компетентных судей выступают люди, на

протяжении длительного времени наблюдавшие то или иное явление. При анализе результатов наблюдений применяется математический аппарат, используются оценочные шкалы. Рейтинги дают возможность подробно анализировать педагогические явления, систематизировать их.

Частный случай рейтинга – **самооценка**. Это метод, когда человек сам оценивает качества своей личности, свои действия. Сопоставление, оценки и самооценки позволяет выявить особенности взаимоотношений между людьми.

Социометрия – метод научного исследования, который позволяет на основе опросов или фиксации поведения выявлять структуру взаимоотношений, применяется для изучения структуры групп и коллективов, организаторских и коммуникативных свойств личности. Исследователь выбирает подходящую ситуацию или создает ее в целях установления критериев взаимного выбора, направленных на практические действия. Данные социометрии подвергаются логическому и графическому анализу.

Изучение продуктов деятельности, документации, архивных материалов.

Архивные материалы изучаются в процессе исследования проблем истории педагогики и высшего образования. Анализ результатов деятельности студентов (записи лекций, семинарских и лабораторных занятий; рефератов, докладов, курсовых и дипломных работ; результатов их художественного творчества) позволяет выявить уровень учебной подготовки, интересы, склонности, мотивы, стиль деятельности.

Анализ документации высшего учебного заведения (личных дел преподавателей и студентов, протоколов заседаний советов кафедр и других подразделений вуза; научно-исследовательских, творческих объединений и кружков; материалов, учебно-методического комплекса, планов учебно-воспитательной работы, отчетных материалов, журналов посещаемости занятий) позволяет определить общий уровень учебно-воспитательной работы вуза в целом, отдельных факультетов, кафедр, учебных студенческих групп.

Педагогический эксперимент – научно поставленный опыт в области учебной или воспитательной работы с целью выявления взаимозависимости между исследуемыми явлениями.

Изучение педагогических явлений осуществляется в специально созданных и контролируемых условиях. Педагогический эксперимент предполагает активное вмешательство в учебно-воспитательный процесс. Виды эксперимента:

- 1) **лабораторный**, который проводится в специально созданных условиях и позволяет точно регистрировать характер воздействия на испытуемых и их ответные реакции;
- 2) **естественный эксперимент**, проводимый в обычных условиях учебно-воспитательной работы, когда испытуемые не знают, что принимают участие в эксперименте. Ведение эксперимента позволяет проверить

эффективность рабочих планов, программ по учебной и воспитательной работе; форм и методов обучения и т. д.

Научное экспериментирование предполагает следующие этапы работы: определение задачи, формулировка гипотезы, определение условий, организация эксперимента, оценка гипотезы, ее принятие или отклонение, внесение коррективов; формулирование, определение выводов и заключений.

Методы теоретического уровня - отбор и классификация материала, изучение, анализ и синтез научной литературы по теме исследования, моделирование, контент-анализ и др.

В современном научном познании особое место занимает *метод моделирования*, в основе которого лежит создание моделей объекта изучения. "Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект и исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте"¹. С. И. Архангельский различает модели-пособия и модели-аналоги, структурные и функциональные, дедуктивные и индуктивные.

Особую роль в развитии науки играют *математические модели*, значение которых в психологических исследованиях все более расширяется. В педагогическом исследовании различают объективные модели объектов и предметов научного исследования: модели системы процесса обучения и воспитания, школьного урока, вузовских форм и методов обучения и воспитания, контроля и оценки знаний, умений и навыков, модель студента определенного уровня успеваемости и т. д. Эта отправная модель, которая определяется целью и задачами, методами конкретной науки, находится в основе построения субъективной модели. Осуществляя научное исследование в той или иной конкретной области, исследователь продумывает свою собственную модель, раскрывающую структуру и функционирование педагогических явлений с целью анализа взаимосвязей и взаимоотношений между отдельными структурными элементами и действиями и установления определенных закономерностей. Чем ближе субъективная модель к объективно существующей, тем успешнее осуществляется процесс научного исследования, тем более плодотворны его результаты. В процессе изучения научной литературы особое внимание уделяется анализу содержания (метод *контент-анализа*) с целью углубленного понимания текста рецензентом и т. д. Контент-анализ предполагает последовательную фиксацию смысловых единиц содержания с последующей их интерпретацией и статистической обработкой. Данный метод может быть использован при выяснении понятийного и категорийного аппарата той или иной педагогической системы; он позволяет выявить качественные характеристики и дать количественную оценку понятий.

Методы научно-педагогического исследования представляют собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов. Для обеспе-

чения наиболее объективных и правильных результатов высокой степени надежности исследователь применяет разные методы исследования.

ТЕМА 2. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ НА УКРАИНЕ

Система образования – это совокупность учебных и учебно-воспитательных учреждений, которые согласно закону обеспечивают общее среднее и высшее образование, приобретение специальности или квалификации, подготовку или переподготовку кадров.

§ 1. Основные исторические этапы развития системы образования

До 1918 года в России существовала система, которая соответствовала теории формального и материального образования. Формальным образованием называлось потому, что изучались предметы, которые не всегда имели практическое значение, основывались на механическом запоминании материала. Особенно было формальным изучение латинского и древнегреческого языков, которые человеку среднего уровня никакой пользы принести не могли. К нижнему уровню формального образования относились, в основном, сельские земские или церковноприходские школы, где детей обучали (в течение 2-3 классов) письму, счету, чтению и Закону Божьему. Среднему уровню формального образования соответствовали гимназии в городах, которые готовили из числа обеспеченных горожан служащих чиновников или абитуриентов к поступлению в высшее или средне-специальное учебное заведение. К высшему уровню относились университеты, которые давали в основном гуманитарное образование.

Материальное образование осуществлялось в реальных (для подготовки специалистов производства) и в коммерческих (для подготовки купцов и экономистов) училищах, техникумах и политехнических институтах.

Существовало также ограниченное число духовных и учительских семинарий.

Несмотря на то, что эта система вроде бы отвечала потребностям общества, она не стремилась обеспечить всеобщую письменность. Царизм никогда не считал нужным давать образование всему народу. Для украинского населения родной язык, который тогда презрительно называли "малороссийским диалектом", вообще был запрещен, с чем всегда боролись украинские прогрессивные деятели.

Создание новой школы, провозглашенное и в России, и на Украине в годы гражданской войны, натолкнулось на большие трудности.

Кроме материальной необеспеченности, школа страдала от того, что происходили не всегда плодотворные поиски методик учебного процесса – возникало много нереальных проектов. Например, в 1919 году один из деятелей образования так формулировал задание "новой школы": "В школьной обстановке не должно быть парт, классов, уроков, обязательных для всех программ, предметов, учебников, учебных планов (на год) и, наконец,

¹ Архангельский С.И. Лекция по теории обучения в высшей школе. - М., 1974.

само понятие “школа” и “учитель” должно обрести новый смысл. Новая школа – это школьная община – коммуна, учитель ее – жизнь, труд, общение”.

Нарком образования Российской Федерации А. В. Луначарский в отчете наркомпроса за 1917-1920 годы писал: “Большие трудности состояли в том, что выработка новых принципов, которые должны быть основными в новом образовании, вызывали природные споры”. Сам нарком, относясь к сомневающимся, опасаясь быстрого разрушения сложившейся системы образования, указывал на необходимость разработки конкретных форм перехода, но – возможно, в этом его вина, – все было снесено бурным течением, наполненным революционным энтузиазмом, верой в себя и, скажем, довольно юношеским легкомыслием работников¹.

Про такую безответственность писал А. С. Макаренко в “Педагогической поэме”: “Опытнейшее ухо не в состоянии было отличить, где начинается и где кончается реорганизация, разукрупнение, пополнение, соби́рание, разбира́ние, ликвидация, обновление, расширение, типизация, стандартизация, эвакуация и резвакуация”². Это относилось к школам, детским домам, школам-интернатам, колониям и было результатом деятельности командно-административной системы.

Однако рядом с этими процессами происходили внутришкольные поиски методических новинок для учителей и воспитателей, подгонка и использование учебно-воспитательного процесса под псевдореволюционные задачи и цели о “воспитании нового человека”, образование общества “Друг детей”, которое занималось государственно-общественной благотворительностью по ликвидации беспризорничества³.

Период экспериментов завершился в первой половине 30-х годов, когда рядом постановлений в школе была восстановлена нормальная классно-урочная система, предметное разделение преподавания содержания образования; организация учебного процесса по типу гимназий и прогимназий. Восстановили некоторые льготы для учителей, а также было внесено много нового в систему их курсовой переподготовки. Были раскритикованы и запрещены все эксперименты.

Украинская школа, не меньше чем русская или школы других национальных “окраин”, переживала период бурного развития национального обновления. В июле 1920 г. нарком образования Украины издал “Декларацию про социальное воспитание детей”, в которой сформулированы основные принципы политики в области образования и воспитания подрастающего поколения. Система народного образования Украины была одобрена Всеукраинским Советом в делах образования, а после этого окончательно принята Народным Комитетом образования Украины: дошкольные заведения – садики (для детей 3-8 лет), школа первой ступени (8-12 лет), школа второй ступени (12-15 лет), а также школы фабрично-заводского обучения и техникумы.

¹ Народный комиссариат просвещения 1917-1920: Краткий отчет. - М., 1920. - С. 34.

² Макаренко А.С. Педагогическая поэма // Соч. В 7 т. - К., 1953. - Т.1. - С. 452.

³ Полянский Н.Н. Школьный городок / Нар. образование. - Тверь, 1919. - № 4-5. - С. 164.

Введение общего обязательного начального обучения с 1930 г., а с 1934/35 учебного года – семилетнего, постепенное развитие средних школ в городах и районных центрах – все это улучшало систему образования.

Развивались профессионально-технические училища и техникумы. Улучшалась система управления образованием. Государственным органом, который руководил всеми типами учебных и учебно-воспитательных заведений, стало Министерство образования Украины.

§ 2. Государственная национальная программа “Освіта (Україна ХХІ ст.)”

В декабре 1992 г. состоялся Всеукраинский съезд работников образования. Наряду с обсуждением текущих проблем и устройства просветительской жизни, съезд рассмотрел концепцию “Освіта (Україна ХХІ ст.)”.

Концепция превратилась в государственную национальную программу “Освіта (Україна ХХІ ст.)”, которая в ноябре 1993 г. была принята Кабинетом Министров и подписана Президентом Украины. Программа рассчитана на возрождение украинского образования до 2000 года и в перспективе – на начало ХХІ века. Как обозначено в этом документе, главная цель программы – “Определение стратегии развития образования на Украине в ближайшие годы и в перспективе до ХХІ века, создание жизнеспособной системы непрерывного обучения и воспитания для достижения высоких уровней образования, обеспечение возможностей постоянного духовного самосовершенствования личности, формирование интеллектуального и культурного потенциала как высшей ценности нации”.

В программе обозначены стратегические направления реформирования образования в Украинском государстве: возрождение и обновление национальной системы образования как наиважнейшего условия воспитания образованных граждан государства, формирование просвещенной творческой личности; выход образования в Украине на уровень образования развитых стран мира путем коренного реформирования его концептуальных, структурных, организационных положений. Предусматривается устройство на равноправной основе негосударственных учебно-воспитательных заведений, глубокая демократизация традиционных учебно-воспитательных заведений.

Обозначены также приоритетные направления, основные пути и принципы последующего реформирования образования. Они направлены на достижение стратегических целей. Более конкретно проходит анализ реформирования в каждой отрасли системы образования: дошкольного воспитания, в котором соединяются семейное и общественное воспитание; общеобразовательной подготовки на национальной основе в виде реформирования основ гуманитарной, природно-математической, трудовой и профессиональной подготовки в средней ступени образования; национального воспитания, главной целью которого является получение молодым поколением социального опыта, наследование духовных приобретений украин-

ского народа, формирование высокой языковой культуры, овладение украинским языком.

В области высшего образования предвидится стратегическое задание – переход к гибкой, ступенчатой системе подготовки профессионалов для повышения образовательного и культурного уровня общества, выход высшего образования Украины на уровень достижений развитых стран мира путем выполнения ряда международных проектов и инвестиций. Предусматривается также интенсивное развитие научных исследований в высшей школе.

Отдельные разделы программы посвящены обновлению профессионально-технического образования, военного образования и положений внешкольного воспитания. В новый раздел “Последипломное образование”, который ранее не включался в систему образования, входят: аспирантура, докторантура, повышение квалификации, переподготовка кадров (курсовая переподготовка и переобучение на другую специальность). Особый раздел посвящен развитию международного сотрудничества.

Кроме всех других мер, предусматривается разработка Министерством образования, другими ведомствами, Академией педагогических наук новых концепций: семьи и семейного воспитания, внешкольного обучения, реабилитации детей с недостатками развития, учебных заведений нового типа, гуманитарной подготовки учеников и студентов, информатизации обучения, последипломного обучения, экологического обучения. Вместе с теми концепциями, которые уже разработаны и опубликованы в 1990–1993 годах (Концепция национальной школы на Украине, Украинская национальная система воспитания (концепция), Педагогика народознания, Концепция педагогики народного календаря, Концепция подготовки школьников Украины и др.), эти концептуальные положения являются крепкой содержательной основой, фундаментом которой есть Государственная национальная программа “Освіта (Україна XXI ст.)”.

§ 3. Типы учебных и учебно-воспитательных заведений

В современной системе образования Украины функционируют разные типы образовательных заведений: высшие, средние, дошкольные.

К высшим учебным заведениям относятся:

1. Университеты – ведущие, многопрофильные заведения, которые готовят кадры высшей квалификации для экономики, науки и культуры. Существуют также профильные университеты.
2. Академии – многопрофильные, но одноотраслевые, военные или гражданские учебные заведения.
3. Институты: политехнические, многопрофильные и построенные согласно отраслям научно-промышленных комплексов; индустриальные (включая заводы-вузсы), институты текстильной, легкой и пищевой промышленности, сельскохозяйственные и мелиорационные, архитектуры и строительства, педагогические и медицинские,

геодезические и картографические, экономические и финансовые, торговые, транспортные, связи, правовые, охраны здоровья и физической культуры, художественные, театрального искусства, историко-архивные и литературные, консерватория.

К высшему образованию Украины принадлежат также колледжи, техникумы, технические училища, педагогические, медицинские, театральные училища. Организация учебно-воспитательного процесса в этих заведениях приближена как к старшим классам общеобразовательной школы (на младших курсах), так и к высшему учебному заведению (на старших курсах).

Как указывалось, вузы Украины работают в общей системе образования на основе индивидуальных уставов. Согласно закону Украины “Про Освіту” (ст. 35) высшее учебное заведение осуществляет такие виды деятельности:

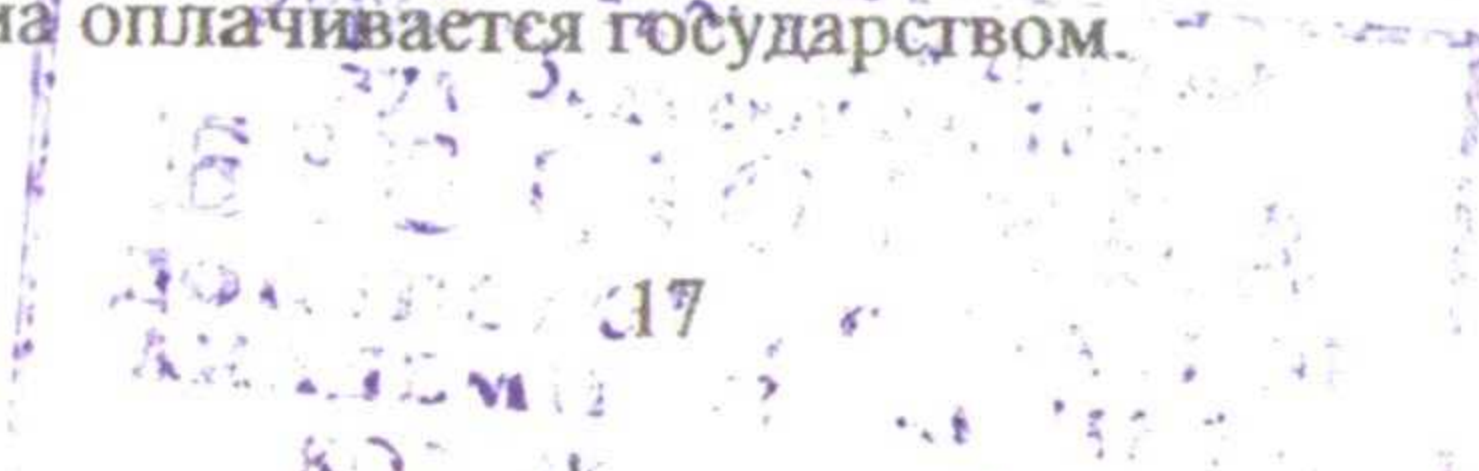
1. Подготовка специалистов разных уровней квалификации.
2. Научная исследовательская работа.
3. Подготовка научных, научно-педагогических кадров высшей квалификации (кандидатов, докторов наук).
4. Аттестация научных, научно-педагогических кадров.
5. Повышение квалификации.
6. Переподготовка кадров.
7. Финансово-материальная деятельность и осуществление внешних связей.

Профессиональное техническое обучение осуществляется в средних профессиональных училищах, которые обеспечивают подготовку квалифицированных работников.

Начиная с 1992 г. согласно закону “Про освіту”, выпускникам средних специальных образовательных учреждений присваивается квалификационный уровень “*младший специалист*”, выпускникам институтов – “*специалист*”, выпускникам университетов, академий, политехнических институтов – “*магистр*”.

В системе среднего образования основным типом учебно-воспитательного учреждения есть общеобразовательная средняя школа. Не закончив ее, нельзя поступить ни в одно специальное или высшее учреждение. Общеобразовательная школа руководствуется Положением об общеобразовательной школе Украины, которое вышло в 1992 г. на основе закона Украины “Про освіту” (статья 28), где указано: “Общее среднее образование обеспечивает всестороннее развитие ребенка как личности, его склонностей, способностей, талантов, профессиональное самоутверждение, формирование общечеловеческой морали.”

Государство определяет социально необходимые, обязательные требования к уровню и объему общего среднего образования. Получение общего среднего образования в учебно-воспитательных заведениях в объеме образовательного минимума оплачивается государством.



Целесообразно также процитировать статью 29 Закона: "Основным видом учебно-воспитательных учреждений которые осуществляют общеобразовательную подготовку, являются *общеобразовательные школы 3-х уровней*: начальная школа, основная школа, старшая школа, каждая из которых может функционировать самостоятельно". Школа 3-го уровня дает полное общее среднее образование.

Обучение в общей образовательной школе начинается с 6 или 7 лет. Обязательным является обучение в школе до 15 лет. Школы первого уровня создаются в сельской местности независимо от числа учеников. Открытие таких школ, а также самостоятельных классов осуществляется решением местных Советов народных депутатов.

Для развития способностей, талантов детей создаются профильные классы, специализированные школы, гимназии, лицеи, а также разные типы учебно-воспитательных заведений. Особо одаренным детям государство обеспечивает поддержку в виде стипендий, направление на обучение и стажировку в знаменитые отечественные или зарубежные научные и культурные центры.

Для граждан, которые работают и желают получить общее среднее образование, открыты вечерние школы, классы, группы с очной, заочной формами обучения при дневных общеобразовательных школах. Желающим дается право и создаются условия для ускоренного окончания школы, сдача экзаменов экстерном.

Дифференциация общего среднего образования вызвала к жизни модифицированный тип школы – гимназию. Как значится в "Положении про среднее общеобразовательное учебно-воспитательное заведение" (1993 г.), "гимназия – среднее учебно-воспитательное заведение 2-го, 3-го уровня, которое обеспечивает научно-теоретическую, гуманитарную, общекультурную подготовку одаренных и способных детей".

Гимназия функционирует на принципах гласности и демократии с учетом национальных традиций, религиозных особенностей и местных социально-экономических условий. Главная цель гимназии – поиск, отбор и обучение, воспитание и развитие творчески одаренных и способных детей, обогащение интеллектуального и культурного потенциала Украины, подготовка молодежи к вступлению в университеты, педагогические институты, высшие учебные заведения социально-гуманитарного, философского, эстетического, природно-научного и др. профилей.

Кроме гимназий функционируют средние школы и классы с углубленным изучением одного или нескольких предметов.

Важную роль в воспитании и перевоспитании "трудных" детей играют школы-интернаты, а для детей-сирот – детские дома. Наконец существуют санаторные школы для детей с заболеваниями.

Повышенным типом среднего учебного заведения, кроме гимназий, является лицей. Отличие его от гимназии состоит в том, что срок обучения в нем 2 – 4 года, что соответствует старшей школе (14 – 18-летнему возрасту). Лицей создается при высших учебных заведениях, институтах и

научных центрах АН Украины. Это учебно-воспитательное заведение обеспечивает получение знаний учениками сверх государственного образовательного минимума.

Литература для самостоятельной работы

[1, 2, 3, 4, 6, 8, 9]

Раздел 2. ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВСЕСТОРОННЕГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

ТЕМА 3. СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАНИЯ

§ 1. Цель и задачи всестороннего воспитания студентов

Вузовские педагоги, формируя личность студента, готовя специалиста высокой квалификации, должны точно представлять себе цель и задачи этого процесса. И хотя систематическое формирование человека начинается в условиях школьного обучения, нельзя сказать, что выпускник школы – это сформировавшаяся личность. В вузе процесс становления личности продолжается. Знание вузовскими преподавателями цели и задач формирования личности будущего специалиста делает этот процесс целенаправленным и более эффективным.

Цель воспитания – всестороннее гармоничное развитие личности как объективная закономерность в развитии общества. Исходя из этого, можно отметить, что для всестороннего развития личности необходимо: умственное, нравственное, физическое и эстетическое воспитание, взятые в единстве и тесной связи с трудовой деятельностью. Всестороннее развитие личности предполагает также развитие творческих задатков, склонностей и способностей каждого человека и всех членов общества.

Рассмотрим, что конкретно представляют собой задачи всестороннего воспитания и как их реализовать применительно к студенческому возрасту.

Умственное воспитание. Под ним мы понимаем целенаправленную деятельность преподавателей и воспитателей по вооружению молодежи системой научных знаний, умений и навыков, по развитию у них умственных сил и творческих способностей. В условиях высшей школы мы вооружаем студентов системой научно-профессиональных знаний, умений и навыков, базируясь на общем образовании. Здесь стоит задача воспитания прочных профессиональных позиций студента. Для этого необходимо сформировать умение эффективно сочетать общенаучные и специальные знания, использовать знания по смежным дисциплинам, а также привить творческое отношение к применению профессиональных знаний в условиях постоянного обновления научной информации.

Второй важной задачей умственного воспитания является развитие творческих способностей молодежи, т.е. развитие памяти, мышления, воображения, способности к научному предвидению, абстрактному мышлению и других психических процессов. В условиях высшей школы этому значительно способствует занятие студентов научно-исследовательской работой.

В процессе всех видов воспитания формируется стержень личности - мировоззрение. Умственное воспитание дает в этом отношении очень много. Овладение человеком системой научных знаний, умений и навыков создает предпосылки для формирования мировоззрения.

Нравственное воспитание. Оно означает воспитание студентов в духе норм и принципов общественной морали. Специфика нравственного воспитания заключается в том, что оно как бы "пронизывает" все другие стороны воспитания и оказывается неотделимым от них.

При нравственном развитии личности оказывается воздействие на сознание человека, его волю и чувства. Стоит важнейшая задача - сформировать не только нравственное сознание молодежи, но и ее глубокие нравственные убеждения, ее активную жизненную позицию. Очень важно, чтобы у студента слова не расходились с делом. Поэтому, формируя сознание, мы должны довести его до уровня поступков и поведения в целом.

К задачам нравственного развития личности относятся также формирование устойчивых нравственных чувств (совести, чести, долга, достоинства и др.). Задачей нравственного развития молодежи является ознакомление с нравственными идеалами нашего общества, формирование нравственных качеств личности - честности, принципиальности, смелости, последовательности.

Многообразны формы и методы нравственного воспитания. Большое значение имеют в нравственном развитии сложившиеся традиции нашего народа, своего города, вуза, факультета, группы: это и посвящение в студенты первокурсников, принятие торжественной клятвы выпускниками, работа клубов по интересам, художественных кружков, проведение диспутов на морально-этические темы, читательские конференции, тематические собрания. К методам нравственного воспитания относятся убеждение, индивидуальные и коллективные беседы, лекции по вопросам морали, пример и авторитет, приучение, упражнение, порицание, взыскание, поощрение и др.

Трудовое воспитание. Это чрезвычайно важная сторона формирования личности. Труд занимает центральное место в жизни любого общества.

Основным видом труда студентов является учебная работа, поэтому важнейшая задача вузов - вооружение студентов, с первого курса, навыками и культурой умственного труда и его научной организации.

Кроме учебной, студенты занимаются научно-исследовательской работой, что способствует формированию их творческих способностей.

Очень важно приобщить студенчество к физическому труду.

Труд должен быть содержательным и творческим. В трудовом воспитании студенческой молодежи встают следующие задачи:

- 1) воспитать у молодежи убежденность в том, что трудовая деятельность - единственная форма морально оправданного существования человека;
- 2) сформировать устойчивую направленность к учебному труду и повышению заинтересованности в нем, привить студентам умения и навыки учебного труда, его организации, навыки работы в учебном коллективе;
- 3) приобщить студентов к нормам научной организации труда;
- 4) развить у студентов творческое отношение к любым видам труда и стремление к повышению эффективности трудовой деятельности;
- 5) формировать трудовую активность, творческую инициативу;
- 6) воспитывать у студентов потребность в труде.

Методами трудового воспитания являются общие методы формирования личности - убеждение, приучение, личный пример и авторитет, поощрение, взыскание.

В труде воспитываются очень важные качества личности - дисциплинированность, творческая активность. Очень важно, чтобы любой вид труда был хорошо организован и целесообразен.

Эстетическое воспитание. Духовное формирование будущего специалиста высокой квалификации немыслимо без эстетического развития. Что означает воспитать человека эстетически? Это означает научить его чувствовать и понимать прекрасное и безобразное, возвышенное и низменное, трагическое и комическое в действительности и в искусстве, выработать у него потребность вносить красоту в быт, бороться с безобразным, строить жизнь «по законам красоты». Эстетическое немыслимо без эмоционального. Воздействовать на человека эстетически - значит воздействовать на его чувства, поэтому эстетическое воспитание оставляет глубокий след. Развивая человека эстетически, мы способствуем пробуждению всех его жизненных сил и творческих способностей.

Огромно значение эстетического воспитания в формировании мировоззрения молодежи. Мировоззренческими мы считаем только те взгляды, которые стали убеждениями человека, руководством в поступках, а формирование таких взглядов невозможно без опоры на чувства.

Велика роль эстетического воспитания не только в нравственном и духовном формировании студенчества, но и в развитии личности творческой, будущего специалиста-творца. Эстетическое развитие предполагает развитие творческих способностей личности, поэтому человек, эстетически развитый, гораздо полнее проявит себя в любой специальности, в любом деле, так как широкая эрудиция, отсутствие шаблона и штампа в работе ведут к творческому подходу в любом деле (в студенческие годы - это отношение к учебе, научно-исследовательской общественной работе, после окончания вуза - это отношение к труду и своим обязанностям). Эстетическое воспи-

тание поможет специалисту после окончания вуза стать настоящим организатором производства, чутким и духовно щедрым воспитателем масс.

Эстетическое развитие дает человеку духовное богатство: широту интересов, творческое отношение к любому делу, стремление к совершенствованию, щедрость души, умение понять другого человека, т.е. внутренний такт, активность и инициативу, принципиальность и смелость, умение бороться за сложившиеся эстетические идеалы. Таким образом, эстетическое развитие молодежи - это проблема, которую необходимо решать самым серьезным образом во всех вузах страны. Следует отличать воспитание эстетическое от художественного. Эстетическое воспитание предполагает воздействие на человека всеми средствами действительности: трудом, природой, окружающей обстановкой, взаимоотношением людей и искусством, художественное - только средствами искусства; оно - часть эстетического.

Как мы представляем себе систему эстетического воспитания в вузе? Она определяется задачами эстетического развития личности. Выше было указано, что одной из существенных сторон эстетического развития является эмоциональное развитие. Поэтому и важнейшей задачей эстетического воспитания является развитие и совершенствование эмоциональной культуры молодежи. Человек высокой духовной культуры - это всегда человек тонко чувствующий, отличающийся глубиной и широтой эмоционального развития.

Но для полноценного эстетического воспитания недостаточно развития только культуры чувств. Необходимо, чтобы человек имел правильные эстетические суждения и оценки. Важно не только почувствовать красоту в действительности или в искусстве, трагическое или комическое, возвышенное или низменное, важно понять и трезво оценить их истинный смысл. Тогда и чувства будут полнее и оценка правильнее. Развитие эстетических суждений и оценок составляет вторую важную задачу эстетического воспитания. Способность эмоциональной и сознательной оценки действительности и искусства дает человеку то, что мы относим к эстетическому или художественному вкусу. Его развитие у каждого человека - одна из задач эстетического воспитания.

Эти задачи - развитие эмоциональной культуры, эстетических оценок и суждений, умение вносить прекрасное в жизнь и быт, развитие творческих, художественных способностей человека - стоят перед всеми вузами Украины.

Физическое воспитание. Оно также является необходимым компонентом всестороннего развития личности и предполагает прежде всего массовое развитие физической культуры студенческой молодежи.

Перед вузами в данном виде воспитания стоят следующие задачи:

- 1) Укрепление физического здоровья студентов. Для этого важно повысить научно-методический уровень организации учебных занятий по физкультуре, совершенствовать контроль за физическим здоровьем студентов, физическими нагрузками во время обучения; обучать студентов индивидуальной организации физических упражнений, методам самоконтроля за состоянием здоровья и физическим развитием;

совершенствовать организацию профилактических мероприятий для поддержания стабильной работоспособности студента;

- 2) Формировать у студентов ответственное отношение к физическому совершенствованию. Важно воспитать у них уважение к спортивным традициям своего вуза, а также совершенствовать систему повышения спортивного мастерства студентов-спортсменов.

Каждое направление воспитания имеет свою особенность и специфику, поэтому они были рассмотрены отдельно. На практике же они выступают в единстве, тесно между собой переплетаясь. Руководящим методологическим принципом реализации всех задач воспитания в их единстве и взаимосвязи является комплексный подход к воспитанию.

§ 2. Сущность процесса воспитания и его особенности в высшей школе

Воспитание студентов - это целенаправленный педагогический процесс, в ходе которого личности прививаются качества, соответствующие современным требованиям общества к специалисту с высшим образованием.

Задачи воспитания в вузе можно трактовать так: подготовка высококвалифицированных специалистов, владеющих глубокими теоретическими знаниями и практическими навыками по специальности и по организации воспитательной работы, воспитание у студентов высоких моральных качеств, сознательности, культуры, готовности к защите Родины.

Сущность воспитательного процесса заключается в том, что на основе опыта общественных отношений происходит приобретение опыта жизнедеятельности молодых людей, включающего в себя отношение к миру, к людям, знаниям, труду, обществу, общению, различным видам деятельности. В сложившемся и складывающемся личном опыте общественные отношения осознаются, прослеживаются и выражаются в потребностях, мотивах, установках, убеждениях как отношения собственные. Собственно процесс воспитания - это процесс формирования отношения личности к миру, закономерностям его развития, себе, своему месту в жизни.

Сущность процесса воспитания заключается в усвоении личностью требований воспитателей, превращении этих требований в требования самого к себе. Установлено, что этот процесс проходит ряд этапов. Поначалу это вынужденное признание требований, остающихся внешними для индивида. Затем личность принимает требования добровольно, осознавая свои обязанности. На завершающей стадии нравственные требования, идущие извне, становятся собственными, внутренними требованиями, появляется подлинная требовательность к себе. Чем значимее влияние воспитательного процесса на внутреннюю сферу личности, тем выше результат.

Педагогический аспект воспитания заключается в установлении и определении тех условий, которые делают этот процесс эффективным, управляемым, в разработке принципов, методов, приемов, форм воспитательной работы.

Процесс воспитания - двухсторонний процесс, предполагающий активность воспитуемого. Человек - активный, деятельный индивидуум, а не пассивный объект влияния среды, воспитания, поэтому внешнее воздействие, среда изменяют его через взаимодействие с названными факторами развития. И чем выше активность человека в этом взаимодействии, тем эффективнее процесс воспитания. В процессе формирования тех или иных качеств личности могут возникнуть определенные противоречия: между сложившимися представлениями о нормах морали, знаниями о мире, с одной стороны и новым содержанием норм морали и знаний - с другой; между имеющейся внутренней позицией человека и внешним воздействием; между предъявляемыми требованиями и отсутствием готовности их реализовать.

Структуру процесса воспитания можно представить следующим образом: усвоение общественно необходимых знаний (основ науки, норм морали, основных понятий этики, эстетики и права); формирование оценок и отношений, понимание необходимости прививаемых знаний и норм поведения; формирование взглядов личности и ее убеждений (нравственных, эстетических, естественно-научных); следование взглядам и убеждениям в разнообразной деятельности и в общении; умение бороться за свои принципы, взгляды, убеждения; проявление устойчивой формы поведения в чертах и качествах личности; самовоспитание.

Рассмотрим наиболее существенные особенности воспитательного процесса в высшей школе, указывающие на его специфичность и трудности протекания.

Первая особенность состоит в том, что всестороннее формирование личности студента структурно более сложный процесс, чем овладение собственно знаниями и профессиональными умениями и навыками. Если в учебном процессе студент получил и усвоил знания, выработал соответствующие умения и навыки, он в состоянии воспользоваться этими знаниями и может применить их на практике. Знание общепринятых норм поведения еще не дает основания уверенно говорить о воспитанности студента. Только выработанные под воздействием различных воспитательных факторов (научных знаний, общественного опыта, влияние личности ученого-педагога, средств массовой информации) убеждения указывают на то, что студент формируется как личность.

Однако сложность логической структуры воспитательного процесса этим не ограничивается. В ней есть важное звено, завершающее логику воспитания - практический опыт, умение самостоятельно действовать согласно выработанным убеждениям. В студенческие годы закладываются и должны быть сформированы прочные основы единства убеждений и действий, воспитана гармония взглядов и помыслов с конкретной практикой. Проблема эта педагогически очень сложна. Выработать в студенте соответствующий его убеждениям опыт деятельности - теоретической и практической - гораздо труднее, чем привить ему учебные и профессиональные навыки.

Формирование убеждений и выработка опыта протекают тем успешнее, чем естественнее эти процессы захватывают эмоциональную

(чувственную) сферу воспитания студента. В учебном процессе познавательная деятельность студентов под воздействием ученого-педагога становится более интересной, яркой. Эмоциональные проявления со стороны воспитателя и воспитуемого позволяют более успешно формировать убеждения, наработать практический опыт и прививать личности студента чувства, в которых находит яркое выражение его отношение к действительности. Под влиянием эмоций более проникновенной и целеустремленной становится практическая деятельность. При этом условия убеждения, чувства и опыт сливаются, образуя гармонию воспитанности молодого специалиста.

Вторая особенность состоит в том, что студент находится под постоянным воздействием множества воспитательных факторов. На него воздействуют учебный процесс, личность преподавателя, научная работа, постоянно влияют коллектив группы и курса, друзья, воздействует разными путями наша жизнь - и через непосредственное общение, и через средства массовой информации. Продолжает влиять на студента семья. Говоря другими словами, студент подвергается воспитательному влиянию организованных средств воздействия (учебный процесс, воспитательные мероприятия) и влиянию общественной и семейной среды.

Однако многоплановость влияний на формирование личности студента не означает, что эти влияния не подвластны педагогике и всегда действуют как стихия. Несмотря на сложность воздействий воспитательных факторов и трудность учета всех влияний, педагогически умелое руководство воспитательным процессом вполне доступно для кафедр, общественных организаций вуза и может быть управляемым процессом.

Третья особенность воспитания студента - это динамичность формирования личности молодого специалиста. Не только в формировании знаний, ежедневно обогащаемых и углубляемых, не только в овладении профессиональными умениями и навыками идет непрерывный процесс становления специалистов, но и в формировании личности не бывает остановки. Фиксируемые рубежи в конце семестра или учебного года весьма условны не только в учебном, но и в воспитательном процессе. В пределах семестра, месяца, даже одного дня происходят постепенные и скачкообразные изменения в тех или иных аспектах сознания студента. Наиболее существенные изменения выступают как углубление и уточнение методологических идейно-моральных и этических убеждений. Это чаще прямолинейный путь. Но могут быть и не прямые пути, пути сложной ломки ошибочных убеждений. В случаях, когда педагог - воспитатель действует по шаблону, без знаний конкретного состояния студента или группы студентов, бывают наиболее серьезные педагогические издержки в воспитании.

Четвертая особенность воспитания носит в значительной степени скрытый от внешнего наблюдения характер. Речь идет о том, что в динамичном формировании личности редко бывает прямолинейное и без противоречий становление убеждений и чувств. Чаще этот процесс происходит, как преодоление противоречий. Как показывают многолетние наблюдения и спе-

циальные исследования, общей закономерностью в формировании студентов является противоречие между уже сложившимися убеждениями и новыми выводами и суждениями, если они либо не совпадают с приобретенными ранее, либо являются новыми и необходимыми для личности. Возникает борьба прежних и новых мотивов и доводов, появляются сомнения.

Противоречивый процесс становления личности студента является объективной закономерностью, от которой не только нельзя уйти, но которую надо весьма умело учитывать в учебном и воспитательном процессе. Когда мы говорим, что студент не простой объект воспитания, а активный субъект воспитательного процесса, то имеем и должны иметь в виду, что эта активность проявляется, прежде всего, как творческое и аналитическое восприятие действительности. Студент не губка, автоматически впитывающая новые идеи и понятия, а личность, воспринимающая действительность с определенных идейных и этических позиций и сквозь призму сложившихся убеждений и опыта. Не видеть всего этого - значит ориентироваться на абстрактного студента и становиться на путь формализма в воспитательной работе.

Пятая особенность воспитания студентов - зависимость воспитания от индивидуальных особенностей личности. В воспитательной практике педагогу требуются основательные знания особенностей, присущих студенческой молодежи, и педагогическое умение установить и использовать индивидуальные особенности личностей как членов коллектива.

§ 3. Принципы воспитания

Одной из важнейших педагогических категорий являются принципы воспитания. Principium (лат. - основа, первоначально) означает исходные положения, на которых построена теория, деятельность. Под принципами воспитания в педагогике понимают совокупность руководящих идей, определяющих основное направление, содержание, поэтому и организацию воспитательного процесса, имеющую целью формирование всесторонне и гармонично развитого человека. Принципы воспитания пронизывают собой весь воспитательный процесс (содержание, методы, формы), они имеют объективную основу - отношения и закономерные связи, возникающие в реальной воспитательной деятельности, и формируются на основе отражения объективных законов воспитания.

Раскроем принципы современного воспитания:

- 1) гуманистический характер содержания и методов воспитания, который означает приоритетность личности ребенка над общим процессом массового (фронтального) коллективного воспитания;
- 2) объединение воспитания и обучения в едином учебно-воспитательном процессе, в котором первоочередную роль играет воспитание на занятиях, в ходе усвоения не только знаний, умений и навыков, но и лучших моральных качеств человека;
- 3) учет возрастных и индивидуальных особенностей каждого субъекта в процессе воспитания;

- 4) создание такого морально-психологического климата в коллективе, за которым бы чувствовался стиль педагогической человечности и доброжелательности (правило А.С.Макаренко: "Как можно больше внимания человеку, как можно больше требовательности к нему");
- 5) постоянное превращение студента из объекта пассивного восприятия воспитания в субъект активного самовосприятия;
- 6) плюрализм в деятельности общественных студенческих организаций, отказ от массового, повального привлечения к ним.

ТЕМА 4. МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

§ 1. Основные понятия и классификация

Под методами воспитания понимают способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитуемых, направленной на решение задач воспитания.

В настоящее время в педагогике выделено три группы методов воспитания:

- 1 группа - методы формирования сознания личности;
- 2 группа - методы формирования деятельности, общения, опыта общественного поведения (методы организации поведения);
- 3 группа - методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения.

В основу выделения этих групп методов воспитания положена целостная структура деятельности, которая включает в себя осознание процесса деятельности, организацию ее, стимулирование деятельности, контроль и анализ результатов.

Первая группа методов воспитания включает в себя методы разностороннего воздействия на сознание, чувства и волю студентов с целью формирования у них необходимых взглядов и убеждений. Необходимость методов названной группы вытекает из принципа единства сознания и деятельности. Человек становится личностью не только и не столько благодаря внешней, предметной, практической деятельности, а в результате деятельности внутренней, психической, - деятельности сознания.

Вторая группа методов воспитания предусматривает организацию деятельности формирования опыта общественного поведения. В педагогике общепризнан тезис, что формирование личности человека осуществляется лишь при наличии необходимых условий жизни и деятельности. Деятельность эта не только выражает внутренний мир личности, она сама есть решающий фактор самодвижения и развития личности. В состав этой группы методов входят педагогические требования, общественное мнение, приучение, упражнение, поручение, создание воспитывающих ситуаций.

Третья группа объединяет методы, выполняющие функции регулирования, корригирования и стимулирования поведения и деятельности воспитанников. Поступки и действия, совершаемые студентами, должны полу-

чать ту или иную оценку, которая призвана закреплять, упрочивать или, наоборот, разрушать, сдерживать, ограничивать складывающиеся формы и мотивы поведения и деятельности. Данную группу методов составляют соревнование, поощрение и наказание.

§ 2. Характеристика основных групп методов воспитания

Методы формирования сознания личности (методы убеждения). Убеждение является основой воспитания. Ведущая роль убеждения объясняется тем, что с его помощью формируется самое важное качество человека - его сознание; путем убеждения можно решить большинство воспитательных задач; только в сочетании с различными приемами убеждения любой другой метод дает наибольший воспитательный эффект.

Наиболее распространенные методы убеждения - доклад, лекция, беседа, пример. В этих методах массовой работы используются в основном такие приемы, как разъяснение, изложение, доказательство, опровержение. Их эффективность зависит от содержания фактического материала, его объективности, правдивости, злободневности.

В целях убеждения нельзя прибегать к сомнительному, непроверенному материалу, как бы эффективно он не выглядел, а также уходить от правдивого и ясного ответа на поставленные вопросы (неискреннему педагогу студенты перестанут верить).

Примеры словесного убеждения не должны превращаться в уговаривание, назидание, морализирование, которые не только не нейтрализуют, а, напротив, усиливают внутреннее сопротивление студентов воспитательному влиянию.

В примере как методе педагогического воздействия необходимо выделить содержательную (кто и что является примером, какова ценность этого примера, каковы качества личности, примеру которой надо следовать) и эмоциональную (отношения личности к примеру, мотивы такого отношения; влияние примера на эмоции, поведение и т.д.) стороны. Надо отметить, что одной из самых распространенных ошибок в применении примера в воспитательной работе является неумение предвидеть, какое воздействие окажет данный метод на чувства студентов.

При воспитании примером надо учитывать следующие правила: раскрывать перед студентом мотивы и смысл поведения, показывать связь между мотивами поведения выдающегося человека и его поступками; учить отделять важную внутреннюю сторону подражания от внешней, совершенно ненужной, когда копируется походка, прическа, костюм идеала; не только рассказывать о герое, но и учить студента как преодолевать трудности, как герой, активно участвовать в жизни коллектива, сверяя свое поведение с возможным поведением героя в той же ситуации; учить не только смотреть на мир и свое поведение глазами избранника, но и чувствовать его чувствами.

Педагог может использовать пример в форме педагогического подключения - парадокса, воздействия на сокровенные воспоминания и чувст-

ва студента. Велико значение личного примера воспитателя, его отношение к работе.

Воспитательное воздействие примера зависит от его социальной и личностной значимости, новизны, яркости и эмоциональности, ясности и выразительности, а также от того, насколько педагог владеет всеми остальными методами формирования сознания личности, насколько в его работе убеждения словом сочетаются с убеждением делом. Важным условием действенности методов убеждения являются личная убежденность педагога, его умение учитывать настроение отдельных студентов, коллектива и свое собственное, возрастные и индивидуальные особенности обучающихся.

Методы формирования деятельности, общения, опыта общественного поведения (методы организации поведения). Студенту мало знать, как следует поступать, необходимо еще приобрести опыт правильного поведения. Для этого у него должны быть воспитаны морально-волевые качества и выработаны соответствующие привычки. Основные методы организации поведения: требование, общественные поручения, приучение, упражнение, переключение.

Исходный прием при организации поведения студентов - *требование*. Оно в большинстве случаев выражается в слове. Однако оно не просто побуждает к деятельности, а вызывает или тормозит вполне определенные действия, поступки. Результаты требования проявляются в конкретной деятельности студента. Требование может быть выражено в виде просьбы, совета, указания, распоряжения, приказа. Наиболее импонирует всему коллективу просьба - она выражает доверие к силам воспитанников и обычно встречает их сочувствие, мобилизует активность и охотно исполняется.

Требование может быть прямым, непосредственным, когда оно исходит от преподавателя и содержит ясные, определенные указания об отдельных действиях студента; косвенным, непосредственным, когда оно исходит от преподавателя, но выступает в виде совета, просьбы, намека; косвенным опосредствованным, когда в качестве субъекта, предъявляющего требования, выступает коллектив (высшим проявлением данного типа требования являются общественное мнение и выраженные в нем нормы, ценности и принципы коллективного поведения).

Можно сопровождать требование объяснением (почему надо поступать так, а не иначе, почему именно к данному студенту предъявлено данное требование) и инструктажем (как выполнить требование, что для этого нужно делать). Но чаще оба эти приема применяются при даче конкретного *поручения*.

Важно, чтобы поручение было посильным для студента. Легкое поручение может воспитать излишнюю самоуверенность, непосильное - подорвать уверенность в своих силах. Включая студентов в различные виды деятельности, необходимо помочь им найти себя, пережить радость успеха и выбрать вид работы, приносящий наибольшее удовлетворение. Это не означает, что поручения должны быть приятными. Приучая студентов выполнять любые поручения, нужно формировать их волю, чувство ответст-

венности. Необходимо следить за тем, чтобы каждое поручение было выполнено до конца.

Целесообразно не только разобрать поручение, но и проследить за его динамикой. Каждое новое поручение должно быть все сложнее и ответственнее, рассчитано на более длительное время. Только при этом условии активно формируются необходимые морально-волевые качества студента.

Приучение представляет собой организацию планомерного и регулярного выполнения студентами определенных действий в целях превращения их в обычные формы общественного поведения.

Привычка важна не сама по себе: в определенных условиях она может и должна стать устойчивым свойством или качеством личности.

Метод приучения варьируется в зависимости от возраста, условий жизни и воспитания. Не всегда целесообразно, например, открыто ставить перед студентами задачу овладения тем или иным способом поведения. Педагог в этом случае так организует деятельность студентов, чтобы они незаметно для себя свободно и непринужденно привыкали к нужной форме поведения. Иногда возникает необходимость открыто поставить перед студентами задачу научиться вести себя определенным образом. В отдельных случаях необходимо вызвать у студентов стремление воспитать в себе сначала то или иное качество личности (выдержку, самообладание и т.д.). Это стремление побуждает студента овладевать соответствующими привычками.

Формы общественного поведения, ставшие для студентов привычками, отличаются гибкостью и обобщенностью и проявляются в разных обстоятельствах, принимая соответствующие этим обстоятельствам конкретные способы действия.

Упражнение - это организация постоянно повторяющихся действий студентов с целью накопления ими опыта правильного поведения, выработки морально-волевых качеств и формирования трудовой умелости и мастерства.

Нужно организовать упражнения с учетом индивидуальных особенностей личности. Для этого необходимо проектировать серию поступков студентов, которые послужат упражнением для формирования намеченного нравственного качества. Но студент не должен подозревать, что упражнение носит специальный воспитательный характер, оно должно выглядеть как естественно возникающая деятельность коллектива. В этом главное отличие упражнения как воспитательного метода от упражнения как метода обучения.

Метод упражнений используется на всех этапах учебно-тренировочного и воспитательного процесса. При этом большое значение имеют правильная последовательность и систематичность в подборе тематики упражнений, относящихся к определенному умению.

Студенты должны выполнять упражнения сознательно, полностью понимая поставленные перед ними задачи; должны осваивать знания, умения и навыки в строгой последовательности, постепенно усложняя и разнообразя

набор упражнений; каждое последующее упражнение должно вытекать из предыдущего, быть тщательно организовано и отличаться целенаправленностью.

Переключение - как метод организации поведения в определенных ситуациях можно рассматривать как самостоятельный прием. Однако организация жизни на основании новых для студентов принципов уже является переключением из области отрицательного в область положительного поведения.

Методы стимулирования поведения (поощрение, соревнование, наказание). Один из эффективных стимуляторов поведения - положительная оценка и одобрение поступков и действий, *поощрение*. Они используются чаще всего тогда, когда в поведении и деятельности студентов намечаются положительные сдвиги. Поощрение помогает закрепить начавшиеся изменения к лучшему, вселяет студенту веру в себя, стимулирует стремление быть лучше, достичь лучших учебных результатов.

Ценность поощрения - в его своевременности и оперативности. Если педагог торопится с объявлением поощрения, это приводит к тому, что в первые месяцы работы значительная часть студентов оказываются уже поощрены. Бывает и наоборот - педагог задерживает поощрение, хотя студент его и заслужил. Это тоже отрицательно сказывается на воспитании - студент теряет веру в справедливость педагога, снижает свою активность. Важное воспитательное значение имеет сама техника поощрения. Ее действенность возрастает, если соблюдается гласность, если вырабатываются специальные ритуалы, влияющие на чувства студента.

Меры поощрения, применяемые к отдельным студентам, должны быть обязательно поддержаны коллективом или его активом.

Воспитательное значение поощрения значительно увеличивается, если инициатива будет исходить от коллектива. Основание для применения поощрения: особое усердие и старание в учебе; достижение высоких результатов; постоянное примерное поведение; бережливое и заботливое отношение к оборудованию.

Педагогическое требование - своевременно применять меры поощрения, особенно важно в работе с той категорией студентов, которая не отличалась высокой дисциплиной, а затем стала стремиться исправить свое положение.

Поощрение положительно влияет на студентов при соблюдении ряда условий. Следует стимулировать каждое стремление студента к исправлению в поведении, а не только хороший окончательный результат. Для этого используются различные средства - от похвалы и одобрения до конкретного поручения, определения вместе со студентом условий выполнения задания, продумывания новых способов трудовых комбинаций, приемов. Меры поощрения должны соответствовать поступкам воспитуемых и быть дифференцированными по своей значимости.

Применяя поощрение, надо соблюдать чувство меры. Если поощрение применяют слишком часто, за самые незначительные действия и поступки, оно перестает быть стимулом, активизирующим усилия студента в достижении конкретного трудового и нравственного результата, к нему привыкают, больше того - его начинают требовать как должного, что приводит к конфликтным ситуациям.

Следует помнить, что студенты, ревниво относящиеся к удачам сверстников, болезненно переживают малейшую несправедливость. Чтобы поощрение было действенным, оно должно быть исключительно справедливым, поддержанным мнением большинства студентов и рассчитанным на восприятие именно этого студента.

Особую роль в стимулировании положительного поведения студентов играет *доверие*. Сущность его состоит в поручении воспитанному определенному делу, выполнение которого может активизировать потенциальные положительные качества личности. Оказанное доверие развивает у студентов чувство ответственности, желание хорошо выполнить задание, оправдать надежды коллектива, способствует изменению мотивации поведения, развивает и укрепляет волю.

Виды доверия можно классифицировать: по объекту (доверие оказывается студенту, группе); по субъекту (доверие оказывают педагог, коллектив); по времени оказания доверия (разовые длительные, постоянные поручения); по условиям (педагогическая ситуация, подготовленные поручения, случайно возникшая, вынужденная ситуация); по ожидаемым последствиям (коренная перестройка личности, постепенное улучшение поведения, а также результатов в учебе и т.д.).

Действенность доверия в воспитательной работе со студентами объясняется тем, что она часто строится на поступках педагога, которых студент от него не ожидает. В результате возникает расторможенность, внутреннее сопротивление воспитательному воздействию ослабевает. Часто доверие приводит к "взрыву", оказывая мгновенное воздействие, переворачивающее все желания человека, все его стремления. Возникает психологическое состояние, благоприятное для пробуждения положительных качеств, вызывающее у студента осуждение своего прошлого поведения, чувство раскаяния.

Раз оказанное доверие не должно сменяться недоверием, равнодушием, поскольку восстановить утраченную в себя, в людей веру будет трудно. Поэтому степень доверия должна нарастать постепенно, хотя в отдельных случаях могут быть и исключения, оправданные педагогическим риском. Успех применения этого приема во многом определяется знанием индивидуальных особенностей личности молодого человека, тактом воспитателя. Вместе с ростом доверия должны возрастать требования к объекту доверия. Чем большим доверием облечен студент, тем больше требований к его поведению, поступкам должны предъявлять педагог, коллектив.

Одним из самых эффективных способов стимулирования активности студентов, побуждения их к инициативе, творчеству является *соревнование* в учебе. Психологическую основу такого соревнования составляет дух

здорового соперничества, вера в свои возможности, стремление стать лучше, доказать окружающим свою значимость. Соревнование способствует самоутверждению личности в обществе, подчинению личных интересов общественным.

Соревнование дает педагогический эффект при условии исключения всякого делячества, нездорового соперничества, формализма, равнодушия. Поэтому соревнование должно всегда быть под постоянным наблюдением педагога. Подъем, вызванный соревнованием, необходимо искусно поддерживать, прибегая для этого к различным приемам и способам, проявляя выдумку и инициативу.

Соревновательный метод применяется для воспитания физических, волевых и моральных качеств, совершенствования, умений, навыков и способности рационально использовать их в усложненных условиях.

Необходимо, однако, помнить, что фактор соперничества и связанные с ним отношения могут способствовать формированию не только положительных, но и отрицательных черт характера. Поэтому соревновательный метод оправдывает свою роль в нравственном воспитании лишь при условии квалифицированного педагогического руководства.

Наказание - одна из форм принуждения. Проблема наказания до сего времени считается спорной, вызывает разногласия среди педагогов. Одни считают, что наказание - воспитательная мера старой педагогики, что оно не соответствует нашей морали, другие убеждены, что без наказания воспитание невозможно. Кто же прав? Полно и убедительно на этот вопрос ответил Макаренко А.С.: "Я убежден в следующем: там, где нужно наказывать, там педагог не имеет права не наказывать. Наказание - это не только право, но и обязанность... Наказание должно быть объявлено такой же естественной, простой и логически востребованной мерой, как и всякая другая мера".

Наказание призвано ликвидировать конфликтную ситуацию, а не завязывать узлы новых противоречий. Однако в работе с "трудными" студентами наказание надо использовать очень осторожно. Следует помнить, что они уже успели привыкнуть к назиданиям и имеют к ним своего рода иммунитет. Лучше, если решение о строгой мере взыскания исходит не от самого педагога, а от сверстников, членов коллектива и воспринимается студентом как требование коллектива.

Однако наказание не единственная и не главная мера педагогического воздействия. Во - первых, студент привыкает к ним. Во - вторых, у него проявляется убеждение, что к нему придираются. В третьих, у части коллектива он начинает вызывать сочувствие и для кого - то выступает в роли "пострадавшего". Общественное мнение в этом случае раздваивается и действенность наказания снижается. Следует помнить, что формой наказания может быть и смех. Так насмешки могут действовать сильнее, чем строгие взыскания.

Действенность любой формы осуждения определяется прежде всего его справедливостью. Поэтому не стоит наказывать сразу же, под впечатлением событий - наказание может получиться слишком жестоким и необъективным.

Поспешное разбирательство из-за горячности как самого воспитателя, так и воспитанника приводит к взаимной неприязни, оставляет неприятный осадок. Лучше отодвинуть срок объяснения с провинившимся, дать ему возможность подумать, поразмыслить о степени своей вины, осознать ее.

Дозировка наказания должна быть строго выверенной. Не придирки, не легкое внушение "для виду", а четкая оценка проступка и соответствующая ему мера порицания. В чем цель осуждения проступка? Заставить виновного задуматься о недостатках, которые привели к неправильному поведению, научить анализировать и контролировать свое поведение. Форма порицания зависит от степени вины, от индивидуальных особенностей студента.

В наказании, как и вообще в педагогике, надо избегать одних и тех же приемов. Чем больше выдумки проявит воспитатель, чем больше наказание будет отличаться от привычных форм, тем более оно будет действенным. Нельзя за поступок одного студента наказывать весь коллектив.

Наказание должно соответствовать степени тяжести проступка. В первую очередь следует использовать более мягкие виды наказания, оставляя в резерве строгие. Но в то же время даже мелкие проступки не должны оставаться без реагирования и им надо вести строгий учет.

Техника наложения взыскания также должна быть тонкой и разнообразной. Каждый воспитатель вырабатывает свою систему, включающую различные формы и методики наказания. Например, следуя правилу, что всякое наказание должно быть наложено своевременно, он в краткой беседе может потребовать от воспитанника объяснений и объявить свое решение сразу же после нарушения или проступка.

Взыскания накладывают и спустя некоторое время после совершения проступка. В этом случае студент может субъективно оценить свой проступок и к моменту беседы внутренне подготовиться к положительному восприятию наказания. Эффективна и отмена наказания, которая воспринимается студентом как своеобразное доверие и стимулирует положительное поведение. Особой сдерживающей силой обладает угроза первого взыскания. Поэтому надо стремиться как можно дольше обходиться без применения взысканий к обучающемуся.

Немаловажен тон наставника при наложении взыскания. Не следует налагать взыскание в состоянии гнева, сгоряча, чтобы не утратить чувство меры. Однако это не означает, что воспитатель должен говорить, не повышая тона, тусклым и равнодушным голосом.

Наложение взыскания обязательно должно быть приведено в исполнение, иначе оно теряет свое воспитательное воздействие.

В зрелой и сплоченной студенческой группе эффективным способом воздействия является моральное принуждение. Оно подразумевает оценку коллективом поступка и поведения студента и побуждения его прекратить недостойное поведение под угрозой морального осуждения и изменения социально-психологической позиции в коллективе. Главным выражением морального принуждения является общественное мнение коллектива. Чтобы квалифицированно анализировать нарушение дисциплины, целесообразно

использовать психологический подход. Осуществить его помогает последовательный разбор поступка по схеме ориентировочной основы действия (Ю.И. Садчиков): суть проступка - это конкретно случилось; повод к совершению проступка - объективные предпосылки; мотивы - психологические принципы; кто помогал совершению проступка - пособники; каким образом они помогали; отрицательные последствия проступка - материальные или моральные потери коллектива; оценка нарушения дисциплины; определение степени вины нарушителя; определение степени вины пособников; установление меры наказания нарушителю и его пособникам; практические выводы на будущее.

§ 3. Учет педагогической эффективности воспитательного процесса

Очень часто учет выполнения программы воспитания студентов сводится, в основном, к учету количественному: какие мероприятия состоялись, а какие нет, каков был охват студентов проведенными мероприятиями и т.п. О качественной стороне этих мероприятий, если идет иногда речь, то только в плане оценки авторитета и научной квалификации ученых-педагогов, ведущих воспитательную работу, и об их отношении к студентам. Последнее очень важно, но и в этом случае еще не виден качественный результат воспитания, он только предполагается. А воспитание, осуществляемое через учебный процесс и научную работу студентов, учитывается в самом общем виде.

Опыт и специальные исследования показывают, что главное в воспитательном процессе не количество проведенных мероприятий, а степень и результативность целенаправленного педагогического воздействия этих мероприятий на сознание и чувства воспитуемых. Ведь результаты воспитательной работы материализуются в формируемых убеждениях и чувствах, в конкретных делах студентов. А это - качественные показатели процесса формирования студента, и они должны быть главным предметом учета выполнения программы воспитания.

Из практики известно, что только глубокое знание студентов, умение видеть динамику становления личности, а также высокое педагогическое мастерство воспитателя могут предупредить формализм в воспитательной работе, избежать трафаретного подхода в оценке воспитанности студентов. Для этого необходимо овладевать системным подходом как к организации и методике воспитательной работы, так и оценке ее эффективности. Как известно, система представляет собой совокупность элементов, находящихся во взаимодействии. В воспитательном процессе - это система средств и методов воспитания, находящихся в логической и педагогической взаимосвязи. А потому и учет не может сводиться к учету изолированных элементов. Надо проникать в глубину воспитательного воздействия всей системы.

И.И. Кобыляцкий предлагает следующие основные педагогические подходы к учету качественных показателей выполнения программы воспитания студентов¹:

I. Учет непосредственных результатов проведения воспитательных мероприятий.

1. Факт выполнения (лекция, беседа, выполненное поручение или трудовое задание, обсуждение поведения студента на собрании, просмотренный фильм).

2. Какова была реакция воспитуемых (активное слушание, заинтересованность, самостоятельность выполнения, участие в обсуждении, споре, или же имели место пассивность, безразличие, неудовлетворенность, формальное выполнение поручения).

3. Если это были аудиторские занятия (лекции, семинары, практикумы), то учитывается методологическая и идейно-политическая позиция, убедительность действий педагога, степень мыслительной активности и заинтересованности студентов, их реакция на излагаемые факты и доводы педагога, или же возражение, непонимание, безразличие, пассивность, а также подготовленность к занятию, самостоятельность в работе.

4. Если это участие студентов в учебно-исследовательской работе или в научных исследованиях, то учитывается наличие интереса, понимание цели исследования, самостоятельность и добросовестность в работе.

II. Учет отдаленных результатов влияния воспитательного процесса на студентов.

1. Повышение успеваемости и развитие творческой активности в учебе.
2. Изменение (укрепление интереса) отношения к избранной специальности.
3. Изменение отношения к труду.
4. Рост общественной активности.
5. Формирование и конкретное проявление жизненных идеалов и стремлений.
6. Изменение отношений в коллективе.
7. Стабилизация и углубление научных интересов.
8. Формирование нравственного облика.
9. Становление характера.
10. Подготовка к семейной жизни и др.

III. Учет конечных результатов.

1. Сформированность как молодого специалиста, выявленная на государственных экзаменах и защите дипломных проектов и дипломных работ.
2. Отношение к назначению на работу.
3. Явка на место планового назначения.

4. Отзывы с мест работы по таким аспектам:

- а) профессиональная подготовленность;
- б) общественная активность;
- в) отношение к работе;
- г) нравственная характеристика;
- д) другие данные.

О педагогических методах учета воспитанности студентов.

1. Естественное изучение динамического формирования студентов:

а) в процессе учебы - наблюдение, беседы, консультации, неофициальное общение, общение в кружках, выявление идеологических качеств в текущем учете знаний и на зачетах и экзаменах;

б) в процессе учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы - наблюдение, беседы, обсуждение учебно-научных и научных проблем, их внедрение в практику;

в) в процессе общественной деятельности в вузовском коллективе - наблюдения через общение на собраниях и совещаниях, в индивидуальных беседах;

г) на учебных и производственных практиках - наблюдение, беседы, изучение мнения представителей баз практики, анализ результатов практики;

д) на встречах выпускников, приглашаемых на факультет, и при общении с воспитанниками вуза на местах их работы - беседы, изучение их престижа в коллективе, оценка результатов работы, внедрения передовых форм труда;

е) через общение со студентами в общежитиях, местах организованного отдыха - наблюдение, беседы, лекции, консультации.

2. Специальное изучение воспитанности студентов:

а) интервьюирование отдельных студентов или целой группы по конкретной проблеме, интересующей воспитателя;

б) анкетирование студентов (начальное, текущее, заключительное) по выяснению уровня знаний, динамики убеждений, интересов, идейных позиций по конкретным идеологическим аспектам. При этом наибольшую педагогическую надежность дают анкеты-экспромты, требующие от студентов самостоятельного и аргументированного ответа. Селективные анкеты для выявления действительных взглядов и убеждений студентов не пригодны;

в) проведение письменных работ (главным образом на младших курсах);

г) проведение диспутов по острым идеологическим вопросам;

д) изучение студенческой документации (личные дела, отзывы, поощрения, взыскания).

¹ Кобыляцкий И.И. Основы педагогики высшей школы. - К.: Высш. шк., 1978.- С. 266-271.

О педагогических критериях оценки воспитанности студентов. Педагогические критерии должны давать возможность выявлять и оценивать главное и основополагающее в формировании мировоззрения молодого специалиста - становление его как цельной личности. В качестве рабочего варианта И. И. Кобыляцкий предлагает общие критерии оценки воспитанности студентов.

1. Высшая степень воспитанности.

Студент достиг полного единства убеждений и практической деятельности, проявляемого в учебе, научной работе, в отношениях с людьми, в трудовой и общественной деятельности, в семье, а также когда он обнаруживает ясно определившиеся жизненные и профессиональные интересы, видит и разделяет их связь с общественными интересами, подчиняет всю свою деятельность их достижению, упорно и настойчиво трудится. Высокая общественная активность, инициативность в коллективе, развитие критики и самокритики, принципиальность в оценке своей деятельности и товарищей - черты воспитанного человека.

2. При среднем уровне воспитанности.

При этом уровне воспитанности в принципе достигнуто единство выработанных убеждений и практической деятельности во всех видах труда, учебы, общественной работы. Возможны отдельные, несущественные, легко преодолеваемые расхождения убеждений и действий. Студент имеет жизненную и профессиональную цели, понимает их связь с общественными интересами, стремится их достигнуть, но не всегда достаточно настойчив и последователен в этом стремлении. Проявляет активность в коллективе, но может быть недостаточно инициативным. Способен к критике и самокритике. Такой студент нуждается в постоянном стимулирующем внимании.

3. Неудовлетворительный уровень воспитанности.

Нет ясных убеждений, или же они не находят своего отражения в практике. Отсутствуют ясные жизненные и профессиональные цели, или же цели эти осознаются, но нет последовательной борьбы за их достижение. Студент проявляет общественную пассивность.

Литература для самостоятельной работы

[2, 3, 4, 8, 9]

РАЗДЕЛ 3. ОСНОВЫ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ТЕМА 5. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ. СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

§ 1. Содержание образования

Важнейшей задачей совершенствования деятельности высшей школы является научно обоснованное определение содержания образования. Современный специалист высокой квалификации работает в сложных, быстро

изменяющихся условиях. Некоторые исследователи считают, что прикладные знания устаревают наполовину уже через 5-6 лет. Изменяется и профессионально- квалификационная структура рабочих: исчезают устаревшие специальности, появляются новые. Все это вызывает потребность в систематической корректировке и обновлении учебного материала и специальностей.

Расширение объема учебного материала, дальнейшее дифференцирование специальностей невозможны, ибо это привело бы к увеличению сроков обучения и перегрузке учебным материалом, поэтому первостепенной задачей в совершенствовании содержания образования является рациональное ограничение учебной информации.

Вузы Украины накопили большой практический опыт совершенствования образования и оптимизации планирования учебного процесса. В отечественной педагогике высшей школы разработаны общие методологические принципы определения содержания обучения и планирования учебного процесса:

1) принцип единства теории и практики раскрывает соотношение и взаимосвязь общенаучной и специальной, теоретической и практической подготовки специалистов в соответствии с потребностями общества, определяет задачи и конкретные формы производственной деятельности. Научно-технический прогресс определил ведущую тенденцию вузов - фундаментализацию образования - расширение общетеоретического кругозора специалистов вместе с совершенствованием практической подготовки, направленной на формирование умений самостоятельно и творчески применить знания при решении практических задач. Навыки исследовательско-поисковой деятельности, которыми овладевает студент в процессе практической подготовки, повышают профессиональную мобильность и сокращают сроки адаптации специалистов в новых производственных условиях. Теоретическая подготовка является научным базисом, основой для практической подготовки. Между ними должна быть полная преемственность; специальная подготовка совпадает с практической по содержанию;

2) принцип оптимизации объема учебной информации определяет количественную сторону учебного процесса и содержит критерии, согласно которым проводится отбор и распределение учебной информации по курсам в течение конкретного периода. Принцип определяет, сколько времени должно быть отведено на изучение отдельной дисциплины и каково должно быть соотношение разных форм учебных занятий (лекций, практических) и самостоятельной работы;

3) принцип системности образования направлен на обеспечение рациональной последовательности и взаимосвязей учебных дисциплин и форм учебной работы; на выявление внутрисубъектных и межпредметных логических связей, устранение дублирования и возможных пробелов в изучаемом материале.

Научное обоснование определения содержания образования и его переработки в учебный материал предусматривает осуществление следующих условий: предметно-функциональный анализ конкретной области профес-

сиональной деятельности будущих специалистов, изучение требований производства, предъявляемых к вузам, установление правильного соотношения общенаучного, фундаментального, общепрофессионального и специальных циклов. Квалификационные характеристики, разрабатываемые по всем направлениям обучения в вузах, включают основные требования к знаниям, умениям и навыкам специалистов, очерчивают их профессиональные обязанности.

Таким образом, современное общество, научно-технический прогресс вызывают необходимость повышения профессиональной мобильности кадров, формирования специалистов широкого профиля, имеющих прочную научно-теоретическую основу.

Содержание образования находит выражение в учебных планах, программах, учебниках.

Учебный план - государственный документ, определяющий общее направление и основное содержание подготовки специалистов, виды, формы и методы учебной работы, формы и сроки проверки знаний студентов. Он представляет собой логически стройную систему необходимых специалисту областей знания. Учебный план обеспечивает единые требования к подготовке специалистов, регламентирует порядок и сроки обучения, продолжительность семестров, экзаменационных сессий, каникул, производственной (педагогической) практики; количество и время исполнения курсовых и дипломных работ (проектов).

Структура учебного плана

1. Фундаментальные науки, в числе которых первое место занимают общественные дисциплины. Они создают методологическую базу для всех специальностей и, имея мировоззренческое содержание, направлены на воспитание нравственных, трудовых, эстетических, атеистических качеств студентов. Изучение этих наук, начиная с первого курса и кончая последним, обеспечивает постепенное углубление в понимании законов общественного развития и правильное применение знаний на практике. Фундаментальные дисциплины технических вузов: высшая математика, физика, химия, начертательная геометрия, черчение - дают знание основных закономерностей той природной или социальной среды, в которой выпускники будут работать, и создают научный базис для усвоения дисциплин общепрофессионального и специального циклов.

2. Дисциплины общепрофессионального цикла, которые вводят студентов в сферу их будущей деятельности: детали машин, сопротивление материалов, теория машин и механизмов, теплотехника с термодинамикой и т. д. (для технических специальностей), психология и педагогика (для педагогических) и т. д. В последние годы формируется новый комплекс общепрофессиональных дисциплин, связанных с использованием современных методов и технических средств обучения (главным образом, ЭВМ), управления и автоматизации. Общепрофессиональное образование последовательно вводит студентов в круг вопросов специальности. Оно должно

удовлетворять задачам специальной подготовки и обеспечивать высокую профессиональную мобильность специалистов высокой квалификации.

3. Дисциплины специального цикла формируют знания, умения и навыки, соответствующие непосредственным профессиональным функциям специалистов. Они подвержены наиболее быстрым изменениям в своем содержании, чем общенаучные и общепрофессиональные дисциплины, более динамичны.

Важнейшей составной частью специальной подготовки является производственная (педагогическая) практика.

Некоторые педагогические требования к учебному плану:

1) он не должен быть многопредметным: многопредметность делает учебный план расплывчатым, недостаточно четким. Предел количества дисциплин за 5-летний срок обучения - 45-50. Иногда их количество снижается до 28-30;

2) в каждом семестре должно изучаться 4-5 дисциплин разнообразного характера;

3) каждый предмет имеет свои темы изучения, в графике учебных занятий он должен располагаться равномерно;

4) учебные предметы должны иметь завершенность по семинарам и курсам. Это дисциплинирует студентов, позволяет сосредоточить их внимание на определенных разделах курса;

5) при составлении расписания наиболее трудоемкие дисциплины должны сочетаться с более описательными и легкими;

6) система дисциплин, составляющих учебный план, должна быть взаимосвязана в определенной последовательности и преемственности.

Каждые пять лет учебные планы пересматриваются на основе накопленного опыта обучения и воспитания с учетом происшедших и прогнозируемых изменений в науке, технике, производстве, культуре.

Учебная программа - это государственный документ, в котором определены содержание конкретного предмета, объем знаний, умений, навыков, который должен быть получен в процессе изучения данной конкретной дисциплины; формы, методы, средства обучения. Программа включает объяснительную записку, где раскрываются задачи изучения учебной дисциплины, ее воспитательные возможности, методические указания преподавателю. Программы должны соответствовать современному уровню науки, воспитательным задачам вуза; они учитывают межпредметные связи; темы программ распределены в логической последовательности по определенному основанию (историзм в программах по истории, истории литературы и другим предметам, от более простых форм материи к сложным - в программах по физике и т. д.).

В соответствии с учебными программами составляются учебники и учебные пособия, изучающие основное содержание учебного предмета. Кроме учебников, студенты используют сборники задач, упражнений, хрестоматии, словари, справочники и другие пособия. Вузский учебник

должен удовлетворять определенным педагогическим требованиям: иметь высокий научный уровень, ориентировать студентов на глубокое самостоятельное изучение дисциплины. Учебник должен быть отработан методически, учитывать передовой педагогический опыт преподавания данного предмета, написан доступным и выразительным языком, соответствовать программе, учитывать межпредметные связи.

§ 2. Сущность процесса обучения

Раздел педагогики, который содержит теорию обучения и образования, называется дидактикой (от греч. «дидактикос» - «обучающий»).

Дидактика - теория обучения - система исходных положений и направляющих идей, изучающая вопросы содержания и закономерностей, принципов, форм и методов обучения, контроля знаний, умений и навыков специалистов высокой квалификации.

Главная функция дидактики - научное обоснование практики обучения в высшей школе. Методологическое положение об активности человеческого познания позволяет рассматривать процесс обучения как организацию активного усвоения знаний, умений и навыков, формирования мировоззрения, творческих способностей в процессе использования различных форм и методов обучения, научного исследования. Естественнонаучной основой дидактики являются физиология высшей нервной деятельности, общая и педагогическая психология. Дидактика высшей школы опирается на передовой опыт отечественной высшей школы и на лучшие достижения мировой педагогической мысли.

Дидактика рассматривает вопросы учебной деятельности преподавателя и студента; цели преподавания, детерминированные общественными потребностями воспитания специалиста высокой квалификации; содержание, принципы и методы преподавания и учения, контроль и учет знаний, умений и навыков.

Основные категории дидактики

Некоторые особо важные понятия дидактики называют ее категориями. К их числу относят: 1) образование; 2) обучение; 3) преподавание; 4) учение; 5) закономерности и принципы обучения.

Под *образованием* понимают целенаправленный процесс и результат овладения обучающимися системой научных знаний, познавательных умений и навыков, формирование на этой основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развитие ее творческих сил и способностей.

Образование реализуется в основном под влиянием обучения. Однако оно осуществляется также и под воздействием социальной среды, средств массовой информации и самообразования человека.

Под *обучением* понимается целенаправленный процесс взаимодействия педагога и обучающихся, в ходе которого прежде всего осуществляется образование и вносится существенный вклад в воспитание и развитие личности.

Обучение, разумеется, не в полной мере может решить задачи воспитания личности и ее развития. Под влиянием обучения и воспитания реализуется процесс целостного всестороннего развития личности. Такова логика взаимосвязи этих категорий педагогики.

Структура процесса обучения



Обучение представляет собой единство процессов преподавания и учения. При этом *преподаванием* называют процесс деятельности преподавателя в ходе обучения, а *учением* - процесс деятельности студента. Учение происходит также и в процессе самообразования.

Обучение подчиняется определенным *закономерностям*, под которыми в соответствии с общей философской методологией понимают всеобщие, существенные, необходимые, устойчивые связи между процессом обучения и более широкими социальными процессами, а также внутренние связи между отдельными компонентами обучения, т.е. между его целью, содержанием, формами, методами и средствами.

Из выявленных дидактикой закономерностей вытекают некоторые основополагающие требования, соблюдение которых обеспечивает оптимальное функционирование обучения. Их называют *принципами* обучения: целенаправленность, связь с жизнью, научность, доступность, преемствен-

ность, сознательность и активность, наглядность, уважение к личности, прочность результатов.

Дадим более подробную характеристику процесса обучения (учебному процессу), его методологическим и теоретическим основам:

Соотношение процессов познания и учения. *Процесс обучения* - взаимодействие того, кто учит (преподавателя), и того, кто учится (студента), в усвоении и передаче знаний, умений и навыков, развитии ума и памяти, способностей и квалификации. Процесс обучения является разновидностью познавательного процесса, протекающего в специальных условиях. В учебном процессе не ставится задача открытия новых истин, а требуется лишь творческое их усвоение. В этом процессе обеспечивается ускоренный темп познания явлений действительности, на исследование которых до этого понадобились многие годы. Процесс обучения строится с учетом возрастных особенностей обучающихся, в связи с чем соответственно изменяются формы и методы познавательной деятельности. Многие виды приобретаются студентами не путем непосредственного созерцания изучаемых объектов, а опосредованным путем, т.е. через рассказ педагога, описания, различную информацию и так далее.

Движущие силы учебного процесса. Прежде всего надо иметь в виду противоречия, возникающие между постоянно возрастающими под влиянием социально-экономического прогресса требованиями общества к процессу обучения и данным состоянием этого процесса, которое нуждается в непрерывном совершенствовании. Анализ этих противоречий позволяет намечать и осуществлять меры, направленные на повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса.

Центральным противоречием, внутренне присущим учебному процессу, является противоречие между возникающими у студентов под влиянием педагога потребностями в усвоении определенных знаний, умений, навыков и реальными возможностями по удовлетворению этих потребностей. На основе разрешения этого противоречия путем умелого подбора методов, форм и средств обучения осуществляется развитие обучающихся, их учебных возможностей.

Основные функции обучения. Всестороннее гармоническое развитие личности предполагает единство ее образования, воспитания и общей развитости. Исходя из общей цели школы, в том числе и высшей процесс обучения призван осуществлять три функции - образовательную, воспитательную и развивающую.

Образовательная функция обучения. Образовательная функция прежде всего предполагает усвоение научных знаний, формирование специальных и общеучебных умений и навыков. Научные знания включают в себя факты, понятия, законы, теории, обобщенную картину мира. Специальные умения и навыки включают в себя специфические только для определенного учебного предмета и отрасли науки практические умения и навыки.

Воспитательная функция обучения. Одновременно с образовательной функцией процесс обучения реализует и воспитательную функцию, форми-

руя у обучающихся мировоззрение, нравственные, трудовые, эстетические, этические представления, взгляды, способы соответствующего поведения и деятельности в обществе, систему идеалов, отношений, потребностей, т.е. совокупность качеств личности, характерных для человека. Воспитательная функция органически вытекает из самого содержания и методов обучения, но вместе с тем она осуществляется и посредством специальной организации общения педагога с обучаемыми. Объективно обучение всегда воспитывает определенные взгляды, убеждения, отношения, качества личности.

Между образованием и воспитанием существует двусторонняя связь: от обучения к воспитанию и обратно: от воспитанности к обучению. Процесс воспитания при правильной организации тотчас же оказывает благотворное влияние на ход обучения, так как воспитание дисциплинированности, организованности, общественной активности и других качеств создает условия для более активного и успешного обучения. Собственно говоря, без должной воспитанности студентов эффективный процесс обучения просто невозможен.

Развивающая функция обучения. Обучение и воспитание развивают личность. В таком случае, казалось бы, нет необходимости говорить еще и о развивающей функции обучения. Но жизнь показывает, что обучение осуществляет развивающую функцию более эффективно, если имеет специальную направленность и включает студентов в такие виды деятельности, которые развивают у них сенсорные восприятия, двигательную, интеллектуальную, волевою, мотивационную сферы. В связи с этим в дидактике используется специальный термин - развивающее обучение. Он предполагает, что в ходе обучения, помимо формирования знаний и специальных умений надо предпринимать специальные меры по общему развитию обучающихся. Правда, надо особо подчеркнуть, что обучение всегда было развивающим, но круг развиваемых качеств вследствие недостаточной ориентированности на это содержания и методов обучения был несколько суженным.

Наиболее известными являются положения Л.В. Занкова о том, что для интенсивного развития мышления в процессе обучения необходимо обеспечить преподавание на высоком уровне трудности, в быстром темпе, обеспечить осознание обучающимися своих учебных действий.

Связи между образовательной, воспитательной и развивающей функциями обучения. Все три функции обучения нельзя представлять себе, как три параллельно осуществляемые, неперекрещивающиеся линии в потоке влияний учебного процесса. Все они находятся в сложно переплетающихся связях: одна предшествует другой, является ее причиной, другая является ее следствием, но и одновременно условием активизации первопричины. Вот почему к взаимосвязи этих функций надо подходить, учитывая диалектический характер их единства.

Основные функции обучения реализуются на практике, во-первых, комплексом заданий занятия, включающих в себя задачи образования, воспитания и развития студентов; во-вторых, такой деятельностью педагога и обучающегося, которая обеспечила бы реализацию всех трех видов задач с

учетом того, что на каждом этапе занятия какие-то из них будут решаться в большей или меньшей мере; в-третьих, единство этих функций осуществляется сочетанием разнообразных методов, форм и средств обучения; в-четвертых, в процессе контроля и самоконтроля за ходом обучения и при анализе их результатов одновременно оценивается ход осуществления всех трех функций, а не одной из них.

Характеристика компонентов процесса обучения. Для описания самого развития дидактического взаимодействия педагога и студента в ходе процесса обучения необходимо видеть в этой деятельности цель, мотивы, содержание и способы действий, протекающих при известных напряжениях воли, физических и интеллектуальных сил.

Опираясь на характеристику процесса деятельности, можно представить и составные компоненты процесса обучения: целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционно-деятельный, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный.

1. Целевой компонент процесса обучения отражает осознание педагогом и принятие студентами целей и задач изучения темы, раздела или учебного предмета в целом. Цель обучения социально детерминирована: она определяется целями, поставленными обществом перед учебными заведениями. В конкретном цикле учебного процесса цель и задачи обучения определяются на основе требований программы, учета особенностей данного класса, уровня предшествующей подготовленности, образованности и развитости обучающихся, а также с учетом возможностей самого педагога, оборудования кабинета и т.д.

2. Стимулирующе-мотивационный компонент предполагает, что педагог будет осуществлять меры по стимулированию у студентов интереса, потребности в решении поставленных перед данным циклом обучения учебно-воспитательных задач. Причем стимулирование должно порождать внутренний процесс возникновения у обучаемых положительных мотивов учения.

Содержание обучения определяется учебным планом, государственными учебными программами и учебниками по данному предмету. Содержание отдельных занятий конкретизируется педагогом с учетом поставленных задач, необходимости отражения в содержании специфики производственного и социального окружения вуза, уровня подготовленности, интересов студентов.

3. Операционно-деятельностный компонент наиболее непосредственно отражает процессуальную сущность обучения. Он реализуется посредством определенных методов, средств и форм организации преподавания и учения.

4. Контрольно-регулирующий компонент предполагает одновременный контроль преподавателя за ходом решения поставленных задач обучения и самоконтроль обучаемых за правильностью учебных операций, точностью получаемых ответов.

5. Оценочно-результативный компонент обучения предполагает оценку педагогами и самооценку студентами достигнутых в процессе обучения

результатов, установление соответствия их поставленным учебно-воспитательным задачам, выявление причин отклонений, планирование новых задач, учитывающих также необходимость восполнения обнаруженных пробелов в знаниях и умениях.

Все компоненты учебного процесса надо рассматривать в закономерной взаимосвязи. Цель обучения определяет его содержание. Цель и содержание обучения требуют определенных методов, средств и форм стимулирования и организации обучения. По ходу обучения необходим текущий контроль и регулирование процесса. Наконец, все компоненты процесса обучения в своей совокупности обеспечивают определенный результат.

Назначение и структура деятельности педагога в учебном процессе

Назначение деятельности педагога в обучении. Раскрывая сущность процесса обучения, мы подчеркнули, что в нем органически сливаются преподавание и учение, т.е. деятельность педагога и обучающихся. Назначение деятельности педагога состоит в том, чтобы осуществлять управление активной и сознательной деятельностью обучающихся по усвоению учебного материала. Поэтому руководящая роль в учебном процессе принадлежит педагогу. Но сам учебный процесс невозможен без активной деятельности обучающихся.

Цель людей управленческой деятельности включает в себя: планирование, организацию, стимулирование, твердый контроль, регулирование деятельности и оценку ее результатов. Все эти элементы присущи и деятельности педагогов.

Планирование деятельности педагога. Планирование своей деятельности педагог осуществляет, составляя календарно-тематические планы и план-конспекты занятий. Планирование занятий должно служить целям повышения педагогического мастерства педагогов, оказания практической помощи.

Организация учебной работы педагога. Организация учебной работы по выполнению намеченного плана подразделяется на подготовительный и исполнительный этапы. При подготовке к занятию преподаватель обеспечивает: подготовку необходимых технических средств обучения, наглядных пособий, дидактических и раздаточных материалов; предварительное проведение опытов, демонстраций, просмотр диафильмов, чтобы предупредить возможные затруднения, выбрать наиболее важные моменты; привлечение студентов для подготовки предстоящих опытов, лабораторных работ и демонстраций; предварительное выполнение упражнений для закрепления и повторения, для того чтобы учесть возможные затраты времени на занятия и в часы самоподготовки; подбор учебно-методической литературы, которая будет использована на занятии.

По ходу предварительной организационной работы преподаватель вносит некоторые коррективы в план занятий, детализирует его.

Организация преподавания на самом занятии предполагает, с одной стороны, организацию самих действий педагога, а с другой - организацию деятельности студентов по усвоению учебного материала, стимулирование и мотивацию учения.

Организация деятельности студентов. Организация деятельности студентов включает в себя постановку перед ними учебных задач, создание благоприятных условий, при которых обучающиеся принимают эти задачи, четкое распределение функций между студентами при организации практических работ, краткое и ясное инструктирование их о способах предстоящей деятельности, своевременное оказание помощи студентам при выполнении учебных заданий.

Стимулирование активности обучающихся. Успешное преподавание невозможно без стимулирования активности студентов в процессе обучения. Компонент стимулирования не обязательно следует за организацией. Он может предшествовать ей, может осуществляться одновременно, но может и завершать ее. Педагогикой накоплены многочисленные приемы и способы стимулирования активной учебной деятельности, разработаны специальные методы стимулирования. Стимулирование выполняет задачу - привлечь внимание студентов к теме, пробудить у них любознательность, любопытство, познавательный интерес.

Одновременно необходимо развивать у обучающихся чувство долга и ответственности, активизирующие учение. Важно не только объяснить потребность в изучении темы в самом начале занятий, раскрывая ее значимость, необычность, но и продумать приемы стимулирования, которые будут использованы по ходу занятия и особенно во второй части его, когда наступает естественное утомление студентов и они нуждаются во влияниях, снимающих напряжение, перегрузку и вызывающих желание активно усваивать учебный материал.

Текущий контроль, регулирование, корригирование. Преподавание предполагает осуществление текущего контроля за ходом усвоения учебного материала. Контроль включает наблюдение за деятельностью обучающихся, ответы на контрольные вопросы, упражнения обычного и программированного типа, индивидуальные собеседования с отдельными студентами во время самостоятельной работы. Текущий контроль позволяет выявить типичные недостатки и затруднения в деятельности обучающихся, своевременно обратить на них внимание всего коллектива и предупредить накопление пробелов, ошибочных действий.

В результате текущего контроля педагог прежде всего оценивает рациональность избранного им варианта организации учебной деятельности

студентов, а также изложение учебного материала и других видов преподавания. Это позволяет оперативно вносить коррективы в организацию преподавания и учения обучающихся, регулировать процесс обучения путем дополнительных разъяснений, постановки наводящих вопросов, более конкретных упражнений, использовать дополнительные зарисовки разъясняющего плана, организовать взаимоконтроль обучающихся и разумную взаимопомощь при выполнении лабораторных и практических работ. Текущий контроль требует соблюдения такта, внимания по отношению к обучающимся.

Анализ результатов. Завершается цикл преподавания анализом достигнутых результатов. Конечно, речь идет об анализе реально достижимых для данного этапа результатов. К сожалению, нередко анализируют итоги обучения сразу же в конце занятий, до организации самостоятельной работы обучающихся с учебником, выполнения упражнений и пр. Ясно, что в этом случае можно составить лишь самое общее представление об усвоении студентами учебного материала. Но главное внимание здесь должно быть сосредоточено на оказании помощи студентам в усвоении нового материала. На следующем занятии уже можно значительно усилить характер контроля, но по-прежнему в той мере, которая соответствует уровню подготовки обучающихся на данном этапе изучения темы.

Во время анализа эффективности усвоения учебного материала на этапе, когда уже было проведено достаточно практических и семинарских занятий, была выполнена самостоятельная работа, очень важно определить не только степень знания фактов и определений, но и попытаться установить уровень их осознанности, а также умение применить полученные знания для решения практических задач. Общий анализ должен обязательно включать изучение причин имеющихся пробелов в знаниях и умениях. Эти причины могут зависеть от качества преподавания педагога, от уровня дисциплинированности обучающихся, отношения их к учению, состояния здоровья, работоспособности и внимания, от степени сформированности у них навыков учебного труда, умения работать самостоятельно. Очень важно выявить весь возможный круг причин недостатков в обучении. Затем путем сравнительного анализа следует выделить из возможных причин наиболее вероятные, после этого определить самые основные, доминирующие причины и наметить меры, направленные на устранение этих, а затем менее значимых причин. В повышении роли анализа причин отставания студентов в учении заложены серьезные резервы совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе.

Типичная структура усвоения знаний и способов деятельности

Одновременно с названными процессами преподавания и учения протекает внутренний процесс усвоения знаний и способов деятельности. Рассмотрим психологическую характеристику процесса усвоения, которая включает в себя восприятие, осмысление, понимание, обобщение, закрепление, применение.

Восприятие предполагает отражение в сознании человека отдельных свойств предметов и явлений, действующих в этот момент на органы чувств. Восприятие предполагает узнавание предметов и явлений, отнесение их к определенным группам, известным обучающемуся по прежнему опыту. В процессе обучения происходит восприятие не только предметной наглядности, но и знаковых ее форм, а также словесной информации преподавателя.

Современный подход к процессу усвоения предполагает не пассивное, а активное самостоятельное восприятие учебной информации и жизненной реальности. Задача педагога состоит в том, чтобы подключить к восприятию как можно более широкий спектр чувств студентов, полнее опереться на их жизненный опыт, сочетать предметную и знаковую наглядность. *Осмысление и понимание* осуществляются путем первичного и в значительной мере обобщенного установления связей между явлениями и процессами, выяснения их строения, состава, назначения, вскрытия причин изучаемых явлений и событий.

Осмысление изучаемой информации характеризуется более глубоким протеканием процессов сравнения, анализов связей между изучаемыми явлениями, вскрытием разносторонних причинно-следственных зависимостей. В ходе осмысления значительно обогащается *понимание* изучаемого, оно становится более разносторонним и глубоким. На этом этапе появляется определенное отношение к изучаемому, зарождаются убеждения, крепнут умения доказывать справедливость определенных выводов, делать учебные открытия и пр. В результате студент глубоко осмысливает материал и уверенно овладевает им.

На эффективность протекания осмысления влияет сформированность у студентов общеучебных умений и навыков, разнообразных приемов умственной деятельности (анализ, синтез, сравнение и др.). Помогают сформировать такие умения элементы проблемного обучения, эвристические беседы, проведение исследовательских демонстраций и опытов.

Обобщение. Осмысление непосредственно перерастает в процесс обобщения знаний, в ходе которого выделяются и объединяются общие существенные черты предметов и явлений действительности, изучаемых в соответствующий период обучения. Именно в выделении главного, существенного в учебной информации особенно ярко проявляет себя обобщение. Но чтобы осуществить выделение главного, надо научиться анализировать факты и свойства, синтезировать их определенным образом, абстрагироваться от деталей и конкретностей, сравнивать их значимость и делать обоснованный вывод о том, какие из них более существенны.

Закрепление. Важным элементом процесса усвоения является далее закрепление. Известно, что можно понять то или иное явление, осмыслить его, но через некоторое время уже испытывать затруднение в его объяснении. Для прочного запоминания необходимо повторное осмысление, неоднократное воспроизведение изучаемого в тех или иных частях его и в целом. Вот почему необходимо закрепление изучаемого. Осуществляется оно

путем заучивания некоторых основных фактов, определений, связей, способов доказательства, путем воспроизведения некоторых особенно важных элементов изучаемого материала, обобщений и выводов, выполнения письменных и лабораторных упражнений, специально направленных на упрочнение полученных знаний. Во время закрепления очень важно не зубрить изучаемое, а обогащать его новыми подтверждениями и аргументами. Важно осуществлять закрепление на новой основе, на новых упражнениях, на новых примерах по сравнению с теми, которые использовались при объяснении учебного материала преподавателем или применялись в тексте учебника. Очень ценно в этом смысле задание обучающимся - привести собственные примеры изучаемых явлений, законов, закономерностей, причинно-следственных зависимостей и т.д. В таком случае закрепление обеспечивает не просто прочное запоминание, а углубляет знания, осуществляет их перенос на новые ситуации, развивает учебно-познавательные умения и навыки.

Применение. В ходе усвоения надо обеспечить не только прочность, глубину и осознанность, но и действенность знаний, т.е. умение применять их на практике в учебе и в жизни. Вот почему в акте усвоения обязательно должен присутствовать элемент применения. Применение знаний осуществляется в самых разнообразных видах и во многом зависит от характера учебного предмета, специфики содержания изучаемого материала. Его можно организовать, давая упражнения, лабораторные работы. Особенно глубоким по своему воздействию является применение изучаемых вопросов в решении учебно-исследовательских задач. Применение познаний способствует более свободному овладению ими, усиливает мотивацию учения, раскрывает практическую значимость изучаемых вопросов, делает знания более прочными, жизненными и реально осмысленными.

ТЕМА 6. ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

§ 1. Закономерности процесса обучения в вузе

Каждая наука познает законы изучаемой ею сферы объективной реальности. Вузовская дидактика, реализуя функцию научного обоснования, призвана изучать объективные закономерности процесса обучения в высшей школе. Под закономерностями в педагогике понимают всеобщие, существенные, необходимые, устойчивые связи между процессом обучения и более широкими социальными процессами, а также внутренние связи между отдельными компонентами обучения, т.е. между его целью, содержанием, формами, методами и средствами.

Какие же закономерности процесса обучения вскрыты на сегодняшний день вузовской дидактикой?

Можно выделить внешние и внутренние существенные связи процесса обучения и по этому основанию классифицировать закономерности обучения. Нельзя не отметить, что именно необходимые, повторяющиеся и существенные связи между компонентами процесса обучения можно назвать собственно "дидактическими закономерностями", для внешних связей больше подходит термин "социально-педагогические закономерности".

Перечислим *социально-педагогические закономерности* вузовского учебного процесса.

1. Процесс обучения в высшей школе детерминирован развитием общественного производства. Механизм такой закономерной обусловленности включает в себя потребности общества в воспроизводстве рабочей силы, которые выражаются в форме социального заказа, обращенного к системе высшего образования. Этот социальный заказ оказывает влияние прежде всего на систему целей обучения, а через них на все компоненты процесса обучения.

Специфика действия указанной закономерности обучения заключается в том, что всестороннее гармоническое развитие личности является одновременно и главной целью, и важнейшим средством развития производства. Такая тесная связь научно-технического прогресса и совершенствования работника есть форма проявления закона соответствия рабочей силы характеру и уровню развития средств труда.

2. Процесс обучения в вузе закономерно зависит от внешних условий, в которых он протекает, и подчиняется закону, который определяет внешние условия как оптимальное сочетание учебно-материальных, гигиенических, морально-психологических и эстетических факторов обучения. Рассматривая в более широком плане диалектическую связь объективных закономерностей и условий их действия, необходимо подчеркнуть, что конкретная форма проявления любой дидактической закономерности (и в конечном счете, всего хода обучения) закономерно связана с определенными психолого-педагогическими условиями. В зависимости от степени полноты условий существенные глубинные связи выступают либо как возможная тенденция (необязательно реализованная), либо как дидактическая закономерность. Такова диалектика возможного и действительного. Таким образом, в учебном процессе вуза с объективной необходимостью должна выступать определенная (необязательно однозначная) закономерность изменения направления и характера деятельности преподавания и, в конечном счете, результатов учебного процесса.

Собственно дидактические закономерности представляют собой существенные и необходимые связи между процессуальными компонентами обучения и относительно нейтральны в плане мировоззренческого содержания. Обобщая имеющиеся в литературе классификации, а также экстраполируя, где это возможно, положения школьной теории обучения на вузовский учебный процесс, выделим *восемь дидактических закономерностей*.

1. Процесс обучения в вузе закономерно связан с процессами воспитания и развития студентов. В современной теории обучения общепризнано,

что всякий акт обучения, независимо от характера деятельности преподавания и деятельности учения, оказывает на обучаемых то или иное воспитательное действие. Необходимо отметить, что связь между обучением и воспитанием носит двусторонний характер.

В исследованиях последних лет выявлены прямо пропорциональные зависимости успешности обучения и других критериев его эффективности от уровня воспитанности студентов.

Анализируя закономерную связь обучения и развития студентов, прежде всего определим категорию "развитие" в плане результата обучения. В этом смысле развитие означает готовность к самостоятельной организации своей умственной деятельности в соответствии с возникшими (или поставленными) перед студентами задачами разного уровня сложности.

Психологом Л.В.Выготским было доказано, что связь между обучением и развитием носит причинно-следственный характер. Обучение есть источник развития личности, оно способно "подтягивать" за собой развитие при условии учета в педагогической деятельности зоны ближайшего развития обучаемого. Конкретизируя выражение закономерной связи между обучением и развитием студента, можно констатировать, что развивает только такое обучение, которое ориентировано на зону ближайшего развития студента, а каждая стадия процесса обучения должна заканчиваться трансформацией этой зоны в актуальную и постановкой новых, более сложных задач.

2. Процессы преподавания и учения в целостном процессе обучения образуют двустороннюю закономерную связь, опосредованную содержанием образования в высшей школе. Эта объективная закономерность находит свое выражение в законе "единства педагогического руководства и самостоятельности обучаемых" (И.Я. Лернер) или закон единства "учебной и обучающей деятельности" (С.Н. Архангельский), следствием которых является рассмотрение студента не только (и не столько) как объекта, сколько как субъекта обучения. Такая постановка вопроса создает широкие возможности для переориентации системы вузовского образования в сторону целенаправленного формирования творческих способностей студентов. Важнейшим требованием к организации вузовского учебного процесса становится его устремленность в будущее, реализация им социальной функции носителя научно-технического прогресса. В условиях современного этапа развития НТР (а тем более в прогнозируемых тенденциях ее развития) самой желанной фигурой в общественном производстве становится специалист творческий, профессионально мобильный, психологически и методологически подготовленный к непрерывному самообразованию, в будущем умеющий критически мыслить, вырабатывать и защищать свою точку зрения.

3. Целенаправленное научение студента той или иной деятельности достигается при включении его в эту деятельность. Эта общедидактическая закономерность, выясненная И.Я.Лернером, может быть выражена в несколько иной форме, более соответствующей целям и задачам высшей школы: творческие особенности и форма их существования - творческий стиль деятельности студентов - развиваются в процессе творческой деятельности

или ее психологических эквивалентов. Эта закономерность вузовской теории обучения была выделена на основе познания сложных психологических закономерностей процесса научения индивида. Для вузовского преподавателя важным является тот факт, что в обучении возможна деятельность обучаемых, в психологическом плане эквивалентная творческой деятельности субъекта познания. Это деятельность студентов по решению разнообразных учебно-познавательных задач, представляющих собой знаковые модели проблемных ситуаций. И хотя интеллектуальное развитие личности не является зеркальным отражением форм и методов обучения, в тоже время последние результаты психолого-педагогического исследования с полным основанием позволяют говорить о возможности и необходимости целенаправленного развития творческого потенциала личности и его проявления (активности) в обучении.

4. Между целью обучения, содержанием образования и формами обучения в вузе существуют закономерные зависимости. Указанная закономерность может быть выражена в форме нескольких дидактических законов. Первый из них: содержание обучения закономерно зависит от его задач, отражающих в себе потребности общества, уровень и логику развития науки, реальные учебные возможности обучаемых и внешние условия обучения (Ю.К.Бабанский). Второй закон: методы обучения как модель взаимосвязанных деятельностей преподавания и учения закономерно зависят от целей вузовского обучения и его содержания. Третий закон: формы и средства обучения закономерно зависят от целей, содержания и методов обучения в высшей школе.

5. Учебный процесс протекает только при соответствии (не тождестве) целей студента целям преподавателя, в условиях когда деятельность преподавателя соответствует способу усвоения изучаемого содержания.

6. Темп и прочность усвоения содержания образования пропорциональны обеспеченному преподавателем познавательному интересу студентов к осуществляемой ими учебной деятельности.

7. Успешность и быстрота обучения и развития зависят, при прочих равных условиях, от включения студентов в учебно-познавательную деятельность на оптимальном для данного индивида уровне трудности.

8. Прочность усвоения осознанного содержания учебного материала тем больше, чем регулярнее организовано прямое и отсроченное повторение этого содержания и введение его в систему усвоенного ранее содержания.

Системе дидактических закономерностей в вузовской теории обучения соответствует система дидактических принципов, которые для педагогической практики выступают в форме основополагающих положений, на которые надо ориентироваться. Рассмотрим эти принципы.

§ 2. Принципы дидактики высшей школы

Исходным теоретическим условием эффективной организации учебного процесса является соблюдение научно обоснованных принципов обучения. Принцип (лат. *principium*) - основа, первоначало, исходное положение,

руководящая идея, обобщенное требование. Это общее понимание данного термина.

Под дидактическими принципами понимаются всеобщие нормы, требования, которые необходимо соблюдать, чтобы достичь высоких результатов в учебном процессе. Таким образом, то или иное педагогическое явление становится принципом только тогда, когда в учебном процессе необходимо его обязательное соблюдение (учет), т. е. опора на него.

В литературе по вузовской дидактике к принципам обучения имеются самые различные подходы. Одни авторы принципы обучения в средней школе механически переносят в вузовские условия. Другие пытаются разрабатывать особые, специфические принципы вузовского обучения, не встречающиеся в школьной дидактике. Этот подход они обосновывают особенностями учебного процесса в высшей школе:

а) сближением учебной работы с научной;

б) высокой активностью студента в самостоятельной учебно-познавательной деятельности;

в) профессионализацией содержания изучаемых дисциплин.

Познавательная деятельность студентов, в отличие от познавательной деятельности школьников, близка по своему характеру к деятельности научного работника, конструктора или инженера, но в то же время не тождественна ей.

Мы считаем, что, во-первых, существуют основные дидактические принципы, общие для школы и вуза, но соблюдение их в школе и вузе неодинаково. Во-вторых, допустимо наличие некоторых специфических принципов, имеющих только в высшей школе. Значит, при создании системы дидактических принципов для вуза, с одной стороны, нужно учитывать общие закономерности обучения в высшей школе, ее специфику, с другой - положения общей теории обучения.

Применяя ту или иную формулировку, дидакты предлагают примерно одинаковую номенклатуру принципов дидактики высшей школы. Учитывая их классификацию и уточнив некоторые принципы, мы предлагаем следующую систему принципов дидактики высшей школы: научность; доступность; систематичность и последовательность; преемственность; связь теории с практикой; сознательность, активность и самостоятельность; наглядность; прочность.

Количество дидактических принципов может меняться по мере постановки новых целей и задач перед высшей школой. Здесь логика простая: чтобы реализовать новые цели и задачи, нужно определить те общие нормы и требования, которыми нужно руководствоваться и которые (некоторые) нужно соблюдать. Соблюдение одного, отдельно взятого, принципа ощутимого, положительного результата, конечно, не дает. Необходимо соблюдать в учебном процессе систему дидактических принципов.

Дадим характеристику дидактическим принципам.

Научность. Соблюдение этого принципа начинается с отбора самого существенного научного материала для содержания учебных дисциплин (при этом мы утверждаем, что и в вузе изучаются не науки, как пишут некоторые ученые, а основы наук, но более глубоко, чем в средней школе. Это отобранное и дидактически структурированное научное содержание). Научность - это точное и наглядное восприятие изучаемых предметов, явлений, объектов. Далее, научность преподавания - это использование доступных данной аудитории научных терминов, определений, понятий; преподнесение истории открытия явления, его становления и перспектив развития.

Необходимо познакомить студентов с историей важнейших открытий, с доступными рациональными способами и средствами научных исследований в данной области, т. е. помочь им проникнуть в лаборатории ученых. При этом и научная работа студента имеет в виду не чистое развитие науки, а совершенствование в подготовке специалиста, т. е. научная работа организуется через дидактические цели подготовки специалиста.

Соблюдение принципа научности учит студента мыслить. Методологической основой научности является учение об объективности истины. В учебном процессе студентам сообщается информация, проверенная практикой, истинные данные, которые верно отражают действительность. При включении в учебный предмет любого нового содержания обязательно убедительное определение характера его научности. Принцип научности в современном вузе требует, чтобы качество специалиста определялось не тем, сколько научной информации он знает, а на каком уровне мыслит, как владеет методологией и методами наук. Современный вуз должен подготовить специалистов творческих, ищущих, умеющих организовать творческий поиск в конкретных условиях профессиональной деятельности и творчески внедрять науку в практику.

Задача реализации принципа научности удачно осуществляется в проблемном обучении, при использовании исследовательских приемов проведения лабораторных и других практических занятий, в организации целенаправленных наблюдений за изучаемыми явлениями, в ситуации доказательства своей точки зрения, организации рациональной работы с научной и справочной литературой, научной организации учебного труда студентов.

Стадии (уровни) соблюдения принципа научности:

I стадия - целенаправленные наблюдения с целью выявить свойства и закономерности;

II стадия - умение построить гипотезу, проверить ее правильность доступными способами и средствами, используя необходимые аппараты, приборы;

III стадия - обработка результатов, оформление выводов, обобщение;

IV стадия - применение усвоенной информации на практике.

Результатом соблюдения принципа научности выступают идейная установка молодого специалиста, самостоятельность мышления, выработка правильных научных понятий, полнота и точность научных определений, правильность и уместность терминологии, широкий научный круго-

зор, умение приложить знания к практике. Не менее важными путями реализации принципа научности зарекомендовали себя также ознакомление с научными школами и направлениями, получившими наибольшее распространение в данной области, и включение студентов в научные исследования, проводимые кафедрами или отдельными преподавателями.

Доступность. Преподаватель должен четко понимать, что и сложные научные проблемы можно преподнести студентам довольно просто, ясно, если этот научный материал психолого-дидактически верно обработать, логически построить, умело подобрать методы, приемы, средства учебного процесса. Между научностью и доступностью существует отношение противоположности. Один как бы противоречит другому, определяя его границу, меру его целесообразности. Доступность нужно понимать не как упрощенчество, а как меру повышенной трудности. Но должно быть последовательное усложнение учебной нагрузки, вызывающее движущую силу учения и использования познавательных возможностей и способностей обучаемых.

Далее, сложность материала нужно связывать с оптимальным темпом обучения. Таким образом, когда говорим о принципе доступности, речь может идти о соответствии объема, сложности и темпа изучения реальным возможностям обучаемых в зоне их ближайшего развития. До занятия преподаватель, зная свою аудиторию, решает, какую, сколько и какого уровня сложности учебную информацию брать на занятие. Затем думает о психолого-дидактических условиях обучения на занятии. Неоднократные повторения, использование наглядности, соблюдение таких правил, как от известного к неизвестному, от близкого к далекому, от легкого к трудному, анализ примеров из окружающей жизни - часто применяемые пути реализации данного принципа.

Систематичность и последовательность. На первый взгляд кажется, что учение студента может протекать в любой логической последовательности, так как он уже взрослый человек. Если у студента есть желание хорошо учиться, он может сам создавать систему знаний в своем сознании. Но нас интересуют рациональные пути усвоения знаний. Перевод познавательной деятельности на обусловленный общими закономерностями путь познания облегчает процесс учения, при этом удается проникать в сущность изучаемых явлений и объектов.

И в содержательном плане соблюдение принципа систематичности и последовательности поддерживает обучаемого: каждый элемент учебного материала логически связывается с другими, последующее опирается на предыдущее и готовит к усвоению нового. Значит, это есть соблюдение историко-хронологического освещения материала, переход от простейших форм к более сложным, от известного к неизвестному, связь нового с ранее изученным. Психологами установлено, что при соблюдении логических связей учебный материал запоминается в большем объеме и более прочно. Содержание является основой учебного процесса, поэтому познавательная деятельность студента подчиняется последовательности содержания темы, логике курса. Последовательность касается далее логической связи между

теоретическим и практическими занятиями, вопросов организации повторения, самостоятельной работы, контроля.

Преемственность. Этот принцип основывается на методологическом положении о том, что при изучении рассматриваемых явлений мы должны исходить из особенностей их предшествующего развития, последующих изменений, учета многосторонних зависимостей и взаимосвязей.

Принцип преемственности помогает регулировать взаимодействия между педагогами и учениками, между самими педагогами (например, учителями средней школы и преподавателями высшей школы), между различными дисциплинами; удачно согласовывать содержание вузовского курса с основами науки, изучающейся в школе; устанавливать более объективные критерии оценок; добиваться единства основной терминологии на различных этапах обучения; совершенствовать структуру и содержание учебных планов и программ смежных курсов. По требованиям этого принципа на любой ступени образования обучаемым предлагается такая учебная информация, в таких формах организации учебного процесса и при использовании таких методов, приемов и средств обучения, что она в дальнейшем не отбрасывается, не требует ломки, коренного изменения, перестройки, а включается в систему уже полученных знаний, одновременно углубляя и уточняя их.

Образование личности мы понимаем как целостную систему, и преемственность в ней особенно ярко выступает между такими этапами ее, как школа и вуз, курсы, вуз и производство. Именно преемственность помогает добиваться главного перехода от одного этапа обучения к другому.

Связь теории с практикой. Подготовка любого специалиста состоит из двух частей: овладения системой знаний (теоретическая подготовка) и формирование умений и навыков (практическая подготовка). Эти виды подготовки тесно переплетаются. В жизни наука возникает как потребность практики. Практикой доказывается истинность знаний. Точка зрения жизни, практики должна быть первой и основной точкой зрения теории познания.

Довольно часто нам приходится убеждать студентов, что изучаемые по этой учебной дисциплине знания используются в жизни. Для этого демонстрируем применение знаний на практике, что достигается наблюдением практики или ее анализом. Таким образом побуждается потребность в знаниях, и учение становится более осмысленным. Еще лучший результат достигается тогда, когда студент самостоятельно производит практический поиск, конечная цель которого - приобретение знаний.

Путей и форм связей теории с практикой довольно много: это лабораторные работы, УИРС и НИРС, техническое творчество (моделирование и конструирование), общественно-полезный труд, производственный труд, самостоятельные целенаправленные наблюдения, использование ярких и убедительных примеров, иллюстрирующих использование каждого закона, теоремы, понятия в жизни, экскурсии, учебно-производственная практика, содружество кафедр предприятий (школ), изобретательство.

Сознательность и активность. В процессе обучения сочетаются два вида деятельности: преподавание и учение. Активное и сознательное учение - это управляемый процесс, где управляющей подсистемой становится преподавание (хотя функции преподавания не ограничиваются только управлением). С внешней (формальной) стороны кажется, что сознательность и активность в учении у студента должны появиться с первых дней учебы в вузе, но автоматически и стихийно это не происходит. Необходимо создавать психолого-дидактические условия реализации этого принципа. Активизация деятельности обучаемого обычно начинается со стимулирования. Важнейшими стимулами тут могут выступать следующие: новизна содержания; необычная формулировка вопроса; требование педагога сравнивать или сопоставлять изучаемые явления; опора на личный жизненный опыт; познавательное затруднение; проблемная ситуация; ситуация убеждать, доказывать, критиковать; на установление причинно-следственных связей в изучаемом материале; понимание целей и задач своей будущей профессиональной деятельности; перспективы развития своей профессии; осознание своей будущей профессии и роли теоретических знаний при этом; исследовательская деятельность студентов. Активность и сознательность охватывают весь учебный процесс: лекции, практические занятия, самостоятельную деятельность, факультативы.

На одном занятии активизация начинается с подготовки студентов к восприятию новой учебной информации, продолжается в процессе формирования научных понятий, где применяются логические методы (анализ, синтез, сравнение, сопоставление, абстрагирование, конкретизация).

Уровень активности студента зависит от его познавательных уровней:

- а) познание объектов и явлений по образцу (I уровень);
- б) перенос знаний, умений и навыков на решение новых задач (II уровень);
- в) научно-поисковая деятельность (III уровень);
- г) самостоятельное выявление новых задач (проблем) и их решение (IV уровень).

Таким образом, реализация принципа активности и сознательности помогает подготовке (через учебный процесс) специалистов нового типа, не только исполнителей, а активных, инициативных, сознательных работников.

Наглядность как принцип необходима для регулирования отношения и взаимосвязи конкретно образных и абстрактных элементов познаний. Наглядность обогащается именно через связи с абстрактным.

В общедидактической теории много написано о принципе наглядности. Не повторяя этот материал, остановимся только на одном затруднении по этому принципу. Оно заключается в том, что иногда понятия "наглядное" и "конкретное" считают тождественными. В виде наглядного образца может быть усвоено знание бедное, однобокое. Это знание, несмотря на всю его наглядность, абстрактно. И, наоборот, в словесно-отвлеченной форме на языке формул прекрасно может быть выражено знание богатое, глубокое, то есть конкретное. Таким образом, конкретное - это

не только то, что воспринимается чувственно. Конкретна теория, конкретно и понятие, наполненное существенным содержанием. Абстрактна реальная чувственно воспринимаемая вещь, если она не познана в нужной мере, не включена в систему связей с другими вещами и явлениями.

Прочность. Этот принцип необходим тем, что регулирует взаимодействие между восприятием, осмыслением, с одной стороны, и запоминанием - с другой. Чтобы прочность знаний была достигнута, необходимо основывать учебный процесс на учете психологических закономерностей при оптимальном напряжении умственных сил и способностей (воображения, памяти, мышления). Принцип прочности тесно связан со всеми остальными принципами, особенно с активностью и сознательностью. Это говорит о том, что обучаемый должен запомнить только сознательно усвоенное, достаточно осмысленное. Нельзя стараться запомнить все содержание, так как второстепенный материал способен заслонять главное, основное.

Как утверждают психологи, есть произвольное запоминание и непроизвольное. Первое организуется под руководством педагога, целенаправленно, с соблюдением соответствующих правил (яркое эмоциональное изложение, умелое использование наглядности, технических средств обучения, решение познавательных задач).

Важный путь реализации принципа прочности - это *повторение*. На практике применяются три вида повторения: *текущее*, связанное с изучаемыми понятиями, *обобщающее*, систематизирующее полученные знания, и *обзорное*, выделяющее по большой теме или разделу основные идеи, мысли.

ТЕМА 7. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

§ 1. Методы обучения и их классификация

Метод от (греч. *methodos* - буквально: путь к чему-либо) означает способ деятельности, направленной на достижение определенной цели.

Методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования.

В истории дидактики существовали различные подходы к классификации методов обучения. Мы придерживаемся одного из них, разработанного Ю.К.Бабанским¹.

Целостный подход к методам обучения

Основные группы методов обучения. При целостном подходе необходимо выделить три большие группы методов обучения: 1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; 2) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности; 3) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

¹ Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. - М.: Просвещение, 1988. - С.385

В каждой из трех групп методов отражается взаимодействие педагогов и студентов. Организаторское влияние педагога сочетается здесь с осуществлением и самоорганизацией деятельности обучающихся. Стимулирующее влияние педагога ведет к развитию мотивации учения у студентов, т.е. внутреннего стимулирования учения. Контролирующие действия сочетаются с самоконтролем. Каждая из основных групп методов, в свою очередь, подразделяется на подгруппы с входящими в них отдельными методами.

Предполагаемая классификация методов обучения является относительно целостной потому, что она учитывает все основные структурные элементы деятельности (ее организацию, стимулирование и контроль). В ней целостно представлены такие аспекты познавательной деятельности, как восприятие, осмысление и практическое применение, учтены все основные функции и стороны методов, выявленные к данному периоду педагогической наукой.

Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности

1. Словесные методы. Наглядные и практические методы (аспект передачи и восприятия учебной информации).
2. Индуктивные и дедуктивные методы (логический аспект).
3. Репродуктивные и проблемно-поисковые методы (аспект мышления).
4. Методы самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя (аспект управления учением).

Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности, исходя из двух больших групп мотивов, можно подразделить на методы стимулирования и мотивации интереса к учению и методы стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении.

Методы мотивации и стимулирования учения

1. Методы стимулирования и мотивации интереса к учению.
2. Методы стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении.

Методы контроля и самоконтроля в обучении

1. Методы устного контроля и самоконтроля.
2. Методы письменного контроля и самоконтроля.
3. Методы лабораторно-практического контроля и самоконтроля.

§ 2. Характеристика основных групп методов обучения

1. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности

Словесные методы обучения. К словесным методам обучения относятся *рассказ, лекция, беседа* и др. В процессе их применения педагог посредством слов излагает, объясняет учебный материал, а студенты посредством слушания, запоминания и осмысления активно его воспринимают и усваивают.

Рассказ. Этот метод предполагает устное повествовательное изложение содержания учебного материала, не прерываемое вопросами к студентам.

Условия эффективного применения рассказа - тщательное продумывание плана, выбор наиболее рациональной последовательности раскрытия темы, удачный подбор примеров и иллюстраций, поддержание должного эмоционального тона изложения.

Учебная лекция. Семинар. Как один из словесных методов обучения учебная лекция предполагает устное изложение учебного материала, отличающееся большей емкостью, чем рассказ, большей сложностью логических построений, концентрированностью мыслительных образов, доказательств и обобщений. Лекция, как правило, занимает все занятие, в то время как рассказ занимает лишь его часть.

В лекции используются приемы устного изложения информации: поддержание внимания в течение длительного времени, активизация мышления слушателей; приемы, обеспечивающие логическое запоминание: убеждение, аргументация, доказательства, классификация, систематизация, обобщение и др.

На семинарах студенты выступают с заранее подготовленными докладами, обсуждают проблемы занятия.

Беседа. Метод беседы предполагает разговор педагога со студентами, организуемый с помощью тщательно продуманной системы вопросов, постепенно подводящих студентов к усвоению цепочки факторов, нового понятия или закономерности.

Проводя беседу, педагог использует приемы постановки вопросов, (основных, дополнительных, наводящих и др.), приемы обсуждения ответов и мнений студентов, приемы корректирования ответов, приемы формулирования выводов из беседы.

Вопросы к беседе должны быть достаточно емкими для целостного восприятия. Излишнее дробление темы на вопросы разрушает логическую ее целостность, а слишком крупные вопросы не создают возможности ее обсуждения со студентами. Вопросы не должны требовать от студентов односложных ответов. Педагог может использовать вспомогательные, наводящие вопросы, позволяющие продолжить обсуждение изучаемой проблемы.

Наглядные методы обучения. Эти методы можно разделить на две большие группы: метод иллюстраций и метод демонстраций.

Метод иллюстраций предполагает показ студентам иллюстративных пособий: плакатов, карт, зарисовок на доске, картин и пр.

Метод демонстраций обычно связан с демонстрацией приборов, опытов, технических установок. К демонстрационным методам относят также показ кинофильмов и диафильмов.

При наглядных методах используются приемы показа, обеспечения лучшей видимости (применение экрана, подкрашивание, подсвет, подъемные приспособления и др.), обсуждение результатов проведенных наблюдений, демонстраций и пр.

Связь наглядных и словесных методов. Особенностью наглядных методов обучения является то, что они обязательно предполагают в той или иной степени сочетание их со словесными методами. Тесная взаимосвязь слова и наглядности вытекает из того, что диалектический путь познания объективной реальности предполагает применение в единстве живого созерцания, абстрактного мышления и практики.

Условия эффективного применения наглядности. Есть несколько методических условий, выполнение которых обеспечивает успешное использование наглядных средств обучения: 1) хорошее обозрение, которое достигается путем применения соответствующих красок при изготовлении подъемных столиков, экранов подсвечивания, рейтеров, указателей и пр.; 2) четкое выделение главного, основного при показе иллюстраций, так как они порой содержат и отвлекающие моменты; 3) детальное продумывание пояснений (вводных, по ходу показа и заключительных), необходимых для выяснения сущности демонстрационных явлений, а также для обобщения усвоенной учебной информации; 4) привлечение самих студентов к нахождению желаемой информации в наглядном пособии или демонстрационном устройстве, постановка перед ними проблемных заданий наглядного характера.

Практические методы обучения. Практические методы обучения охватывают весьма широкий диапазон различных видов деятельности студентов. Во время использования практических методов действуют следующие приемы: постановка задания, планирование его выполнения, управление процессом выполнения, оперативное стимулирование регулирования и контроля, анализа итогов практической работы, выявление причин недостатков, корректирование обучения для полного достижения цели.

Индуктивные и дедуктивные методы обучения. Они характеризуют исключительно важную особенность методов - способность раскрывать логику движения содержания учебного материала. Применение индуктивных или дедуктивных методов означает выбор определенной логики раскрытия содержания изучаемой темы - от частного к общему или от общего к частному.

При использовании индуктивного метода обучения деятельность педагога и студентов протекает следующим образом: педагог излагает факты, демонстрирует опыты, наглядные пособия, организует выполнение упражнений, постепенно подводя обучающихся к обобщениям, определению понятий, формулированию законов и т. д., а студенты, усваивая частные факты, делают выводы и обобщения учебного характера.

Индуктивное изучение темы особенно полезно в тех случаях, когда материал носит преимущественно фактический характер или связан с формированием понятий, смысл которых может стать ясным лишь в ходе индуктивных рассуждений. Широко применимы индуктивные методы при изучении технических устройств и выполнении практических заданий. Индуктивным методом решаются многие задачи, особенно когда педагог считает необходимым самостоятельно подвести обучаемых к усвоению некоторой более обобщенной формулы.

Слабость индуктивных методов обучения состоит в том, что они требуют большего времени на изучение нового материала, чем дедуктивные. Они в меньшей мере способствуют развитию абстрактного мышления, так как опираются на факты, опыты и другие конкретные данные.

При использовании дедуктивного метода деятельность педагога и студентов носит следующий характер: педагог вначале сообщает общее положение, формулу или закон, а затем постепенно начинает выводить частные случаи и более конкретные задачи; студенты воспринимают общие положения, формулы, законы, а затем усваивают следствия, вытекающие из них.

Дедуктивный метод способствует более быстрому прохождению учебного материала, активнее развивает абстрактное мышление. Применение его особенно полезно при изучении теоретического материала, при решении задач, требующих выявления следствий из некоторых более общих положений.

Репродуктивные и проблемно-поисковые методы обучения. Такие методы вычлняются, прежде всего на основе оценки степени творческой активности студентов в познании новых понятий и законов.

Репродуктивный характер мышления предполагает активное восприятие и запоминание сообщаемой педагогом и другими источниками учебной информации. Применение репродуктивных методов невозможно без использования словесных, наглядных и практических приемов обучения, которые являются как бы материальной основой этих методов.

При репродуктивном построении занятий педагог в готовом виде формирует факты, доказательства, определения понятий, акцентирует внимание на главном, которое необходимо усвоить особенно прочно.

Особенно эффективно применяются репродуктивные методы в тех случаях, когда содержание учебного материала носит преимущественно информативный характер, представляет собой описание способов практических действий, является весьма сложным или принципиально новым для того, чтобы студенты могли осуществить самостоятельный поиск знаний. На основе репродуктивных методов чаще всего осуществляется программированное обучение.

В целом же репродуктивные методы обучения не позволяют в должной мере развивать мышление студентов и, особенно, самостоятельность, гибкость мышления; формировать у них навыки поисковой деятельности. При чрезмерном применении эти методы ведут к формализации процесса усвоения знаний, а порой и просто зубрежке. Одними репродуктивными методами невозможно успешно развивать такие качества личности, как творческий подход к делу, самостоятельность. Все это требует применять наряду с ними еще и методы обучения, обеспечивающие активную поисковую деятельность студентов.

Проблемно-поисковые методы применяются в проблемном обучении. При этом педагог использует такие приемы: создает проблемную ситуацию (ставит вопросы, предлагает задачу, экспериментальное задание), организует коллективное обсуждение возможных подходов к разрешению про-

блемной ситуации, подтверждает правильность выводов, выдвигает готовое проблемное задание. Студенты, основываясь на прежнем опыте и знаниях, высказывают предположения о путях разрешения проблемной ситуации, обобщают ранее приобретенные знания, выявляют причины явлений, объясняют их происхождение, выбирают наиболее рациональный вариант разрешения проблемной ситуации.

Проблемно-поисковые методы применяются преимущественно с целью развития навыков творческой учебно-познавательной деятельности, они способствуют более осмысленному и самостоятельному овладению знаниями.

Методы самостоятельной работы. В том случае, когда студент выполняет свою деятельность без непосредственного руководства со стороны педагога, говорят о том, что в учебном процессе применяется метод самостоятельной работы. Самостоятельная работа выполняется как по заданию педагога, так и по собственной инициативе студента, без указаний и инструктажа педагога. Как правило, без предварительного использования первого вида самостоятельной работы невозможен впоследствии ее более сложный второй вариант. Используя разнообразные виды самостоятельной работы, у студентов необходимо выработать некоторые самые общие приемы ее рациональной организации: умение рационально планировать эту работу, четко ставить систему задач предстоящей работы, вычлнить среди них главные, умело выбирать способы наиболее быстрого и экономного решения поставленных задач, вести умелый и оперативный самоконтроль за выполнением задания, быстро вносить коррективы в самостоятельную работу, наконец, умение анализировать общие итоги работы, сравнивать эти результаты с намеченными в начале ее, выявлять причины отклонений и намечать пути их устранения в дальнейшей работе.

II. Методы мотивации и стимулирования учения

Методы стимулирования учебной деятельности студентов в процессе обучения

Роль мотивации в обучении. Разнообразные исследования структуры деятельности человека неизменно подчеркивают необходимость в ней компонента мотивации. Любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать неизбежные затруднения, неблагоприятные условия и другие обстоятельства, настойчиво продвигаясь к намеченной цели. Все это имеет прямое отношение и к учебной деятельности, которая идет более успешно, если у студентов сформировано положительное отношение к учению, если у них есть познавательный интерес, потребность в получении знаний, умений и навыков, если у них воспитаны чувства долга, ответственности и другие мотивы учения.

Основные виды методов стимулирования. Как отмечалось выше, группу методов стимулирования и мотивации можно условно подразделить на две большие подгруппы. *Первая* - методы формирования познавательных

интересов у обучающихся. *Вторая* - методы, преимущественно направленные на формирование чувства долга и ответственности в учении. Охарактеризуем каждую из этих подгрупп методов стимулирования и мотивации учения студентов.

Методы формирования познавательного интереса. Специальные исследования, посвященные проблеме формирования познавательного интереса, показывают, что интерес во всех его видах и на всех этапах развития характеризуется, по крайней мере, тремя обязательными моментами: 1) положительной эмоцией по отношению к деятельности, 2) наличием познавательной стороны этой эмоции, 3) наличием непосредственного мотива, идущего от самой деятельности (Г.И. Щукина, Н.Г. Морозова).

Отсюда следует, что в процессе обучения важно обеспечивать возникновение положительных эмоций по отношению к учебной деятельности, к ее содержанию, формам и методам осуществления. Эмоциональное состояние всегда связано с переживанием душевного волнения: отклика, сочувствия, радости, гнева, удивления. Именно поэтому к процессам внимания, запоминания, осмысливания в таком состоянии подключаются глубокие внутренние переживания личности, которые делают эти процессы интенсивно протекающими и оттого более эффективными в для достижения целей.

Передовые педагоги умело применяют метод и входящие в него приемы создания эмоционально-нравственной ситуации. Прежде всего они используют прием создания ситуации нравственных переживаний.

Одним из приемов, входящих в метод эмоционального стимулирования учения, можно назвать прием создания на занятии ситуации занимательности - введение в учебный процесс занимательных приемов, опытов, парадоксальных фактов.

Для создания эмоциональных ситуаций в ходе занятий большое значение имеет художественность, яркость, эмоциональность речи педагога. Без всего этого речь педагога, конечно, остается информативно полезной, но она не реализует в должной мере функцию стимулирования учебно-познавательной деятельности студентов.

Стимулирующее влияние содержания обучения. Основным источником интереса к самой учебной деятельности является прежде всего ее содержание. Для того, чтобы содержание оказало особенно сильное стимулирующее влияние, оно должно отвечать целому ряду требований, сформулированных в принципах обучения (научность, связь с жизнью, систематичность и последовательность, комплексное образовательное, воспитывающее и развивающее влияние и т.д.). Однако имеются и некоторые специальные приемы, направленные на повышение стимулирующего влияния содержания обучения. К ним, в первую очередь, можно отнести создание ситуации новизны, актуальности, приближения содержания к самым важным открытиям в науке, технике, к достижениям современной культуры, искусства, литературы, к явлениям общественно-политической внутренней и международной жизни.

Анализ жизненных ситуаций. В качестве приема стимулирования учения может использоваться анализ жизненных ситуаций.

Создание ситуаций успеха в учении. Одним из действенных приемов стимулирования интереса к учению является создание в учебном процессе ситуаций успеха у студентов, испытывающих определенные затруднения в учебе. Известно, что без переживания радости успеха невозможно по-настоящему рассчитывать на дальнейшие успехи в преодолении учебных затруднений. Вот почему опытные педагоги так подбирают для студентов задания, чтобы те из них, которые нуждаются в стимулировании, получили бы на соответствующем этапе доступное для них задание, а затем уже переходили бы к выполнению более сложных упражнений.

Методы стимулирования долга и ответственности в учении. Мотивы долга и ответственности формируются на основе применения целой группы методов и приемов: разъяснение студентам общественной и личной значимости учения, разъяснение требований, соблюдение которых означает выполнение ими своего долга как студентов, приучение их к выполнению требований, поощрение их за успешное, добросовестное выполнение своих обязанностей, оперативный контроль за выполнением требований и в необходимых случаях указания на недостатки, порицания, с тем, чтобы вызвать более ответственное отношение к учению.

III. Методы контроля и самоконтроля в обучении

Методы контроля педагога

Методы устного контроля. Устный контроль осуществляется путем индивидуального и фронтального опроса. При индивидуальном опросе педагог ставит перед студентом несколько вопросов, отвечая на которые, последний показывает уровень усвоения учебного материала. При фронтальном опросе педагог подбирает серию логически связанных между собой вопросов и ставит их перед всей группой, вызывая для краткого ответа тех или иных студентов.

Методы письменного контроля. Эти методы предполагают проведение письменных контрольных работ, письменных зачетов и пр. Контрольные работы могут быть как кратковременными, проводимыми в течение 15-20 мин., так и занимающими все занятие.

В последующие годы все чаще стали применять письменные контрольные работы программированного типа. В таком случае педагог составляет перечень вопросов, предлагает для каждого из них на бланке возможные варианты ответов, одни из которых более полны и точны, другие менее полны и содержат некоторые неточности. Задача студентов состоит в том, чтобы выбрать из ряда ответов более точный и более полный.

Метод машинного контроля. В практику обучения постепенно входят методы машинного контроля за качеством усвоения знаний. Программы для контроля составляются, как правило, по методике контрольных программированных упражнений. Ответы набираются или цифрами, или в

виде формул. Машина соблюдает высокую степень объективности контроля, но не может учесть психологические особенности студента, не позволяет проверить и логичность, грамотность речи, своевременно оказать студенту помощь при затруднениях. Все это требует рационального сочетания машинного и безмашинного контроля за качеством подготовки студентов.

Методы самоконтроля. Существенной особенностью современного этапа совершенствования контроля в вузе является всемерное развитие у студентов навыков самоконтроля за степенью усвоения учебного материала, умения самостоятельно находить допущенные ошибки, неточности, намечать способы устранения обнаруженных пробелов.

§ 3. Выбор оптимального сочетания методов обучения

Критерии методов выбора обучения. Большинство из последователей проблемы методов обучения приходят к выводу о том, что поскольку понятие "метод" многоаспектное, многостороннее, то метод обучения в каждом конкретном случае должен как бы конструироваться педагогом. В любом акте учебной деятельности всегда сочетается несколько методов. Методы всегда как бы взаимопроникают друг в друга, характеризуя с разных сторон одно и то же явление во взаимодействии педагогов и студентов. И если мы все-таки говорим о применении в данный момент определенного метода, то это означает, что он доминирует на данном этапе, внося особенно большой вклад в решение основной дидактической задачи.

В дидактике установлена следующая закономерность: чем в большем числе аспектов был обоснован педагогом выбор, тем более высокие и прочные учебно-воспитательные результаты будут достигнуты в процессе обучения, причем за меньшее время.

При выборе и сочетании методов обучения необходимо руководствоваться следующими критериями:

- 1) соответствие методов принципам обучения;
- 2) соответствие целям и задачам обучения;
- 3) соответствие содержанию данной темы;
- 4) соответствие учебным возможностям студентов: возрастным (физическим, психическим); уровню подготовленности (образованности, воспитанности и развития); особенностям коллектива;
- 5) соответствие имеющимся условиям и отведенному времени для обучения;
- 6) соответствие возможностям самих педагогов. Эти возможности определяются их предшествующим опытом, уровнем теоретической и практической подготовленности, личностными качествами и профессиональными умениями.

ТЕМА 8. ВИДЫ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

§ 1. Деятельность педагога и студентов в различных видах обучения

В зависимости от характера организации процесса преподавания и усвоения знаний, от специфики построения содержания учебного материала и ведущих методов и средств обучения, применяемых при этом, можно выделить несколько основных видов обучения: объяснительно-иллюстративное, проблемное, программированное, модульное.

В зависимости от характера организуемой педагогом мыслительной деятельности студентов - репродуктивной или поисковой - выделяют соответственно объяснительно-иллюстративное или проблемное обучение. В зависимости от способа раскрытия содержания учебного материала и характера контроля за его усвоением различают обычное или программированное обучение.

Покажем, как протекает деятельность и взаимодействие педагогов и студентов при использовании различных видов обучения, а также отметим специфику построения при этом самого содержания учебного материала.

Объяснительно-иллюстративное обучение. При объяснительно-иллюстративном обучении деятельность педагога и студентов организуется следующим образом:

Педагог	Студент
информирует студентов о новых элементах знаний и умений, используя разные средства наглядности	воспринимает учебную информацию
объясняет наиболее важные моменты	усваивает наиболее важные моменты в общем виде, обнаруживает первичное понимание материала
организует осмысливание информации	применяет различные способы осмысливания и углубляет понимание учебного материала
организует обобщение знаний	обобщает усвоенный материал
организует закрепление учебного материала путем повторения, разъяснения затрудняющих моментов, контроля	закрепляет изученное путем повторения нового материала, использования разных приемов запоминания
организует применение знаний путем постановки практических задач, организации выполнения упражнений, трудовых затрат и др.	применяет изученное в ходе выполнения упражнений, трудовых заданий, анализа жизненных ситуаций и др.

Содержание материала при этом подается в непрерывном, последовательном изложении.

Проблемное обучение. При проблемном виде обучения процесс преподавания и усвоения протекает следующим образом.

Педагог	Студент
ставит перед студентами проблемную задачу в виде вопроса, опыта и пр.	воспринимает задачу и начинает осмысливать возможные пути ее решения
организует размышления студентов над поставленной задачей	высказывает возможные варианты решения этой задачи
предлагает доказать справедливость выдвинутого варианта решения задачи	доказывает рациональность одного из вариантов решения задачи
если гипотеза студентов верна, просит сделать из нее выводы о приобретенных новых знаниях	делает выводы и обобщения о приобретенных новых знаниях
при ошибочности предположений предлагает найти ошибку, ставит уточняющую задачу или конкретизирует ее	ищет верное решение задачи
обобщает полученное студентами решение задачи, поощряет успехи или указывает на некоторые неточности, чтобы совершенствовать процесс проблемных рассуждений	усваивает более емкие обобщения по теме
ставит вопросы в целях закрепления новых знаний	закрепляет полученные знания путем повторения выводов, самоконтроля и пр.
предлагает упражнения по применению знаний на практике	выполняет упражнения и задания по применению полученных знаний на практике

Возможен вариант и проблемного изложения материала, при котором педагог во время объяснения сам ставит вопросы, размышляет над ними вслух, делает выводы и обобщения, показывает возможности применения изученного. Студенты при этом не так активны, как при первом виде проблемного усвоения материала. Они слушают размышления педагога, вместе с ним ищут возможные пути решения, находят в его словах подтверждение своим размышлениям и выводам.

При проблемном виде обучения содержание материала усваивается в процессе разрешения специально создаваемых ситуаций. Ведущими здесь являются проблемно-поисковые методы обучения.

Программированное обучение. При этом виде обучения передача содержания материала осуществляется небольшими, логически завершенными дозами. Сразу же за каждой дозой следует контроль, и лишь после того, как становится ясным, что данная порция материала усвоена, сообщается следующая часть. Часто учебную информацию студенты получают не от педагога, а из программированного пособия или с дисплея компьютера. Деятельность их при таком обучении протекает следующим образом;

Педагог (учебник, компьютер)	Студент
сообщает первую дозу материала	воспринимает первую дозу материала
объясняет первую дозу материала	осмысливает и понимает суть содержания этой дозы
ставит контрольный вопрос	отвечает на заданный вопрос;
Если ответ верный, педагог сообщает новую дозу обучения	усваивает первую дозу материала

После того, как усвоен весь объем материала по данной теме, процесс обучения строится таким образом:

Педагог	Студент
дает задание на закрепление	выполняет задание на закрепление
дает задание на применение изученного	выполняет задания на применение изученного

При программированном обучении в целостном цикле усвоения объединяется несколько промежуточных микроциклов. Обобщение и применение знаний на практике становится возможным лишь после усвоения достаточно целостного числа доз учебной информации.

Алгоритмизированное обучение строится на основе разработки соответствующих моделей мыслительных процессов, последовательных умственных действий, обеспечивающих успешное решение программных задач. При алгоритмизированном обучении усвоение знаний идет путем строго последовательного выполнения одной за другой логически взаимосвязанных операций. Например, можно обучить студентов алгоритму рассуждений при решении задач соответствующего класса.

Модульное обучение. Определяющей причиной отставания педагогической науки от требований жизни, если смотреть только с точки зрения самой педагогики, не анализируя социально-экономических аспектов существующего положения, является то, что образование нуждается не в каких-то косметических мерах, а в коренной незамедлительной перестройке педагогических систем средней, высшей школ и последипломного образования, перестройке учебного процесса. При этом педагогическая наука с дидактической точки зрения должна неотложно помочь комплексно решить следующие задачи, стоящие перед педагогической практикой:

- 1) построение эффективного содержания обучения, обеспечение возможности его гибкого изменения;
- 2) обеспечение возможности индивидуализации содержания обучения и педагогического воздействия;
- 3) формирование у обучаемых твердых действенных знаний и развитие на их почве умений и навыков практической деятельности;

- 4) активизация обучаемых, обеспечение их самостоятельности;
- 5) максимальная реализация творческого потенциала педагога и обучающегося.

Существует целый ряд теоретических работ, посвященных реализации отдельных задач. Их результативность проверена на практике, однако чувствуется серьезный недостаток целостных исследований дидактических систем, интегрирующих комплексную реализацию выдвинутых задач. Необходимо отметить, что в последнее время появились отдельные работы, в которых предпринимаются попытки создания дидактических систем, но они не вполне обеспечивают комплексную реализацию вышеуказанных задач.

Одним из подходов к обучению, определяющих его новое направление, является модульное обучение, создающее предпосылки для наиболее благоприятного комплексного решения рассматриваемых задач, стоящих в настоящее время перед педагогической практикой.

Семантический смысл термина "модульное обучение" связан с международным словом "модуль" (лат. - *modulus*), одно из значений которого - "функциональный узел".

Модульное обучение в своем первоначальном виде зародилось в конце шестидесятых годов и получило быстрое распространение в англоязычных странах.

Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей.

Принципиальные отличия модульного обучения от других систем обучения:

- 1) содержание обучения представляется в законченных, самостоятельных комплексах - модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по его усвоению;
- 2) взаимодействие педагога и обучающегося в учебном процессе осуществляется на принципиально иной основе - с помощью модулей обеспечивается осознанное самостоятельное достижение обучающимися определенного уровня предварительной подготовленности к каждой педагогической встрече;
- 3) сама суть модульного обучения требует неизбежного соблюдения паритетных субъект-субъектных взаимоотношений между педагогом и обучающимся в учебном процессе.

Принципы модульного обучения. Основопологающими, определяющими общее направление модульного обучения, его цели, содержание и методику организации, являются следующие принципы модульного обучения:

- 1) модульность;
- 2) структуризация содержания обучения на обособленные элементы;
- 3) динамичность;
- 4) метод активной деятельности;
- 5) гибкость;
- 6) осознанная перспектива;
- 7) разносторонность методического консультирования;
- 8) паритетность.

1. Принцип модульности определяет модульный подход к обучению, выражающийся через содержание, организационные формы и методы обучения. В соответствии с этим принципом обучение строится по отдельным "функциональным узлам" - модулям.

Реализация принципа модульности обеспечивается следующими педагогическими правилами:

- 1) учебный материал следует конструировать таким образом, чтобы он в виде модульной программы или модуля вполне обеспечивал достижение каждым обучающимся поставленных перед ним дидактических целей;
- 2) учебный материал, охватываемый модулем, должен являться настолько законченным блоком, чтобы существовала возможность конструирования единого содержания обучения, соответствующего комплексной, дидактической цели из отдельных модулей;
- 3) в соответствии с учебным материалом следует интегрировать различные формы и виды обучения, подчиненные достижению намеченной цели.

Таким образом, можно предложить следующее определение модуля:

Модуль - это основное средство модульного обучения, которое является законченным блоком информации, а также включает в себя целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей.

2. Принцип структуризации содержания обучения на обособленные элементы требует рассматривать учебный материал в рамках модуля не только как единую целостность, направленную на решение интегрированной дидактической цели, но и как имеющий определенную структуру, состоящую из обособленных элементов.

При реализации принципа структуризации содержания обучения на обособленные элементы следует придерживаться следующих педагогических правил:

- 1) в интегрированной дидактической цели следует выделять структуру частных целей;
- 2) достижение каждой частной цели должно полностью обеспечиваться учебным материалом каждого элемента;

3) совокупность элементов, служащих для достижения отдельных подцелей (частных целей) одной интегрированной дидактической цели, должна составлять один модуль.

3. Принцип динамичности описывается следующими педагогическими правилами:

1) содержание каждого элемента и, тем самым, каждого модуля может легко изменяться или дополняться;

2) конструируя элементы различных модулей, можно создавать новые модули;

3) модуль должен представляться в такой форме, чтобы его элементы были легко заменяемыми.

4. Принцип метода активной деятельности требует, чтобы обучаемые овладели этим методом на базе системы действенных знаний.

При организации принципа метода деятельности:

а) цели в модульном обучении должны формироваться в терминах методов деятельности (практической, познавательной, умственной) и способов действий;

б) для достижения поставленных целей возможно и дисциплинарное, и междисциплинарное построение содержания модулей;

в) обучение должно организовываться на основе проблемного подхода к усвоению знаний, чтобы обеспечивалось творческое отношение к учению;

г) необходимо ясно показывать возможности переноса знаний из одной сферы деятельности в другую.

5. Принцип гибкости требует построения модульной программы и, соответственно, модулей таким образом, чтобы легко обеспечивалась возможность приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых.

При реализации принципа гибкости в модульном обучении необходимо соблюдать следующие педагогические правила:

1) для индивидуализации содержания обучения по критерию базовой подготовленности необходимо проводить входную диагностику знаний;

2) входная диагностика знаний должна строиться таким образом, чтобы по ее результатам легко можно было построить индивидуализированную структуру конкретного модуля;

3) для индивидуализации содержания обучения исходя из индивидуализированных целей обучения, необходимо проводить анализ потребности в обучении со стороны обучаемого или других заинтересованных лиц или организаций;

4) для индивидуализации содержания обучения, можно пользоваться комплексным критерием его построения, включающим базовую подготовленность и индивидуализированные цели обучения, в этом случае индиви-

дуализация должна проводиться двухступенчато, начиная с входной диагностики знаний и заканчивая анализом потребностей в обучении;

5) необходимо обеспечивать индивидуальный темп усвоения;

6) методическая часть модуля должна строиться таким образом, чтобы обеспечивалась индивидуализация технологии чтения;

7) необходимо обеспечивать индивидуальный контроль и самоконтроль после достижения определенной цели обучения.

6. Принцип осознанной перспективы требует глубокого понимания и осознания. Можно утверждать, что осознание деятельности формирует положительную мотивацию учения, развивает познавательные интересы.

1) при реализации принципа осознанной перспективы в процессе модульного обучения необходимо представить всю модульную программу, разработанную на продолжительный этап обучения (курс, год или весь период обучения);

2) в модульной программе необходимо точно указать комплексную дидактическую цель, которую обучающийся должен понять и осознать как лично значимый и ожидаемый результат;

3) модульная программа должна включать в себя программу учебных действий для достижения намеченной цели, то есть обучающийся должен обеспечиваться путеводителем для достижения близких, средних и отдаленных перспектив;

4) в начале каждого модуля обязательно нужно конкретно описать интегрированные цели учения в качестве результатов деятельности;

5) в начале каждого элемента необходимо точно указать частные цели учения в качестве результатов деятельности.

7. Принцип разносторонности методического консультирования требует обеспечения профессионализма в познавательной деятельности обучаемого и педагогической деятельности педагога.

Педагогические правила реализации принципа разносторонности методического консультирования в процессе модульного обучения:

1) учебный материал должен представляться в модулях с использованием личных объяснительных методов, облегчающих усвоение информации;

2) в модулях должны предлагаться различные методы и пути усвоения содержания обучения, которые обучающийся может либо вбирать свободно, либо опираясь на них или личный опыт, строить собственный оригинальный путь усвоения;

3) в модулях должно осуществляться методическое консультирование педагога по организации процесса обучения: в качестве альтернативных решений должны представляться различные методы и организационные схемы обучения, по мнению педагогов экспертов, наиболее оптимальное условие для усвоения порции конкретного содержания;

4) педагог может свободно выбирать представленные методы к организационным схемам;

5) в тех случаях, когда педагог сам строит модуль, желательно, чтобы в его содержание он включал используемые им методы обучения так как это создает условия для обмена опытом между педагогами, преподающими эквивалентные курсы или предметы.

8. Принцип паритетности в модульном обучении требует субъект-субъектного взаимодействия педагога и обучаемого.

Принцип паритетности в модульном обучении требует соблюдения следующих педагогических правил:

1) модульная программа (модули) должна обеспечивать возможность самостоятельного усвоения знаний обучающимся до определенного уровня;

2) модульная программа (модули) должна освобождать педагога от выполнения чисто информационной функции и создавать условия для более яркого проявления консультативно-координирующих функций;

3) модульная программа (модули) должна создать условия для совместного выбора педагогом и обучающимся оптимального пути обучения;

4) педагог в процессе модульного обучения должен делегировать некоторые функции управления, которые трансформируются в функции самоуправления.

Вышеперечисленные принципы модульного обучения тесно взаимосвязаны. Почти все они (кроме принципа паритетности) отражают особенности построения содержания обучения, а принцип паритетности характеризует взаимодействие педагога и обучаемого в новых условиях, складывающихся в ходе реализации принципов модульности, структуризации содержания обучения на обособленные элементы, динамичности, метода деятельности, гибкости, осознанной перспективы и разносторонности методического консультирования. Пути взаимодействия обучаемого с педагогом также определяются принципами разносторонности методического консультирования.

§ 2. Формы обучения в высшей школе

Процесс обучения в высшей школе реализуется в рамках многообразной целостной системы организационных форм и методов обучения. Каждая форма решает свою специфическую задачу, но совокупность форм и методов образует единый дидактический комплекс, функционирование которого подчинено объективным психолого-педагогическим закономерностям учебного процесса.

Понятие "форма организации учебного процесса" определяется как способ организации, устройства и проведения учебных занятий, в которых реализуется содержание учебной работы, дидактические задачи и методы обучения. Формы организации учебных занятий имеют следующие признаки:

- а) вид взаимосвязи преподавателя и студента;
- б) характер деятельности педагога и обучаемого;
- в) количественный состав студентов на занятиях;
- г) место и условие проведения занятий.

Исследователи проблем дидактики высшей школы не имеют единого мнения по поводу квалификации форм обучения. Мы придерживаемся следующей квалификации: формы обучения; формы контроля и оценки знаний, умения и навыков студентов; формы научно-исследовательской работы.

Формы и методы обучения квалифицируются на основе положения о сложном диалектическом характере процесса обучения, включающем две взаимосвязанные и взаимообусловленные стороны деятельности преподавателя по управлению и организации учебного процесса и учебно-познавательную деятельность студентов.

Формы учебного процесса: лекции; семинарные, практические, лабораторные занятия; учебные конференции; консультации; экскурсии; экспедиции; учебная производственная (педагогическая) практика; курсовые и дипломные работы; самостоятельная работа студентов.

Формы контроля, учета и оценки знаний, умений и навыков студентов: коллоквиумы; зачеты; экзамены (курсовые экзамены и государственные); защита курсовых и дипломных работ.

Формы организации научно-исследовательской работы студентов: научно-исследовательские кружки; объединения; школы; конструкторское бюро; студенческое научное общество и т.д.

Охарактеризуем наиболее часто встречающиеся формы учебного процесса.

Лекция является основной формой организации учебного процесса в вузе, ее читают, как правило, профессора и доценты. Подсчитано, что лекциями передается студентам более 60-70% всей учебной информации. Несколько лет назад главенствовала мысль, что количество лекционных часов по всем предметам необходимо значительно сократить, чтобы дать студентам больше возможностей для самостоятельной учебной работы. Однако впоследствии опыт показал, что это не идет на пользу учебному процессу: дефицит учебников и литературы, которые одновременно необходимы всему студенческому контингенту, недобросовестное отношение некоторых студентов к самостоятельному изучению предметов или их перегрузка учебными заданиями - все это не позволило заметно сократить объем лекционных курсов.

Лекция по теоретическим предметам строится по такому плану:

1. Название темы.
2. План, который диктуется студентам.
3. Изложение материала в логической последовательности с введением как можно чаще элементов обратной связи.
4. Окончание, выводы и подведение итогов.
5. Рекомендуемая литература по теме.
6. Ответы на вопросы студентов.

Последовательность этих элементов может быть немного изменена: литературу, например можно предложить сразу после записи плана студентами, ответы на их вопросы (которых бывает немного) можно давать по

ходу лекции. Устная речь лектора должна быть живой и эмоционально насыщенной.

Виды лекций: в условиях чтения систематического курса - **вступительные** (вводные), **основные**, **заключительные**. В заочной и вечерней системе обучения, где лекции отличаются по структуре и методам проведения, большое значение имеют **установочные** лекции, в которых даются понятия о сущности предмета, характеризуются методы самостоятельной работы (виды практических занятий, способ самостоятельной работы над материалом и т.д.), указывается и подробно характеризуется учебная литература; **обзорные** лекции читаются по нескольким крупным темам (если нет времени на чтение каждой темы в отдельности), обычно в конце курса, где лектор освещает крупные узловые проблемы науки, новейшие достижения науки и техники; **эпизодические** лекции на одну из выбранных тем.

Семинарское занятие по теоретическим дисциплинам выполняет две функции: углубление материала, который изучался на лекции, путем ознакомления студентов с соответствующей литературой; контроль преподавателя за знаниями группы и выяснение учебной деятельности студентов. Семинарское занятие готовится в виде предварительно предложенных вопросов по теме, перечня самостоятельных заданий (микрорефератов, проблемных ситуаций, методических разработок или их фрагментов и конспектирования источников и т.д.).

На семинарском занятии студенты, как правило, отвечают по желанию. Разновидностями семинара являются: коллоквиумы, зачет по разделу или особенно важной теме.

Практическое занятие по специальности заключается в чисто реальной отработке тех заданий, которые студенты должны подготовить самостоятельно во внеаудиторных условиях. Чаще всего проводятся практические занятия по специальным и могут носить характер коллоквиума, особенно тогда, когда оценивать те или иные умения и навыки студентов должен преподаватель-аспирант, который проводит занятия в группе.

Дипломные, курсовые работы и рефераты выполняются в плановом процессе (соответственно учебному плану). **Дипломная работа** по структуре напоминает кандидатскую диссертацию: вступление (с указанием актуальности, объекта и предмета работы, цели и практического значения исследования); в первом разделе дается теоретическое, во втором - практическое освещение темы с примерами, обобщениями, с использованием формул, таблиц, графиков, диаграмм, рисунков. **Дипломной работой** руководит опытный преподаватель, ее защита происходит на государственном экзамене. Допуск дипломной работы к защите осуществляется на заседании кафедры после рецензирования ее одним или двумя преподавателями, которые не были руководителями этой работы.

В течении шестилетнего обучения студенту приходится писать 5-6 плановых курсовых работ. По объему курсовые работы вдвое меньше дипломной (20-25 страниц). Каких-либо стандартов написания их не существует, все зависит от инициативы студента и традиционных правил, которых при-

держивается кафедра. Общая тематика курсовых работ также утверждается кафедрой, но преподаватели и студенты могут использовать и инициативные темы. По аналогичным правилам пишутся и рефераты, которые обобщают или анализируют одну из тем, раскрывая ее подробнее, чем дает учебник, с привлечением соответствующих источников. Их объем в большинстве случаев составляет 12-15 страниц.

Экзамены и зачеты являются формами итогового контроля качества знаний студентов. Рекомендуется, чтобы на каждом экзамене была создана требовательная, но доброжелательная атмосфера, где совершалось бы объективное оценивание знаний; важно, чтобы были сформулированы вопросы в билетах и были конкретно описаны задания, которые прилагаются к теоретическим вопросам. Перед экзаменом проводятся консультации, ознакомление студентов с вопросами. Экзаменационные сессии - самый ответственный период в жизни высшей школы, и эта всем известная истина каждый раз подтверждается на практике.

Что касается зачетов, которые могут быть промежуточным средством контроля при изучении части курса при перенесении последней части на следующий учебный год, или итоговыми при изучении небольшого курса, который не требует экзамена для более подробного учета знаний и умений (спецкурс), то данная форма контроля знаний делится на дифференцированные зачеты (с балльной оценкой) и недифференцированные (когда ограничиваются оценкой "зачтено"). Сдача всех экзаменов и зачетов в течении пяти лет является обязательным условием для допуска студента к государственным экзаменам.

Консультация в современном учебном процессе не является только дополнительной, подсобной частью занятий, а часто становится одной из основных форм учебного процесса. Консультация, если применяется в определенной системе, учит студента работать с книгой, делать записи к занятию, подбирать литературу, разбираться в трудном вопросе, т.е. это форма оказания помощи студентам в их самостоятельной работе, в деле научить учиться.

Вес консультации повышается сегодня жизненной (практической) необходимостью. Мы являемся свидетелями того, что постоянно растет объем учебной информации, а аудиторное время не увеличивается. Современный студент очень много должен изучить самостоятельно.

Специфика консультаций часто заключается в добровольном, свободном посещении ее студентами, и это есть форма личного общения студента с преподавателем.

Как показали наблюдения, функции консультаций сводятся к следующему:

- а) пробуждение и развитие интереса к избранной профессии, специальности;
- б) приобретение студентами навыков самостоятельного учебного и научного поиска;
- в) дополнение, углубление, уточнение полученных теоретических знаний;
- г) закрепление знаний;

- д) установление уровня знаний;
- е) изучение индивидуальности студента.

Часто в дидактической и методической литературе пишут, что студент на консультации перед преподавателем может ставить любой вопрос, связанный с этим учебным предметом. Но на практике наблюдается другая картина. Какие вопросы может задать студент во время консультации:

- 1) которые не нашли должного отражения в доступных студентам источниках учебной информации;
- 2) спорные вопросы;
- 3) вопросы, возникающие во время самостоятельной работы и т.д.

Если студент не прочитал (не нашел, не искал, нет времени) и задает по данной теме вопрос, следует тактично рекомендовать ему сначала изучить соответствующий источник. Основа такого отказа преподавателя совершенно гуманна: преподаватель во время консультации все равно не может дать полное (глубокое) понятие и методические рекомендации по изучению этой темы.

Если по ходу работы выяснилось, что дальше студент может сам выйти из затруднения, то консультацию можно и не продолжать. Конкретное содержание консультации определяется и тем, перед (или до) какой формы организации учебного процесса она проводится.

Консультация перед семинарским занятием (это ни в коем случае не рассмотрение содержания семинара):

- а) дает характеристику источников по теме, в том числе и новых книг, рекомендует порядок их изучения;
- б) дает советы о том, на каких вопросах и как остановиться, как осветить тот или иной вопрос.

Консультации перед докладами, рефератами, курсовыми и дипломными работами ставят цель - помочь студенту определить тему, цель, рамки, структуру, план этих работ. По ходу такой консультации выясняются также методология, методы исследования, анализируется литература.

Консультации перед экзаменами и зачетами помогают сообщить порядок проверки, требования к ответам, способы опроса, рациональные пути повторения, здесь же еще раз подчеркиваются наиболее сложные места программы курса. Такие консультации помогают выяснить также, как изучены темы, которые студенты должны были готовить самостоятельно.

Перед зачетами и экзаменами лучше проводить две консультации. На первой ставится вопрос, как более целесообразно использовать эти дни перед зачетом или экзаменом, на второй, которая проводится накануне зачета (экзамена) - что осталось непонятным.

Классификация консультаций

- 1. В зависимости от контингента студентов: индивидуальные, групповые, поточные.
- 2. В зависимости от этапов учебного процесса: вводные, текущие, итоговые.

- 3. По дидактическим целям и задачам: установочные, методические, контрольные, проблемные.
- 4. По средствам проведения: словесные, письменные (методические рекомендации, указания).

С чего начать консультацию? Можно заранее объявить тему (проблему) и начать с нее, или можно вести разговор по содержанию прошлой лекции, или расспросить студентов об их работе в течение истекшего месяца, о трудностях.

Некоторые примеры по началу консультации:

- 1. Какие у вас имеются неясные вопросы?
- 2. Преподаватель ставит вопросы, наталкивающие на основные проблемы данной консультации.
- 3. Все ли нашли материал по изучаемой теме?

Чтобы активизировать посещение студентами консультаций, необходимо:

- а) убедить студентов, что консультация - органическая часть учебного процесса;
- б) во время лекций выдвигать сложные проблемы, оставляющие студентов в ситуации поиска помощи;
- в) рекомендовать литературу, вызывающую потребность в личной беседе с преподавателем.

Литература для самостоятельной работы

[2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9]

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калениченко. - М.: Педагогика, 1988. - 640 с.
- 2. Алексюк А.Н. Педагогика: Учеб. пособие для ун-тов. - Киев: Вища шк., 1985. - 112 с.
- 3. Бабанский Ю.К. Педагогика. - М.: Просвещение, 1988. - 479 с.
- 4. Галузинский В.М., Евтух Н.В. Педагогика: теория и история. - Киев: Вища шк., 1995. - 237 с.
- 5. Ильина Т.А. Педагогика: курс лекций. - М.: Просвещение, 1984. - 496 с.
- 6. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. М.: Высш. шк., 1990. - 367 с.
- 7. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. - 344 с.
- 8. Харламов И.Ф. Педагогика. - М.: Высш. шк., 1990. - 456 с.
- 9. Ярмоченко Н.Д. Педагогика. Учебник для пед. ин-тов и ун-тов. - Киев: Вища шк., 1986. - 267 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Раздел 1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ	3
Тема 1. Педагогика: ее предмет и основные понятия.....	3
Тема 2. Система образования на Украине.....	13
Раздел 2. ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВСЕСТОРОННЕГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ	19
Тема 3. Сущность и содержание воспитания.....	19
Тема 4. Методы воспитания студентов.....	27
Раздел 3. ОСНОВЫ ДИДАКТИКИ	38
Тема 5. Содержание образования в высшей школе. Сущность процесса обучения.....	38
Тема 6. Закономерности и принципы обучения в высшей школе	51
Тема 7. Методы обучения.....	60
Тема 8. Виды и формы организации обучения.....	69
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	81

Учебно-методическое издание

Павел Викторович Стефаненко

Основы педагогики высшей школы

Учебное пособие

Под общей редакцией проф. **В.В. Буреги**

Ответственная
за выпуск

Л.Н. Полчанинова

Технический
редактор

С.В. Нетеса

Подписано в печать 28.01.98. Формат 60x84¹/₁₆. Бумага KYMNOVA.
Печать офсетная. Уч.-изд.л. 4,8. Тираж 100 экз. Заказ № 113.

Донецкая государственная академия управления
340015, г. Донецк-15, ул. Челюскинцев, 163а