

**МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН**

**ТАШКЕНТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. НИЗАМИ**

Уразова Марина Батыровна. Хашимова Масуда Комилжоновна.

Суюнов Очил Жумабоевич

Педагогика

(Учебное пособие для магистров всех специальностей)

Направление магистратура:

5140800-Педагогика и психология

Ташкент – 2008

Аннотация

В учебном пособии с учетом достижений современной педагогики рассматриваются научно обоснованные пути и условия решения актуальных проблем дидактики высшей педагогической школы; в обобщенном виде излагается материал по вопросам научной организации деятельности преподавателя, проектирования, разработки и применения им современных технологий обучения, реализации в учебном процессе различных дидактических методов, форм и средств. При раскрытии дидактических проблем используются идеи социальных наук, находящиеся на стыке с педагогикой. Учебное пособие для всех специальностей магистратуры, для научных работников, практических работников системы высшего образования.

Рецензенты:

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	7
Раздел 1. Организационно-педагогические основы обучения в педагогическом вузе	
Глава 1. Педагогический процесс как система и целостное явление	
1.1. Понятие о педагогических системах. Педагогический процесс в педагогическом вузе как система.	13
1.2. Педагогический процесс как целостное явление.....	26
Глава 2. Обучение как способ организации педагогического процесса в педагогическом вузе.	
2.1. Общая характеристика процесса обучения.....	37
2.2. Система дидактических принципов и их содержание.....	55
Глава 3. Методы, формы и средства обучения в высшей педагогической школе.	
3.1. Методы обучения: сущность, функции и классификация.....	65
3.2. Характеристика основных форм и средств обучения.....	82
Раздел 2. Дидактические основы разработки и применения в педагогическом вузе современных технологий обучения	
Глава 4. Технологии обучения в системе высшего образования.	
4.1. Технология обучения: сущность, содержательная характеристика и структура.....	93
Глава 5. Проектирование и конструирование технологии обучения в педагогическом вузе	
5.1. Целеполагание, отбор и структурирование содержания учебного материала как важнейшие этапы проектирования технологии обучения...	110
5.2. Определение требуемых уровней усвоения изучаемого материала, обоснование системы управления познавательной деятельностью обучающихся в рамках технологии обучения.....	123
Глава 6. Дидактические возможности применения в вузе различных форм обучения.	

6.1. Лекция как ведущая форма в высшей школе.....	140
6.2. Традиционная вузовская лекция: сущность, дидактические функции, особенности организации и проведения.....	140
6.3. Нетрадиционные виды подачи лекционного материала, особенности их организации и проведения.....	159
Глава 7. Семинар как форма обсуждения учебного материала в высшей школе	
7.1. Сущность, особенности подготовки, организации и проведения семинара в педагогическом вузе.....	170
7.2. Разновидности семинарских занятий в педагогическом вузе, особенности их проведения.....	184
Глава 8. Основы организации и проведения практических и лабораторных занятий в педагогическом вузе	
8.1. Практические занятия в вузе: сущность, особенности подготовки и проведения	194
8.2. Лабораторные занятия как разновидность практического занятия.	206
Глава 9. Самостоятельные работы, особенности его использования в педагогическом вузе	
9.1. Самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя.....	217
9.2. Консультирование как особая форма учебной работы в педагогическом вузе.....	224
Библиографический список.....	224

ВВЕДЕНИЕ

Учебное пособие призвано восполнить дефицит учебной литературы, необходимой для повышения профессиональной психолого-педагогической компетенции преподавателей высшей педагогической школы. Авторами учтен опыт создателей подобных изданий и подготовлено учебное пособие, отвечающее государственным требованиям к минимуму содержания и уровню подготовки будущего учителя. Это нашло отражение в содержательном и в структурном его построении. Пособие разработано в соответствии с учебной программой курса “Психология и педагогика высшей школы” ” для студентов педагогических вузов. В качестве методологических основ подготовки учебного пособия были использованы подходы Национальной программы по подготовки квалифицированных кадров, подходы, рассмотренные в работах современных отечественных педагогов-исследователей А.Н.Азизходжаевой, К.Х.Хашимова, Ж.К.Юлдашева, Б.Зиемухамедова, Юзликаева Ф.Р., Ибрагимова Х.И., российских педагогов В. С. Аванесова, В. П. Беспалько, Кузьминой, И Пидкасистого, И. П. Подласого, В. А. Слостенина, С. А. Смирнова, Н. В. Талызиной и других.

Новизну пособия придает включение в ее содержание раздела, в котором освещаются особенности проектирования, конструирования и применения в педагогическом вузе педагогических технологий обучения. Наряду с этим в содержание глав включены **инновационные педагогические сведения**, призванные раскрыть перед преподавателями пространство научных поисков и побудить к включению в процесс педагогического творчества.

По своей структуре учебное пособие состоит из двух разделов, каждый из которых имеет вполне самостоятельное назначение. В конце каждой главы пособия системой вопросов и заданий, корректирующих процесс усвоения учебного материала.

Авторы полагают, что содержание пособия будет использовано творчески применительно к решению многоплановых педагогических задач в педагогическом вузе, так как научный поиск, активное овладение

современной психолого-педагогической теорией и практикой являются той основой, которая может обеспечить востребованность изложенных в книге положений.

Раздел 1. Организационно-педагогические основы обучения в педагогическом вузе

Глава 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК СИСТЕМА И ЦЕЛОСТНОЕ ЯВЛЕНИЕ

1.1. Понятие о педагогических системах. Педагогический процесс в вузе как система.

При овладении преподавателем педагогическими знаниями важное методическое и практическое значение имеет рассмотрение педагогического процесса как системы. Это позволяет ему, во-первых, в комплексе представить взаимосвязь и взаимозависимость всех компонентов, которые в совокупности определяют весь процесс подготовки студентов в вузе; во-вторых, уяснить требования объективных закономерностей, проявляющихся в педагогическом процессе, присущие ему противоречия; учесть типичные трудности, которые приходится преодолевать педагогу в работе с людьми, и на этой основе научно, рационально и творчески строить свою деятельность по обучению, воспитанию и личностному развитию обучающихся; в-третьих, ясно осознать свою роль в педагогическом процессе и четко определить свое место в многогранной и сложной учебно-воспитательной работе со студентами. Не менее важным для педагога является представление педагогического процесса как целостного явления, имеющего свои закономерности, принципы, особенности и психолого-педагогические условия организации. Данная глава учебного пособия будет посвящена рассмотрению этих вопросов.

Понятие “педагогическая система” является ключевым в современной педагогике. Дело в том, что именно системный подход, избранный в качестве методологического инструмента, позволяет рассматривать педагогический процесс, при всем его своеобразии и неповторимости, как целостность, состоящую из взаимосвязанных структурных компонентов и

подчиняющуюся общему закону организационного строения и функционирования любой системы.

Поясним смысл, вкладываемый в понятие “система”, который подробно рассмотрен узбекским педагогом С.Зиямухамедовой, Б.Зиямухамедовым.

Система (греч. – целое) – научное понятие, выражающее совокупность элементов, выделенных на основе определенных признаков, объединенных общей целью функционирования и управления, находящихся в отношениях и связях друг с другом и со средой, образующих определенную целостность, единство.[36] В литературе встречается и более простое определение. Система – это целое, состоящее из связанных между собой компонентов и обладающее свойствами, которых нет ни у одного из этих компонентов. В качестве примера можно рассмотреть всем хорошо известное соединение H_2O (воду), структурно состоящее из водорода и кислорода. Первый из этих элементов горюч, второй поддерживает горение, а в совокупности они образуют совершенно негорючее соединение. В любой системе обычно стремятся выделить ее системные качества (которые отсутствуют у отдельных элементов, но рождаются за счет их взаимосвязи), состав (компоненты, подсистемы, части, элементы), структуру (особый характер связи частей в целое), а также функции, связи со средой, историю, характер функционирования и развития, соотношение естественных изменений и сознательного управления.[36].

Типы систем весьма многообразны: материальные и духовные, неорганические и живые, механические и органические, технические и социальные, статические и динамические, открытые и замкнутые. Однако все их объединяет одно общее: каждая представляет собой множество разнообразных элементов, обладающих структурой и организацией.

Под **структурой системы** следует понимать, во-первых, совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе; во-вторых, относительно устойчивый способ (закон) связи элементов того или иного сложного целого.

Обобщая сказанное, можно выделить *ряд ведущих признаков*, посредством которых системы могут быть описаны как целостное образование:

- наличие системных качеств, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов, образующих систему;
- составных элементов, компонентов, частей, из которых образуется система;
- структуры, т. е. определенных связей и отношений между частями и элементами;
- функциональных характеристик системы в целом и отдельных ее компонентов;
- коммуникативных свойств системы, проявляемых в двух формах: в форме взаимодействия со средой и взаимодействия данной системы с суб- и суперсистемами, т. е. системами более низкого или высокого порядка, по отношению к которым она выступает как часть (подсистема) или как целое;
- историчность, преемственность или связь прошлого, настоящего и будущего в системе и ее компонентах.

При этом следует указать, что только наличие совокупности всех перечисленных признаков свидетельствует о возможности рассматривать педагогическую систему как целостное образование. Специфика системного подхода определяется тем, что он ориентирует военного педагога на раскрытие целостности изучаемого объекта и обеспечивающих ее механизмов, выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в одну теоретическую картину.

Таким образом, **системный подход** предполагает рассмотрение объекта изучения как системы, выявление определенного множества ее элементов (все их выявить и учесть невозможно, да и не требуется), установление, классификацию и упорядочение связей между этими элементами, выделение из множества связей системообразующих, обеспечивающих соединение разных элементов в единую систему.

Системный подход позволяет педагогу при изучении любого объекта выявить структуру (выражающую относительную жизненность) и организацию (количественную характеристику и направленность) системы, основные принципы управления ею.

К числу **основных требований системного подхода** относятся следующие:

- выявление зависимости каждого элемента от его места и функций в системе с учетом того, что свойства целого несводимы к сумме свойств его элементов;

- анализ того, насколько поведение системы обусловлено как особенностями ее отдельных элементов, так и свойствами ее структуры;

- исследование механизма взаимозависимости, взаимодействия системы и среды;

- изучение характера иерархичности, присущего данной системе;

- обеспечение множественности описаний с целью многоаспектного охвата системы;

- рассмотрение динамизма системы, представление ее как развивающейся целостности.

На основании этого определяем, в чем состоит **качественное своеобразие педагогических систем и их отличие от других существующих.**

Во-первых, педагогические системы являются социальными системами; во-вторых, согласно теории систем, они относятся к наиболее сложным с точки зрения уровня организации, т. е. выделения отдельных компонентов (элементов, частей), и с точки зрения выявления их структуры (системообразующих связей); в-третьих, в данных системах огромную роль играет наличие специфических целей (дидактических, воспитательных, развивающих), обратных связей и управления.

Качественное своеобразие педагогических систем заключается также в следующем:

1. Педагогические системы целостны, поскольку подчинены единым законам организации деятельности в целях образования, воспитания, обучения, полноценного развития личности и в логике организации деятельности взаимодействующих субъектов систем. От общей активности и взаимодействия в решении задач и от успешности совместного использования средств обучения, воспитания, развития и психологической подготовки как сотрудничающих педагогов, так и обучающихся, взаимосвязанных между собой, зависят результаты обученности и воспитанности, уровень становления личности каждого субъекта педагогической системы.

2. Педагогические системы – это социально открытые и целесообразные системы. Они адаптивны к новой информации, новым научно-методическим знаниям, социальным требованиям к образованию и человеку, нравственным идеалам. Их цели связаны с конкретным культурно-образовательным пространством, социально-экономическими потребностями общества, его “социальным заказом” на определенный тип общественного поведения, профессиональной и социальной компетентности личности. Их отличает совместимость с другими системами, устойчивость обратной (информационной) связи, наличие уровней иерархии социального управления.

Функционирование педагогических систем как целого достигается специальным управлением: анализом состояния системы; планированием приемлемых путей достижения поставленных целей; организацией относительно устойчивых отношений в управляемой и управляющих подсистемах; координацией направлений деятельности в подсистемах; контролем и оценкой достигнутого.

3. Педагогические системы динамичны. Они эволюционируют во времени, изменяются и самосовершенствуются в своем предмете труда – деятельности педагогов и обучающихся, воспитателей и воспитываемых; продукте труда – информации (содержании, основных идеях, принципах,

формах, средствах организации обучения и воспитания); педагогическом осмыслении социальных и организационных условий, функций, результатов воспитания, обучения, социального управления процессом развития и подготовки человека к жизни в обществе [21].

Таким образом, **педагогические системы** характеризуются назначением, целями, содержанием, принципами реализации, решаемыми задачами, используемыми методами, средствами и формами, функциями действия и взаимодействия, основными свойствами и динамикой связей внутри себя и с окружающим миром. Приведем обобщенное определение понятия педагогических систем.

Педагогические системы – относительно устойчивые совокупности функционально связанных и упорядоченных элементов (компонентов) деятельности ее субъектов, взаимодействующих в целях достижения заранее определенных результатов образования, воспитания, обучения и развития человеческой индивидуальности и личности.

Исходя из изложенных позиций рассмотрим педагогический процесс в вузе как педагогическую систему.

Педагогический процесс – это целенаправленная, специально организованная система учебной и воспитательной деятельности профессорско-преподавательского состава, руководства вуза и общественных организаций по подготовке в нем квалифицированных специалистов с развитыми профессионально значимыми и личностными качествами.

Социальный заказ общества выражается в **общей цели педагогического процесса** – обеспечении всестороннего личностного развития будущего учителя, подготовленности его к успешному решению профессиональных задач в соответствии с полученной в вузе квалификацией. Указанная цель является исходным моментом, обуславливающим функционирование педагогического процесса в вузе как системы. При этом следует иметь в виду, что цель, будучи выражением заказа общества и интерпретированная в педагогических терминах, выступает в роли системообразующего фактора, а

не элемента педагогической системы, т. е. внешней силы по отношению к ней.

Структурными компонентами педагогического процесса в вузе как системы являются задачи, решаемые в высшем учебном заведении при подготовке квалифицированных специалистов, содержательная структура (составные части), организационная структура, субъекты (преподаватели) и объекты (обучающиеся) системы, а также результаты их взаимодействия .

Задачи педагогического процесса вытекают из общей цели образования и направлены на ее достижение. Среди основных целесообразно выделить целенаправленное формирование будущего учителя как гражданина, глубоко преданного своему Отечеству, обладающего высокими нравственными и профессионально значимыми качествами. Задачи педагогического процесса определяют взаимосвязанную и взаимообусловленную деятельность субъектов и объектов этой сложной системы.

Ведущая роль в организации педагогического процесса в вузе по праву принадлежит преподавателю, который активно взаимодействует с целью обеспечения их знаниями, навыками и умениями, формирования ценностных ориентиров, профессионально значимых и психологических качеств личности, взглядов, убеждений, способов мышления и действий в соответствии с теми задачами, которые им предстоит выполнять по роду своей будущей профессиональной деятельности.

Руководящий и научно-исследовательский состав вуза также участвуют в педагогическом процессе, обеспечивая все его стороны – учебную, воспитательную, служебную, общественную, материальную, укрепления дисциплины, повседневных отношений, личностного развития, быта и досуга обучающихся и т. д.

Объектом педагогического процесса и одновременно его субъектом выступает студент. Особенность объекта состоит в том, что обучающиеся – это взрослые люди со своими взглядами, сильными и слабыми сторонами. Их

отличают большая любознательность, эмоциональная, волевая и физическая зрелость, широта интересов, смелость в суждениях и поступках, социальная активность, стремление к общению, желание утвердить себя в коллективе и т. п.

Вместе с тем у ряда студентов в молодом возрасте обнаруживаются завышенная самооценка своих личностных качеств и знаний, недостаточная организованность и дисциплинированность, беззаботность, эгоизм, неуважение требований морали и этики. Вот почему наряду с обучением, психологической подготовкой и личностным развитием значительное внимание в педагогическом процессе отводится воспитанию данной категории обучающихся.

Особое значение в условиях высшего учебного заведения приобретает такой объект педагогического процесса, как студентский коллектив. Исходя из этого, каждому педагогу приходится тщательно изучать особенности его психологии, структуру взаимоотношений и умело направлять усилия свои и студентского коллектива на решение задач профессиональной подготовки будущих учителей.

Характер задач педагогического процесса в педвузе определяет содержание его составных частей – обучения (самообразования), воспитания (самовоспитания), психологической подготовки и личностного развития. Раскроем кратко сущность каждого из названных компонентов.

Обучение – целенаправленный организованный процесс совместной деятельности преподавателей и обучающихся, в ходе которого студенты овладевают знаниями, навыками и умениями, предусмотренными учебной программой. Преподаватели при этом руководят познавательной и практической деятельностью обучающихся, побуждают их к активной работе, развивают умение самостоятельно приобретать новые знания и навыки, ориентироваться в быстро растущем потоке научной и социальной информации.

Воспитание – целенаправленное организованное формирование у студентов научного мировоззрения, нравственных идеалов, норм и отношений, высоких морально-психологических, профессиональных качеств, эстетического отношения к действительности, руководство их физическим развитием. Воспитание осуществляется не только во время учебных занятий, но и во внеучебное время путем проведения различного рода мероприятий, включения студентов в активную общественную деятельность.

Развитие – целенаправленный процесс функционального совершенствования умственной и физической деятельности студентов в соответствии с требованиями, предъявляемыми к их профессии. Развитие выражается в формировании способности анализировать, синтезировать, обобщать, конкретизировать, абстрагировать, т. е. всего, что составляет основу творческого мышления, а также способности максимально напрягать свои физические силы. При этом осуществляется не только совершенствование у студентов уже существующих психических функций, но и возникновение новых структур психической деятельности, новых психических и физических качеств, соответствующих характеру решаемых задач и условиям в их профессиональной деятельности.

Психологическая подготовка – целенаправленный организованный процесс формирования у студентов положительного эмоционального отношения к педагогическому труду, увлеченности, внутренней готовности к преодолению трудностей, связанных с их педагогической деятельностью. Психологическая подготовка осуществляется в ходе обучения и воспитания, но кроме общих требует и организации в вузе специальных учебно-воспитательных мероприятий.

Самовоспитание – целенаправленная сознательная деятельность студента по совершенствованию и формированию в себе качеств, необходимых в педагогической деятельности.

Самообразование – целенаправленная самостоятельная работа по приобретению, углублению и совершенствованию знаний, навыков и умений.

По своему содержанию все названные компоненты педагогического процесса органически связаны между собой. Воспитание придает обучению, развитию, психологической подготовке социальную направленность и выступает в качестве важнейшего средства активизации познавательной деятельности студентов. В ходе обучения решаются не только образовательные задачи, но и осуществляются воспитание, развитие и психологическая подготовка обучающихся. Органическая связь и единство воспитания, обучения, образования, развития и психологической подготовки не означает тождества этих процессов. Между ними существует диалектическая, а это значит сложная, порой противоречивая взаимосвязь. Вместе с тем общность цели – подготовка в вузе профессиональных педагогических кадров – объединяет их в единое понятие: педагогический процесс.

Каждый из элементов функционально-содержательной структуры педагогического процесса представляет собой, по существу, относительно самостоятельную подсистему, имеющую свои цели, задачи, содержание, закономерности, принципы, методы, формы и средства, а также характеризующие ее результаты.

Для примера рассмотрим процесс воспитания как подсистемы педагогического процесса в педвузе. Воспитание наряду с обучением, развитием и психологической подготовкой призвано формировать будущего учителя как гражданина, патриота, обладающего комплексом ценностей, идей, нравственных и профессионально значимых качеств, необходимых для реализации в будущем своих профессиональных функций. Решению этих задач соответствует и содержание воспитания студентов педвуза, включающее в качестве составных частей государственно-патриотическое, профессиональное, духовно-нравственное, социально-правовое, эстетическое, семейное, экологическое, физическое и другие виды воспитания. Каждое из этих направлений реализуется с учетом его особенностей, непосредственных задач, средств, методов взаимодействия

преподавателя и обучающихся. Процессуальная сторона воспитания как подсистемы педагогического процесса выражается характером взаимодействия между его субъектами и объектами. Причем субъекты педагогического процесса в целом и его составной части – воспитания – одни и те же. Взаимосвязи между ними сложны и многообразны. Воспитатели оказывают целенаправленное систематическое педагогическое воздействие на сознание, чувства и волю воспитываемых в интересах формирования всего комплекса профессионально значимых качеств личности будущего учителя. Это воздействие может быть прямым (непосредственным), если оно обращено к конкретной личности, студентскому коллективу, когда есть прямой контакт воспитателя и обучающегося, воспитателя и членов коллектива. Воздействие может иметь опосредованный характер, если осуществляется путем использования в интересах воспитания условий учебы, службы, быта, досуга студентов.

Особенность взаимодействия субъектов и объектов в процессе воспитания состоит в том, что студенты специфически воспринимают и реагируют на воздействия воспитателей. Восприятие и переработка ими внешних воздействий протекают под влиянием их потребностей, мотивов, убеждений, привычек и других внутренних факторов. Все студенты выступают одновременно и субъектами и объектами воспитательного процесса. Воспитательные воздействия они трансформируют исходя из своих взглядов, интересов, жизненного опыта. Положительно воспринятое воздействие обогащает сознание и чувства студентов укрепляет его волю, развивает как индивида, личность, субъекта воспитательной деятельности, индивидуальность. В том числе, осуществляется формирование нравственных и профессионально значимых качеств личности, потребностей и интересов будущего учителя. Такова диалектика взаимосвязи внешних воспитательных воздействий и их отражения объектами педагогического процесса в рассматриваемой нами ее подсистеме.

Эффективность воспитательного воздействия определяется также следующими факторами: насколько полно в воспитательной практике реализуются требования принципов воспитания, как грамотно, с учетом особенностей объекта и конкретных условий подбираются наиболее рациональные методы, формы и средства воспитательной работы.

Результатом совокупности воспитательных воздействий является широкий спектр знаний и ценностных ориентаций студентов, которые, слившись с чувствами и волей, образуют убеждения, которые, дополненные привычками поведения, превращаются в соответствующие качества специалиста-профессионала. Свои особенности имеют и другие составные части (подсистемы) содержательной структуры педагогического процесса.

Основными элементами организационной структуры педагогического процесса как системы являются теоретическая и практическая подготовка студентов во время учебных занятий; общественной и иной деятельности обучающихся; воспитательная, культурно-досуговая и спортивно-массовая работа. **Результатом функционирования педагогического процесса как системы в целом выступают** знания, навыки и умения студентов, их профессиональные (специальные), нравственные и физические качества, сплоченность учебных коллективов, здоровый нравственно-психологический климат.

Характерной чертой педагогического процесса в педвузе является особая цикличность его функционирования. Основным циклом является учебный год, который состоит из двух периодов – зимнего и летнего. Зимний и летний периоды обучения завершаются итоговыми экзаменами, которые позволяют оценить качество подготовки каждого студента.

К особенностям педагогического процесса в вузе как системы относятся профессиональная направленность и практический характер учебно-воспитательной работы, ее тесная связь с общественной деятельностью обучающихся; органическое единство теоретической и практической подготовки; индивидуальной и коллективной работы;

многопрофильный, многоплановый и многоуровневый характер; ведущая роль профессорско-преподавательского состава в его осуществлении и др.

Одним из важнейших направлений повышения качества и эффективности педагогического процесса в педвузе является его *интенсификация* на основе правильного сочетания традиционных и инновационных подходов, внедрения новых технических средств обучения. Узбекский педагог профессор Ф.Б.Юзликаев[92] считает, что интенсификация учебно-воспитательного процесса вуза является средством установления дидактической системы, эффективно поднимающей количественно-качественные результаты подготовки студентов за счет изыскания новых ресурсов преподавания темпов и соответственно уровня напряженности привлечения духовных и физических сил.

Ф.Б.Юзликаев подчеркивает, что суть интенсификации учебно-воспитательного процесса включает согласованную, целенаправленную реализацию существующего и вновь выдвигаемого комплекса дидактических средств совершенствования учебного процесса.[92]

Это достигается за счет предельно конкретной постановки учебно-воспитательных задач; рационального планирования учебной и воспитательной работы; тщательного отбора содержания учебного материала; эффективного использования учебного и внеучебного времени; применения современных технологий обучения и методик воспитания; обеспечения четкости и высокой организованности в работе; постоянного поиска и внедрения достижений научно-технического прогресса.

К важному направлению совершенствования педагогического процесса как системы относится его *гуманизация*, которая призвана обеспечить каждому его участнику достойное, уважительное, благоприятное положение. Гуманизация предполагает высокое общественное признание каждого педагога и обучающегося, гарантию их социальной защищенности, проявление индивидуальности, внимание к их внутреннему миру, удовлетворение материальных потребностей и духовных интересов.

С гуманизацией неразрывно связана *демократизация* педагогического процесса, которая создает такие условия, чтобы каждый его участник стал активным действующим лицом этого процесса. Демократизация – это искоренение любых проявлений формализма, косности, пассивности, бюрократизма в обучении и воспитании студентов, в организации их службы, жизни и деятельности. Это повышение общественной и учебной активности обучающихся, их заинтересованной причастности к делам учебной группы, учебного заведения. И самое главное – реализация духовного потенциала всех участников педагогического процесса в интересах повышения его эффективности.

1.2. Педагогический процесс как целостное явление

Обращение к истокам возникновения педагогической профессии показывает, что стихийно протекавшие в ее рамках дифференциация и интеграция привели сначала к разграничению, а затем и к явному противопоставлению обучения, воспитания и развития: учитель учит, а воспитатель воспитывает и развивает. **Большой вклад в творческую деятельность учителя, определение требований к нему, развитие учения о целях и задачах формирования личности, принципах и методах воспитания и обучения, его гносеологических основах внесли ученые-энциклопедисты Ближнего и Среднего Востока. (92.)**

Выдающиеся представители восточной педагогики Хорезми, Кинди, Фараби, Бируни, Ибн Сина, Омар Хайям, Саади, Джами, Алишер Навои, Бабур одними из первых научно обосновали опытно-наблюдательный, экспериментальный, алгоритмический, вопросо-ответный и др. методы обучения, при этом развивали методы активизации познавательной деятельности, применения знаний на практике, системности и последовательности, логики, индукции и дедукции, эксперимента, сравнения, наблюдения, опыта. Учеными широко использовались принципы: **единства единичного, особенного и общего, причинно-следственных связей,**

посильности, изложения материала от простого к сложному, наглядности и др.

Ученые-энциклопедисты Средней Азии довольно глубоко обосновали, не утратившие своей ценности и в наше время, формы, методы, принципы обучения.[84].

Но уже к середине XIX в. в трудах прогрессивных педагогов все чаще и чаще стали встречаться обоснованные аргументы в пользу объективного единства обучения, воспитания и развития личности. Наиболее отчетливо эта точка зрения была выражена в педагогических воззрениях И. Ф. Гербарта, отмечавшего, что обучение без нравственного образования есть средство без цели, а нравственное образование (или образование характера) без обучения есть цель, лишенная средства. Более глубоко идея целостности педагогического процесса была выражена К. Д. Ушинским. Он понимал ее как единство административного, учебного и воспитательного элементов учебной деятельности и считал, что от комбинации основных элементов всякой школы более всего зависит ее воспитательная сила, без которой она является декорациями, закрывающими от непосвященных пробел в общественном воспитании.

Прогрессивные идеи К. Д. Ушинского нашли свое отражение в трудах его последователей Н. Ф. Бунакова, П. Ф. Лесгафта, В. П. Вахтерова и других. Особое место в ряду исследователей педагогического процесса занимает П. Ф. Каптерев. Общеобразовательный курс школы, по его замыслу, был призван обеспечить правильное соотношение между образованием и воспитанием в целях всестороннего совершенствования личности гражданина.

Большой вклад в развитие понимания целостности педагогического процесса уже в новых социально-экономических и политических условиях внесли А. П. Пинкевич, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, М. М. Рубинштейн, А. С. Макаренко.

Однако, начиная с 30-х годов, основные усилия педагогов были направлены на углубленное изучение обучения, воспитания и развития как относительно самостоятельных процессов.

Научный интерес к проблеме целостности педагогического процесса, вызванный потребностями образовательной практики, возобновился в середине 70-х годов. Наметились и различные подходы к пониманию целостного педагогического процесса (Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, В. С. Ильин, В. М. Коротов, В. В. Краевский, Б. Т. Лихачев, Ю. П. Сокольников и другие). Это объясняется сложностью педагогического процесса. В то же время авторы современных концепций (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов и другие) едины во мнении, что раскрыть сущность педагогического процесса и выявить условия приобретения им свойств целостности можно только на основе методологии системного подхода.

Рассмотрим сущность и особенности педагогического процесса как целостного явления.

Главное интегративное свойство педагогического процесса как динамической системы – его способность к выполнению социально обусловленных функций. Однако общество заинтересовано в том, чтобы их выполнение соответствовало высокому уровню качества. А это возможно при условии функционирования педагогического процесса как целостного явления.

Целостность – синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нем.

Целостному педагогическому процессу присуще внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоническое взаимодействие. В нем непрерывно происходит движение, преодоление противоречий, перегруппировка взаимодействующих сил, образование нового качества.

Целостный педагогический процесс в педвузе предполагает такую организацию жизнедеятельности студентов, которая отвечала бы их

жизненным интересам и потребностям, оказывала бы сбалансированное воздействие на все сферы личности: сознание, чувства, волю и др.

Любая деятельность, наполненная нравственно-эстетическими элементами, вызывающая положительные переживания и стимулирующая мотивационно-ценностное отношение к окружающей действительности, отвечает требованиям целостного педагогического процесса.

Целостный педагогический процесс в вузе не сводим к единству процессов обучения, воспитания, личностного развития и психологической подготовки, объективно функционирующих как часть и целое. Не может он рассматриваться и как единство процессов умственного, нравственного, эстетического, физического и других видов воспитания как обратное сведение в единый поток механически вырванных частей из единого целого. Есть единый и неделимый педагогический процесс, который усилиями педагогов должен постоянно приближаться к уровню целостности через разрешение противоречия между целостностью личности студента и специально организуемыми влияниями на него педагогов.

Основные аспекты целостности педагогического процесса.

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

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

- процесса освоения, проектирования и конструирования содержания образования и учебно-материальной базы;
- процесса делового взаимодействия педагогов и обучающихся по содержанию образования, усвоение которого обучающимися и является основной целью этого взаимодействия;
- процесса взаимодействия педагогов и обучающихся на уровне личностных отношений (неформальное общение);
- процесса освоения студентами содержания образования без непосредственного участия педагога (самообразование и самовоспитание);
- процесса психологической подготовки обучающихся с целью формирования у них положительного отношения к педагогическому труду, увлеченности, внутренней готовности к преодолению трудностей, связанных с педагогической деятельностью учителя.

Все перечисленные аспекты охватывают педагогический процесс в его целостности. Теперь рассмотрим, как проявляется это качественное своеобразие педагогического процесса через его законы и закономерности.

Наиболее общая устойчивая тенденция образования как общественного явления состоит в обязательном присвоении подрастающими поколениями социального опыта старших поколений. Это главный закон реализации педагогического процесса, с которым тесно связаны специфические законы, проявляющиеся как педагогические закономерности. Среди них целесообразно указать на зависимость эффективности педагогического процесса в педвузе от тех условий, в которых он протекает (материальных, гигиенических, морально-психологических и т. п.). Во многом эти условия определяются социально-экономическим положением в стране, а также действиями субъективного фактора – руководителей вуза, профессорско-преподавательского состава. К важным следует отнести зависимость педагогического процесса в педвузе от требований современной общества. Объективной является зависимость результатов педагогического процесса от особенностей взаимодействия его участников. Не менее важной является

закономерность соответствия содержания, форм и методов педагогического процесса возрастным особенностям и возможностям студентов.

Для непосредственной практики организации педагогического процесса большое значение имеет уяснение внутренних закономерных связей между его функциональными компонентами. Так, содержание конкретного образовательного процесса закономерно обусловлено поставленными задачами. Методы педагогической деятельности и используемые при этом средства обусловлены задачами и содержанием конкретной педагогической ситуации. Формы организации педагогического процесса определяются его содержанием и т. д.

Педагогический процесс в педвузе – это сложный, противоречивый, многоступенчатый процесс. На него оказывают влияние самые различные факторы – внутренние и внешние, объективные и субъективные, долговременные и ситуативные, – поэтому в этом процессе своеобразно проявляются законы и закономерности различного уровня и порядка. Высший уровень составляют наиболее общие законы развития природы, общества и мышления. В педагогическом процессе своеобразно проявляются закономерности развития общества, формирования личности и коллектива, познавательной деятельности и др. И, конечно, ему присущи педагогические закономерности, комплексно выражающие наиболее существенные связи и отношения этого процесса.

Остановимся только на **специфических педагогических закономерностях**.

Ведущей из них является *единство воспитания (самовоспитания), обучения (самообразования), психологической подготовки и личностного развития*.

Единство воспитания (самовоспитания), обучения (самообразования), психологической подготовки и развития не означает их тождество. Каждый из этих процессов имеет свою качественную определенность. Эффективность педагогического процесса в большей степени зависит от учета специфики

всех его сторон, глубокого понимания всеми субъектами их сущности и особенностей.

Единство составных частей педагогического процесса в вузе не возникает стихийно, его достижение требует настойчивых, систематических усилий со стороны всех участников. Важно также, что только обеспечение указанного единства в практике учебной и воспитательной работы ведет к достижению общей цели педагогического процесса – всесторонней подготовке будущего учителя к успешному решению возложенных на него профессиональных задач.

Одной из специфических закономерностей педагогического процесса является *соответствие организуемых воздействий преподавателей и всех субъектов педагогического процесса характеру деятельности обучающихся, их духовным потребностям, познавательным и физическим возможностям, степени сплоченности студентского коллектива*. Эта закономерность выражает направленность действий всех субъектов педагогического процесса, стремление учесть внутренние силы студентов. Их деятельность, с одной стороны, должна максимально соответствовать задачам, решаемым учебной группой, а с другой стороны – индивидуальным и групповым особенностям ее членов, их индивидуальной и групповой деятельности, физическим и интеллектуальным возможностям, уровню обученности и воспитанности.

Раскрывая взаимодействие субъектов и объектов педагогической деятельности в педвузе, следует подчеркнуть, что главная особенность, своеобразие объектов состоит в том, что они одновременно являются субъектами учебной и воспитательной деятельности. Поэтому одна из основных задач преподавателей на всех этапах формирования личности студента – помочь ему найти себя, активно включиться во все сферы жизни и деятельности учебного коллектива, сформировать активную гражданскую позицию. Наряду с этим субъект воздействия – педагог – в ходе взаимодействия с обучающимися не только учит и воспитывает их, но и сам

воспитывается, учится, приобретает новые качества, совершенствует свое педагогическое мастерство.

Следующей педагогической закономерностью является *моделирование (воссоздание) в учебном процессе условий будущей профессиональной деятельности специалистов*. Эта закономерность требует, чтобы педагогический процесс в педвузе соответствовал ее особенностям и характеру. При моделировании деятельности будущего учителя как свидетельствует опыт, особое внимание целесообразно уделить созданию сложной, напряженной обстановки, преодолению условностей и упрощений на занятиях.

Все закономерности педагогического процесса взаимосвязаны между собой, проявляются через массу случайностей, что существенно его усложняет. Вместе с тем, выступая в виде устойчивых тенденций, эти закономерности четко определяют направления работы педагогов и обучающихся, воспитателей и воспитываемых.

Наряду с общими закономерностями, целостный педагогический процесс в вузе находит свое конкретное выражение в основных положениях, определяющих его общую организацию, содержание, формы и методы, т. е. в своих принципах. Они отражают основные требования к организации педагогической деятельности, указывают ее направления и в конечном итоге помогают преподавателю творчески подойти к построению целостного педагогического процесса. В данном случае необходимо указать, что речь идет только о тех принципах, которые выражают общие подходы, определяющие особенности организации процессов обучения, воспитания, психологической подготовки и личностного развития в их единстве. Каждый из указанных далее принципов имеет свои особенности реализации в рамках названных компонентов целостного процесса.

В контексте целостного педагогического процесса В.А. Сластенин выделяет две группы принципов: организации педагогического процесса и руководства деятельностью обучающихся [79].

Принципы организации целостного педагогического процесса

Принцип гуманистической направленности педагогического процесса – ведущий принцип образования, выражающий необходимость сочетания целей общества и личности. Реализация этого принципа требует подчинения всей образовательной работы в вузе задачам формирования всесторонне развитой личности будущего учителя. *Принцип научности* является ведущим ориентиром при приведении содержания образования в соответствие с уровнем развития науки и техники, опытом, накопленным мировой цивилизацией. Имея прямое отношение к содержанию образования, он проявляется прежде всего при разработке учебных планов, учебных программ и учебников. Принцип научности имеет отношение к методам педагогической деятельности и деятельности обучающихся. Согласно этому, педагогическое взаимодействие должно быть направлено на развитие познавательной активности обучающихся, формирование у них умений и навыков научного поиска, ознакомление со способами научной организации учебного труда, чему способствует широкое использование проблемных ситуаций, в том числе ситуаций нравственного выбора. Такое обучение позволяет обеспечить формирование у студентов умений наблюдать явления, фиксировать и анализировать результаты наблюдений, вести научный спор, доказывать свою точку зрения, рационально использовать научную литературу и т. п.

Научно обоснованное построение целостного педагогического процесса предполагает его ориентированность *на формирование в единстве знаний и умений, сознания и поведения*. Это требование вытекает из общепризнанного в психологии и педагогике закона единства сознания и деятельности, сообразно которому сознание возникает, формируется и проявляется в деятельности. Однако как совокупность понятий, суждений, оценок, убеждений сознание направляет поступки и действия человека и одновременно само складывается под влиянием поведения и деятельности. Точнее, реализация названного принципа в педвузе требует организации

деятельности, в которой студенты убеждались бы в истинности и жизненной силе приобретенных знаний, идей, овладевали бы умениями и навыками социально ценного поведения.

Одним из фундаментальных принципов организации педагогического процесса в педвузе является *принцип обучения и воспитания в коллективе и через коллектив*, который предполагает оптимальное сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм организации целостного педагогического процесса. Сама природа этого процесса с его задачей структурой, свойствами ступенчатости и концентричности возводит в ранг организационного *принципа требование преемственности, последовательности и систематичности*, направленное на закрепление ранее усвоенных знаний, умений, навыков, личностных и психологических качеств, их последовательное развитие и совершенствование.

Принципы управления деятельностью обучающихся в целостном педагогическом процессе.

В организации деятельности студентов педагог играет ведущую роль. Его педагогическое руководство направлено на то, чтобы вызвать у них активность, самостоятельность и инициативу. Отсюда возрастает значимость *принципа сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности обучающихся*.

Важную роль в организации целостного педагогического процесса в вузе играет *принцип сознательности и активности в нем самих обучающихся*. Активность личности социальна по своей природе, это концентрированный показатель ее деятельностной сущности.

Важнейший принцип организации познавательной деятельности – *уважение к личности обучающегося в сочетании с разумной требовательностью* – вытекает из сущности гуманистического воспитания. Требовательность является своеобразной мерой уважения к личности студента. Здесь две стороны взаимосвязаны как сущность и явление. Практическая реализация этого принципа тесно связана с *принципом опоры*

на положительное в человеке, на сильные стороны его личности. Успешная реализация последних двух принципов возможна лишь при соблюдении еще одного – согласованности требований вуза, коллектива и общественности.

В соответствии с *принципом доступности и посильности обучение и воспитание студентов*, их деятельность должна строиться на основе учета реальных возможностей, предупреждения интеллектуальных, физических и нервно-эмоциональных перегрузок, отрицательно сказывающихся на физическом и психическом здоровье. С этим принципом теснейшим образом связан *принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся при организации их деятельности*. Организующим принципом руководства деятельностью студентов является *принцип прочности и действенности результатов образования, воспитания, психологической подготовки и личностного развития*. Его реализация справедливо связывается прежде всего с деятельностью памяти, но не механической, а смысловой. Только увязывание нового с ранее усвоенным, введение новых знаний в структуру личностного опыта обучающихся позволяет обеспечить их прочность. Прочными, как показывает педагогический опыт, становятся только те знания, которые добываются самостоятельно. Они надолго оседают в сознании и имеют тенденцию переходить в убеждения. Большое значение имеет и эмоциональный фон, сопровождающий изучение и усвоение учебного материала, выработку умений и навыков.

Реализация рассмотренных законов, закономерностей и принципов в образовательной деятельности вуза позволяет рассматривать педагогический процесс как целостное явление, обеспечивающее качественную подготовку будущих учителей к профессиональной деятельности.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем сущность системного подхода к рассмотрению явлений педагогической действительности?

2. Раскройте и обоснуйте структуру педагогического процесса в педвузе как педагогической системы. Какие функции выполняет каждый из компонентов педагогического процесса?

3. Какие характерные черты педагогического процесса в педвузе как системы можете выделить?

4. Обоснуйте возможность рассмотрения педагогического процесса в педвузе как целостности.

5. Как проявляется целостность педагогического процесса через его законы и закономерности?

6. Назовите и раскройте сущность основных принципов организации целостного педагогического процесса в педвузе.

7. Охарактеризуйте основные принципы управления деятельностью студентов в целостном педагогическом процессе.

Глава 2. ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

2.1. Общая характеристика процесса обучения.

Сущность процесса обучения студентов высших учебных заведений изучается дидактикой (теорией обучения) высшей школы. Исследуя закономерности учебного процесса, она определяет дидактические принципы, выявляет эффективные методы, формы, средства и технологии обучения, пути их развития и совершенствования. Решая названные задачи, дидактика высшей школы создает теоретические модели обучения, которые находят свое выражение в методических системах, используемых педагогами в образовательном процессе вузов. Как теоретическая основа методик и технологий обучения дидактика определяет общие требования к ним, ориентирует педагогов на выявление и реализацию специфических сторон и условий, характерных лишь для тех или иных конкретных учебных дисциплин. Дидактика высшей школы также обобщает данные методик и

технологий обучения, обогащая этим свой теоретический и практический арсенал.

Содержание обучения студентов педагогических вузов определено требованиями государства, предъявляемыми к подготовке высококвалифицированных кадров. Так, например, содержание обучения в педвузах, определяется квалификационными требованиями к выпускникам данного вуза, а также учебными планами и программами, реализуемыми в высшем педагогическом заведении. В связи с этим процесс обучения преследует следующие задачи: обеспечить обучающихся системой разносторонних специальных знаний, выработать необходимые значимые профессиональные навыки и умения, сформировать высокие нравственные качества, развить интеллектуальные и физические способности, психологически подготовить их к будущей деятельности по прямому предназначению. В этом проявляется многофункциональность учебного процесса в педвузе.

По своей структуре процесс обучения представляет собой взаимосвязанную деятельность педагога и обучающихся, т. е. *двухсторонний неразрывный процесс преподавания и учения.*

В рамках преподавания, педагог, излагая в систематизированном виде учебный материал и показывая наиболее целесообразные приемы практической работы, психологически готовит студентов к восприятию изучаемого материала, развивает у них познавательный и профессиональный интерес к предмету, совершенствует способности и умение самостоятельно приобретать знания, овладевать профессиональным мастерством, анализирует их работу и контролирует качество усвоения знаний, навыков и умений. При решении этого комплекса взаимосвязанных задач преподаватель выступает прежде всего в качестве организатора учебно-познавательной деятельности обучающихся. В то же время он реализует воспитательные и развивающие функции обучения, направленные на овладение студентами элементами культуры умственного и физического труда; развитие

интеллектуальных и физических качеств; формирование основ мировоззрения и поведения в обществе.

Обучающийся в процессе учения активно овладевает обобщенными способами учебных действий и саморазвития, решает поставленные педагогом учебные задачи на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самооценку и самоконтроль. Таким образом, учение представляет собой деятельность студента по присвоению общественно-исторического опыта и формированию на этой основе индивидуального опыта путем осуществления совокупности учебно-познавательных действий.

Очень мудро и поучительно говорил Ибн Сина о том, что учитель должен знать ученика. Он должен уметь применять различные методы обучения и воспитания.[77].

Учеными нашей республики разработан ряд научных направлений, которые могут послужить теоретической базой разработки дидактической подготовки будущего учителя. Различные аспекты дидактической подготовки будущего учителя раскрыты в работах педагогов и психологов Республики Узбекистан: Н.Н.Азизходжаевой, Ш.С.Ахророва, Р.З.Гайтутдинова, М.Г.Давлетшина, К.Зарипова, С. Раджабова, Ж.Г. Юлдашев, М.Очилова, Ф.Б.Юзликаева, которые считают, что стержнем обучения является учебно-познавательная деятельность студентов, отражающая в их сознании изучаемого материала, творческое его осмысление и практическое использование приобретенных знаний для решения и учебных и профессиональных задач.

Вышеперечисленные ученые также считают, что **сущность процесса обучения** в педвузе состоит в том, что это целенаправленный, систематический, организованный процесс обеспечения студентов знаниями, навыками и умениями, совершаемый педагогом при их сознательном и активном участии.

Обучение следует понимать не как процесс “передачи” готовых знаний от педагога к обучающемуся, а как широкое взаимодействие между ними с

целью развития личности студентов посредством организации усвоения им научных знаний и способов деятельности.

Необходимость комплексной реализации всех компонентов содержания обучения и направленность дидактического процесса на всестороннее творческое саморазвитие личности обучающегося обуславливают следующие **функции обучения**: образовательную (вооружение студентов системой специальных знаний, навыков и умений); воспитательную (формирование качеств личности будущего специалиста) и развивающую (развитие интеллектуальных и физических сил обучающихся). Все названные функции взаимосвязаны и взаимообусловлены. Образовательная функция среди них является базовой.

Многоплановая природа учебного процесса и его ярко выраженный социально-педагогический характер определяются действием закономерностей трех уровней: социального, собственно педагогического и индивидуального. Социальный уровень – это наиболее общие законы и закономерности общественного развития, определяющие цели, содержание, организацию и технологию обучения в вузе. Педагогические закономерности отражают структуру обучения как двусторонний активный процесс совместной деятельности преподавателя и обучающихся по овладению последними соответствующими знаниями, навыками и умениями, формированию у них профессионально значимых качеств. На индивидуальном уровне проявляются закономерности развития студентов, который предстает как целостный феномен: индивид, личность, субъект учебного труда, индивидуальность.

Наряду с названными закономерностями учебного процесса в вузе существуют и *противоречия, определяющие сущность взаимодействия о педагога и обучающихся* в условиях его протекания. Следует различать противоречия случайные (субъективные), обусловленные слабой методической подготовленностью преподавателей, плохой организацией учебных занятий, отсутствием материального их обеспечения, и

противоречия объективно необходимые, выступающие в качестве движущих сил процесса обучения. Первые противоречия являются, по существу, недостатками и устраняются, как правило, организационными мерами, вторые – совместной педагогической деятельностью педагога и обучающихся.

Объективно необходимые противоречия процесса обучения по своему содержанию и сфере проявления разнообразны. Основными из них являются противоречия между педагогическим воздействием преподавателя и возможностями обучающихся, между требованиями будущей профессиональной деятельности и возможностью ее моделирования на учебных занятиях и др. Кроме основных противоречий существуют и противоречия частного характера: между преподаванием и учением, индивидуальной и коллективной подготовкой, теоретической и практической учебной работой студентов их знаниями и умениями и т. п. Педагог и обучающийся совместными усилиями разрешают эти противоречия, но затем на другой основе они возникают вновь, снова разрешаются и снова возникают. И так продолжается до тех пор, пока осуществляется процесс обучения.

Знания – преимущественно логическая информация об окружающем и внутреннем мире человека, которая фиксируется в сознании или хранится в материализованной форме. Это продукт познания обучающимися предметов и явлений действительности, законов природы и общества. **Навыки** – сознательные действия студентов, доведенные до автоматизма и не требующие постоянного контроля сознания. **Умения** – уровень освоения действия или деятельности, позволяющий обучающемуся осуществлять их осознанно и с необходимым качеством.

Обучение является одним из основных компонентов целостного педагогического процесса в педвузе и поэтому может рассматриваться как его самостоятельная подсистема. С этой точки зрения структуру дидактического процесса можно представить как самостоятельную систему,

включающую в себя цели обучения, его содержание, субъектов, технологию, результаты педагогической деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности студентов (рис. 2.1). Технология обучения соответствующим образом определяет особенности планирования и диагностирования учебного процесса, совокупность форм, методов и средств обучения, а также форм, видов и методов его контроля, оценки и коррекции..

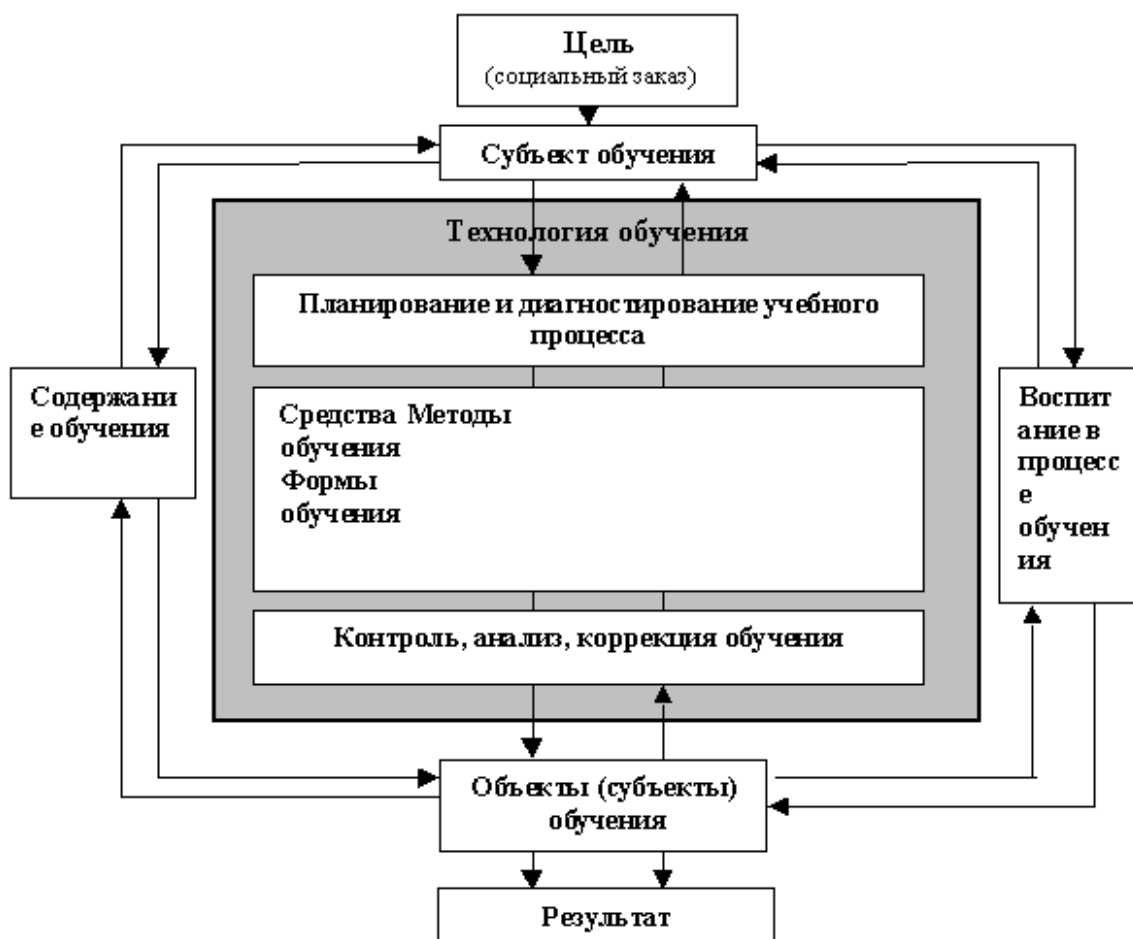


Рис. 2.1. Структурная схема процесса обучения

Деятельность студентов в процессе обучения носит учебно-познавательный характер, поэтому эффективность обучения во многом и в целом определяется умением педагога организовать этот процесс в соответствии с основными закономерностями деятельности его субъектов. Для таких целей в педагогике высшей школы разрабатываются разнообразные концепции (теории) обучения, учитывающие особенности

организации взаимодействия преподавателя и обучающихся в различных условиях осуществления учебного процесса в вузе.

Концепция (теория) обучения понимается как совокупность обобщенных положений или система взглядов на сущность, содержание, методику и организацию учебного процесса, а также особенности деятельности педагога и обучающихся в ходе его реализации.

В практике профессиональной подготовки будущих учителей в вузах активно используются разные концепции и теории обучения, но наибольшее применение находят хорошо зарекомендовавшие себя ассоциативно-рефлекторная концепция обучения, теория поэтапного формирования умственных действий, проблемного, программированного и модульного обучения. Раскроем их сущность и содержание применительно к организации учебного процесса в высших учебных заведениях.

Наиболее распространенной среди названных является **ассоциативно-рефлекторная концепция обучения**. Она опирается на основные закономерности условно-рефлекторной деятельности коры головного мозга человека, которые наиболее полное освещение нашли в работах известных отечественных ученых И. М. Сеченова и И. П. Павлова. Согласно их теории о физиологии высшей нервной деятельности, в коре головного мозга человека постоянно идет образование множества новых условно-рефлекторных связей (ассоциаций) между самыми разнообразными системами раздражителей и реакций. В соответствии с данной теорией процесс обучения представляется как совокупность раздражителей (преднамеренных педагогических воздействий) и реакций (познавательных действий обучающихся), поэтому усвоение знаний, формирование навыков, умений и личностных качеств является ничем иным, как процессом образования в сознании человека разнообразных систем ассоциаций, разных по степени сложности.

Эти положения и были взяты за основу ассоциативно-рефлекторной концепции обучения, в разработке которой приняли активное участие видные

отечественные ученые и педагоги С. Л. Рубинштейн, Ю. А. Самарин, Ю. К. Бабанский и другие.

Названная концепция обучения предполагает определенную логику (структуру, этапы) процесса познания:

- а) восприятие учебного материала и осознание познавательных задач;
- б) осмысление изучаемого материала, доведенное до понимания его внутренних связей и отношений;
- в) запоминание учебного материала;
- г) применение закрепившихся знаний на практике.

Центральным звеном процесса обучения выступает осмысление изучаемого как активная аналитико-синтетическая деятельность студентов в ходе решения теоретических и практических учебных задач. Несмотря на то, что основу данной концепции составляет раскрытие содержания и последовательности действий обучающихся, в ней разработаны и некоторые требования к деятельности педагога.

На этапе восприятия учебного материала преподавателю важно следить, чтобы оно основывалось на понимании студентами сущности и содержания изучаемого, т. е. было осмысленным, активным. Необходимо помочь обучающимся убедиться в практической значимости теоретических знаний для их будущей профессиональной деятельности, вызвать интерес к ним. Часто это достигается представлением учебного материала в проблемном виде, с применением средств наглядности.

На этапе осмысления учебного материала необходимо побуждать студентов выделять в нем существенное, главное, устанавливать причинно-следственные связи, сравнивать и сопоставлять изучаемые факты и события и включать их в уже имеющуюся систему знаний. Полезно, когда все эти умственные действия педагог выполняет совместно с обучающимися, демонстрируя тем самым различные приемы творческой интеллектуальной деятельности. На этапе запоминания изучаемого материала важно дать обучающимся хотя бы простую установку не только на запоминание, но и

понимание. Это существенно повышает продуктивность усвоения знаний и развивает логическую память.

На этапе применения знаний на практике у обучающихся формируются навыки и умения, требуемые психологические качества. Роль педагога заключается в том, чтобы помочь студентам осознать смысл и содержание разучиваемых действий, побуждать обучающихся выполнять их с полным напряжением умственных и физических сил. Иногда в таких случаях некоторые студенты затрудняются использовать имеющиеся знания для решения практических учебных и профессиональных задач, поэтому преподавателю важно на занятиях формировать у них умения применять теоретические знания на практике, показывать приемы сочетания умственных, сенсорных и моторных действий. Это убеждает обучающихся в необходимости использования теоретических знаний для эффективной практической деятельности, поддерживает интерес к теории и желание самостоятельно пополнять свои знания.

Продуктивному обучению в свете данной концепции способствует выполнение ряда педагогических условий. К ним относятся формирование активного отношения студентов к учебе, ясное и последовательное изложение учебного материала, активизация познавательной деятельности обучающихся, демонстрация различных приемов умственных действий и их закрепление с помощью упражнений.

Таковы основные положения ассоциативно-рефлекторной концепции обучения. Ее главным достоинством является возможность усвоения будущими учителями большого объема теоретических знаний, которые должны стать базовыми для решения практических задач. Как недостаток следует отметить, что подготовленный в рамках этой концепции специалист много знает, но мало умеет. В последние годы в высших учебных заведениях был разработан целый ряд активных форм и методов обучения, существенно повысивших эффективность подготовки специалистов в рамках данной концепции.

В русле ассоциативно-рефлекторной концепции разработаны основы **проблемного обучения**. Они представляют собой совокупность взаимосвязанных методов и средств, обеспечивающих возможность творческого участия студентов в процессе усвоения новых знаний, формирование творческого мышления и познавательных интересов личности. Фундаментальные работы Т. В. Кудрявцева, А. М. Матюшина, М. И. Махмутова и других ученых, посвященные теории и практике проблемного обучения, появились в конце 60-х – начале 70-х годов. Из узбекских ученых большой вклад в разработку проблемного обучения внесли такие ученые как Н.Н.Азизходжаевой, Ш.С.Ахророва, Р.З.Гайтутдинова, М.Г.Давлетшина, которые считают, что центральными категориями проблемного обучения являются проблемная ситуация, проблема и проблемная задача.

Проблемная ситуация представляет собой познавательную трудность, для преодоления которой студентам должны приобрести новые знания или приложить интеллектуальные усилия. Проблемная ситуация, осознанная и принятая обучающимися к решению, перерастает в **проблему**. Проблема с указанием параметров и условий решения представляет собой **проблемную задачу**. Последняя отличается от проблемы тем, что в ней заведомо ограничено поле поиска решения.[13].

Совокупность таких целенаправленно сконструированных задач и призвана обеспечить основные функции проблемного обучения: творческое овладение учебным материалом и усвоение опыта творческой деятельности.

Проблемное обучение предполагает строго продуманную систему проблемных ситуаций, проблем и задач, соответствующих познавательным возможностям студентов. С этой целью предусматриваются различные уровни проблемности:

– первый уровень характеризуется тем, что преподаватель сам анализирует проблемную ситуацию, выявляет проблему, формулирует задачу и направляет студентов на самостоятельный поиск путей решения;

– при втором уровне педагог вместе с обучающимися анализирует ситуацию и подводит их к проблеме, а они самостоятельно формулируют проблемную задачу и решают ее;

– третий уровень (самый высокий), это когда до обучающихся доводится проблемная ситуация, а ее анализ, выявление проблемы, формулировка задачи и выбор оптимального решения студентами осуществляются самостоятельно.

Основной целью проблемного обучения в педагогическом вузе является активизация познавательной активности студентов. Создание проблемной ситуации в этом случае выступает в качестве способа достижения названной цели. В результате в ходе познавательной деятельности у студентов наталкивается, часто совсем неожиданно, на что-то непонятное и неизвестное. В таком случае процесс мышления начинается с анализа проблемной ситуации (возникшей трудности), из которого рождается формулирование учебной проблемы (задачи), подлежащей разрешению. Осознание проблемы означает, что удалось предварительно отделить известное от неизвестного. Установление связей, отношений между ними позволяет искать и находить пути решения учебной проблемы [13].

Важным признаком создания проблемной ситуации в обучении является возникновение трудности, преодолеть которую студент может лишь собственной мыслительной деятельностью (активностью). При этом проблемная ситуация должна быть значимой для обучающегося и по возможности связанной с его интересами, предшествующим опытом и будущей профессиональной деятельностью.

Типы проблемных ситуаций, часто возникающих в процессе обучения, наиболее полно выделил Т. В. Кудрявцев [40]:

– проблемная ситуация создается тогда, когда обнаруживается несоответствие между имеющейся у обучающегося системой знаний и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между

знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями);

– проблемные ситуации возникают при необходимости многообразного выбора из систем имеющихся знаний единственной необходимой системы, использование которой и может обеспечить правильное решение предложенной учебной проблемы;

– проблемные ситуации перед студентами возникают при столкновении с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний, когда имеет место поиск путей применения знаний на практике;

– проблемная ситуация возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения учебной проблемы и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа, а также между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования его решения;

– проблемные ситуации при решении технических задач возникают, когда между внешним видом схематических изображений и конструктивным оформлением технического устройства отсутствует прямое соответствие;

– проблемная ситуация возникает, если существует объективно заложенное в принципиальных схемах противоречие между статическим характером самих изображений и необходимостью прочитать в них динамические процессы.

Педагогическими условиями успешности проблемного обучения в педвузе являются создание познавательных трудностей, соответствующих интеллектуальным способностям студентов; обеспечение их совокупностью знаний по предметному содержанию проблемной ситуации; формирование у обучающихся операционных умений в решении проблемных задач.

Все это составляет основные положения проблемного обучения, главное достоинство которого – развитие творческого потенциала студентов, проявляющихся в умениях мыслить логически, научно, диалектически,

способствующих переходу знаний в убеждения, формированию интереса к научному знанию, появлению чувства удовлетворения и уверенности в своих силах и способностях.

В начале 50-х годов учеными П. Я. Гальпериным, Н. Ф. Талызиной и другими была **разработана теория поэтапного формирования умственных действий**. Ее авторы установили, что знания, навыки и умения не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне деятельности (действий) человека. В ходе практической деятельности у человека формируется ориентировочная основа как система представлений о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия, т. е. для безошибочного выполнения какого-либо действия человек должен знать, что при этом произойдет и на каких аспектах происходящего следует сосредоточить внимание, чтобы не выпустить желаемые изменения из-под контроля. Эти положения и легли в основу теории обучения как поэтапного формирования умственных действий

Основными педагогическими условиями продуктивного обучения согласно этой теории являются разработка подробных методик обучения, недопущение методических ошибок, строгий контроль педагогов за действиями студентов, удержание их от следования путем “проб и ошибок”. Сильной стороной теории является сокращение времени формирования навыков и умений за счет показа обучающимся образцового выполнения разучиваемых действий; достижение высокой автоматизации выполняемых действий в связи с их алгоритмизацией; обеспечение доступного контроля качества выполнения как действия в целом, так и его отдельных операций; возможность оперативной коррекции методик обучения с целью их оптимизации. Слабой – существенное ограничение возможностей усвоения теоретических знаний; сложность разработки методического обеспечения (подробные ориентировки с указанием строгой последовательности выполняемых операций); формирование у студентов стереотипных

мыслительных и моторных действий в ущерб развитию их творческого потенциала.

В 60-е годы XX столетия трудами Б. Ф. Скиннера, Н. А. Краудера, Л. Н. Ланды и других было положено начало активной разработке **концепции программированного обучения**. Это обучение, в процессе которого осуществляется индивидуальное усвоение студентами программированного учебного материала с помощью обучающего устройства (обучающая машина, ЭВМ или программированный учебник). Сущность программированного обучения заключается в разделении учебного **материала на определенные взаимосвязанные “дозы”** и их последовательное предъявление студентам. Переход к изучению последующих доз материала осуществляется только после усвоения предыдущих. При этом каждому обучающемуся предоставляется возможность осуществления обучения в соответствии с его индивидуальными способностями (темп обучения, уровень обученности и др.).

Основное средство реализации программированного обучения в педвузе – специально разработанная обучающая программа. Она состоит из последовательных шагов, каждый из которых представляет собой микроэтап овладения студентами определенной единицы знаний или действий. Каждый шаг программы обычно включает три кадра: **информационный**, в котором даются необходимые сведения об изученном знании или действии; **контрольный** в форме задания для самостоятельного выполнения; **управляющий**, в котором обучающийся проверяет свое решение задания и на основе результатов проверки получает указание о переходе к следующему шагу. **Таким образом, предусматривается логически и психологически обоснованная, сравнительно жесткая последовательность действий студентов.** В зависимости от характера шагов программы могут быть линейными, разветвленными и смешанными.

Достоинство программированного обучения – индивидуализация учебного процесса; сочетание индивидуальных и коллективных форм деятельности студентов; большая их самостоятельность и активность наличие продуктивной обратной связи между преподавателем и обучающимися. В настоящее время в русле этой теории идет активная разработка информационных технологий обучения с применением ЭВМ.

Концепция модульного обучения (Т. И. Шамова, П. Юцявичене и другие), нашедшая широкое применение в высших учебных заведениях, основана на парадигме, суть которой состоит в том, что **студент должен учиться сам, а педагог обязан осуществлять управление его учением: мотивировать, организовывать, координировать, консультировать и контролировать.**

По мнению Е. Н. Шиянова и И. Б. Котовой (38), модульное обучение интегрирует в себе многие прогрессивные идеи, востребованные из других педагогических концепций и теорий. Так, в частности, из **концепции программированного обучения** модульное обучение заимствует идеи активности обучающегося, реализуемой в процессе четких действий, осуществляемых в определенной логике; постоянного подкрепления своих действий на основе самоконтроля; индивидуализированного темпа учебно-познавательной деятельности. Из **теории поэтапного формирования умственных действий** используется идея ориентировочной основы деятельности. **Кибернетический подход** к организации учебного процесса обогатил модульное обучение идеей гибкого управления деятельностью студентов, а психологическая теория – идеей рефлексии обучающихся. Основы теории и практики дифференциации, оптимизации, проблемности обучения также нашли свое отражение в принципах и правилах построения модульного обучения, отборе методов и форм его осуществления в высших учебных заведениях.

Наиболее обстоятельно концепция модульного обучения раскрыта в работах П. Юцявичене [91]. По ее мнению, сущность данного обучения

состоит в том, что обучающийся самостоятельно (или с определенной помощью) достигает дидактических целей в процессе освоения модуля. Под учебным модулем в этом случае понимается система высокого уровня целостности, представляющая собой целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им студента. В модуль входят целевой план действий, банк информации, методическое руководство для обучающегося по достижению дидактических целей. Таким образом, **модуль – это своего рода программа обучения, индивидуализированная по содержанию, методам обучения, уровню самостоятельности и темпу его освоения студентами.**

Содержание учебной дисциплины в условиях модульного обучения представлено в законченных самостоятельных информационных блоках. Усвоение каждого из них осуществляется в соответствии с дидактической целью, которая содержит в себе указание не только на требуемый объем изучаемой информации, но и на уровень ее усвоения. Каждый обучающийся получает от педагога в письменной форме методические рекомендации, как наиболее целесообразно изучать учебный материал, где взять необходимые источники, его содержащие.

В условиях реализации модульного обучения изменяются формы взаимодействия преподавателя со студентами. Оно происходит через освоение очередных модулей и носит явно выраженный субъект-субъектный характер. Обучающийся самостоятельно учится целеполаганию, планированию своей учебно-познавательной деятельности, ее организации, а также производит самоконтроль и самооценку достигнутых результатов. Это дает ему возможность осознать себя в учебном процессе, самому определить уровень освоения знаний и видов деятельности, увидеть имеющиеся пробелы. Педагог со своей стороны осуществляет управление познавательной деятельностью студента как через модули, так и непосредственно, организуя ее контроль и коррекцию. Учитывая, что модули, как правило, представляются в печатной форме, для педагога легко

решаются проблемы индивидуализации обучения (индивидуальные консультации, дозированная индивидуальная помощь и др.).

Наряду с этим использование модульного обучения в педвуз предполагает знание педагогом целого ряда правил, обеспечивающих управление познавательной деятельностью студентов:

- перед каждым модулем целесообразно проводить входной контроль знаний и умений обучающихся, чтобы иметь информацию об уровне их готовности к изучению следующего модуля;

- в случае необходимости организовывать соответствующую коррекцию знаний и умений студентов;

- обязательно предусматривать текущий и промежуточный контроль в конце изучения каждого учебного элемента в виде самоконтроля, контроля со стороны преподавателя, сверки с образцом и т. д.;

- после завершения работы с модулем обязательно осуществлять итоговый (выходной) контроль.

Цель текущего и промежуточного контроля – выявление пробелов в усвоении и их своевременное устранение, а итоговый (выходной) контроль показывает общий уровень освоения модуля. При коррекции в модуле должна быть предусмотрена возможность для повторного освоения его содержания.

Наряду с описанным существует и другой подход к организации модульного обучения в педвузе, например, как деление содержания учебной дисциплины на модули в соответствии с общностью целей и задач, решаемых педагогом в учебном процессе. Для этого ряд тем или даже разделов объединяется в отдельный модуль, позволяющий преподавателю, **во-первых**, представить отобранное содержание дисциплины в виде самостоятельной дидактической системы, предусматривающей использование для ее изучения конкретных форм, методов, средств обучения и контроля; **во-вторых**, отслеживать порядок освоения студентами цельных самостоятельных блоков учебных единиц. К сожалению, рамки пособия не

дают возможность описать все существующие сегодня в педагогике концепции обучения. В настоящее время наряду с названными в высших учебных заведениях Узбекистана широкое применение находят **теории коллективного взаимообучения, контекстного, разноуровневого, адаптивного обучения**, а также **концепция интенсивного обучения**, успешно разработанная профессором Ф.Б.Юзликаевым, который подчеркивает, что суть интенсификации учебно-воспитательного процесса заключается в ее количественно-качественных, темпово-экономических чертах. Интенсификация включает согласованную, целенаправленную реализацию существующего и вновь выдвигаемого комплекса дидактических средств совершенствования учебного процесса, а именно:

- умение устанавливать связь учебно-познавательной, учебно-воспитательной и самостоятельной деятельности студентов;

- умение проектировать желаемые результаты, четко планировать разные направления деятельности: 1) учебной; 2) внеаудиторной; 3) научно-исследовательской, поисковой; 4) общественно-полезной;

- знание наиболее эффективных путей, форм и методов организации учебного процесса, умение их творчески использовать;

- умение постоянно анализировать результаты своей работы, объективно оценивать их, отказываться от устаревшего, утратившего свое значение, которое стало шаблонным, трафаретным и уже не отвечающим ни требованиям времени, ни особенностям региона, ни интересам, потребностям студентов;

- знание компьютерной техники и умение их использовать в преподавании [92].

Все концепции имеют свои особенности, преимущества и недостатки, однако основу любой из них составляет учебно-познавательная деятельность студентов.

2.2. Система дидактических принципов и их содержание

Понятие “принцип” происходит от латинского “*principium*” – начало, основа. По своему происхождению принципы обучения (дидактические принципы) являются теоретическим обобщением педагогической практики, возникают из опыта практической деятельности и, следовательно, носят объективный характер. Именно поэтому они становятся руководящими положениями, которые регламентируют и регулируют деятельность преподавателя в процессе обучения студентов. Дидактические принципы охватывают все стороны учебного процесса и придают ему целенаправленное, логически последовательное начало.

Однако по форме своего существования принципы носят субъективный характер, так как отражаются в сознании педагога с различной степенью полноты и точности. Незнание принципов, нежелание следовать их требованиям, неправильное их понимание не отменяют их существования, но делают весь процесс обучения ненаучным, противоречивым и малоэффективным. Следовательно, соблюдение принципов обучения выступает элементом педагогической культуры преподавателя, важнейшим условием результативности его профессиональной деятельности.

Принципы обучения – это наиболее общие руководящие положения, в которых выражены требования к содержанию, организации, технологии и методике обучения студентов.

Следует особо отметить, что дидактические принципы имеют прямую корреляцию с принципами организации в вузе целостного педагогического процесса и управления познавательной деятельностью обучающихся, рассмотренными в предыдущей главе. Однако они в то же время имеют и свои особенности и историю, на которых следует остановиться более подробно.

Начнем с выдающихся представителей восточной педагогики Хорезми, Фараби, Бируни, Ибн Сина, Омар Хайям, Саади, Джами, Алишер Навои, которые одними из первых научно обосновали опытно-наблюдательный, экс-

периментальный, алгоритмический, вопросо-ответный и др. методы обучения, при этом развивали методы активизации познавательной деятельности, применения знаний на практике, системности и последовательности, логики, индукции и дедукции, эксперимента, сравнения, наблюдения, опыта. Учеными широко использовались принципы: **единства единичного, особенного и общего, причинно-следственных связей, посильности, изложения материала от простого к сложному, наглядности и др.**(84)

Ученые-энциклопедисты Востока разработали формы, методы, принципы обучения, не потерявшие своей актуальности и в наши дни. Большую ценность их трудов придает то, что разделяли все науки на две части — практическую и теоретическую, определили их непосредственную связь. Приведем примеры.

Ибн Сина (Авиценна) установил принципы обучения: а) не следует сразу привязывать ребенка к книге; б) проводимые с ребенком упражнения должны быть нормированными и посильными, быть коллективными, сочетаться с физическими упражнениями, учитывать склонности и способности ребенка; в) обучение должно идти постепенно от легкого к трудному; г) принцип наглядности; учитывать индивидуальные особенности ребенка;[37].

Бурханиддин Зарнуджи предложил связь теории обучения с практикой жизни; о сознательном желании в процессе обучения; опытность; принцип повторения изученного; доступность обучения; последовательность и системность обучения[84].

Омар Хайям заострял внимание на полном, глубоком, осмысленном усвоении знаний; на самостоятельном приобретении знаний; на самостоятельной мыслительной деятельности; на изучении жизненных явлений; на практике, на многократном повторении действий, операций; [67].

Алишер Навои-индивидуальные особенности ребенка; развитие познавательной активности; последовательность; доступность изложения материала; гуманизация образования; разностороннее развитие человека;

Одним словом, они призывали опираться на: научность в обучении; чувственное познание как отражение бытия; систематичность и последовательность наглядность обучения (использование всех органов чувств для более полного неприятия изучаемого предмета и явления); прочность обучения; знание возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, их возможностей; сознательный подход учащихся к учению; использование разнообразных активных форм и методов обучения ученика и учителя и т.д.[84].

Таким образом, в трудах ученых Средней Азии IX-XIX в.в. были уже намечены и получили соответствующую интерпретацию многие дидактические идеи, ставшие предметом специальной разработки в педагогике нового времени или европейской педагогике, особенно благодаря усилиям великого чешского педагога Я.А. Коменского [92].

В современной дидактике высшей школы выделяется следующая совокупность принципов обучения: социальная обусловленность и научность в обучении; практическая направленность; целенаправленность, систематичность и последовательность; обучение на высоком уровне трудности; наглядность; сознательность, активность и самостоятельность обучающихся; прочность овладения знаниями, навыками и умениями; дифференцированный и индивидуальный подход к обучению; единство обучения и воспитания.

Принципы обучения учитывают рекомендации различных наук и эффективной педагогической практики, которые связаны в своеобразную систему. Взятые в своем единстве, принципы обучения определяют все стороны учебного процесса как системы: содержание, организацию, технологию, методику и общую направленность процесса обучения. Рассмотрим содержательную характеристику каждого из названных дидактических принципов.

Принцип **социальной обусловленности и научности в обучении** позволяют совершенствовать процесс обучения в соответствии с развитием современной науки и техники.

Реализация названного принципа на практике обеспечивается соблюдением ряда педагогических требований:

– при организации обучения осуществлять научно обоснованный подход к отбору содержания учебного материала; в ходе занятий рассматривать все явления в развитии и взаимосвязи, видеть закономерности и противоречия учебного процесса, пути его совершенствования; излагать учебный материал с позиции последних достижений науки и техники;

– постоянно, глубоко и убедительно раскрывать диалектическую связь теории и практики, показывать, что наука развивается под влиянием практических потребностей государства;

– тесно связывать учебный процесс с жизнью государства, будущей профессиональной деятельностью студентов;

– в связи с увеличивающимся потоком учебной информации главное внимание уделять ключевым проблемам развития науки, раскрывать основные идеи научных достижений; приучать студентов следить за научной информацией, поощрять исследовательскую работу, коллективные обсуждения научно-технических и социальных проблем.

Принцип **практической направленности в обучении** ориентирует педагога на подготовку будущих специалистов в вузе к выполнению своих профессиональных обязанностей по прямому предназначению. Он определяет содержание обучения и условия профессиональной подготовки студентов, придает обучению практическую направленность, обеспечивает его связь с современным уровнем развития науки и техники.

Принцип практической направленности содержит следующие требования: – строго соблюдать дисциплину учебного процесса, гибко сочетать теоретические и практические методы и формы обучения, выбирая в каждом конкретном случае наиболее эффективные;

– внимательно следить за развитием науки, совершенствованием способов их применения, внедрять в учебный процесс научную организацию труда студентов, помогать им овладевать теорией и практикой научно организованной деятельности, учить применять продуктивные и экономичные методы работы, анализировать, программировать и прогнозировать свою деятельность.

Принцип целенаправленности, системности и последовательности в обучении определяет направленность и логику организации учебного процесса.

Овладевать различными компонентами профессионального мастерства в педвузе можно лишь тогда, когда учебный материал изучается студентами в определенной системе. Систематизированные знания необходимы будущему учителю для успешной деятельности при выполнении своих профессиональных обязанностей, но приобрести их он может только при строгой логической последовательности представления учебного материала, комплексировании различных предметов обучения, четкой организации всего учебного процесса.

Этот принцип предполагает реализацию преподавателем ряда взаимосвязанных педагогических требований:

– в процессе обучения руководствоваться всеми планируемыми документами (учебными планами, программами, расписанием занятий и т. д.), строго соблюдать логику учебного процесса, тесно связывать ранее изученный материал с новым;

– выделять в изучаемом материале главное, формулировать и раскрывать общую цель и замысел каждой темы, раздела, курса в целом; направлять и развивать логическое мышление студентов, приучать их к самостоятельности, показывать им перспективы своей учебно-познавательной деятельности;

– добиваться усвоения обучающимися системы знаний по каждой теме, разделу и курсу в целом, используя многообразие имеющихся форм и

методов оценки, контроля и коррекции их учебно-познавательной деятельности;

– систематически руководить самостоятельной работой студентов, знать их успехи и недостатки, повышать чувство ответственности за результаты учебы.

Принцип обучения на высоком уровне трудности определяет такую организацию и технологию обучения в вузе, при которых студенты сознательно и активно овладевают знаниями, навыками и умениями, формируют профессиональные позиции, психологические качества с учетом собственных реальных способностей. Принцип позволяет уточнить основные педагогические правила доступности и целесообразной интенсивности в обучении: учить, переходя от известного к неизвестному, от менее трудного к более трудному, от сложного к более сложному.

От преподавателя при соблюдении данного принципа требуется следовать следующим педагогическим правилам:

– обеспечивать отбор, группировку и подачу учебного материала с учетом интеллектуальных возможностей каждого обучающегося, осуществлять постоянную заботу о соблюдении правил доступности в обучении;

– воспитывать сознательное отношение студентов к преодолению реальных учебных трудностей, поощрять их и оказывать индивидуальную помощь, проводить дополнительные занятия с отстающими в учебе;

– создавать на каждом занятии обстановку, требующую от студента максимального напряжения интеллектуальных и физических сил.

Наряду с перечисленным для реализации этого принципа преподавателю целесообразно широко применять на учебных занятиях **наглядность в обучении**, учитывая, что важное значение имеет соответствие используемых средств целям и задачам, содержанию и организации конкретного занятия. Кроме того, нужно применять средства наглядности творчески и методически грамотно, когда их использование педагогически целесообразно

и необходимо. Преподаватель должен обеспечивать высокий эстетический уровень внешнего вида средств наглядности, добиваясь, чтобы они были яркими и доступными, разнообразными и конкретными, обеспечивали комплексное отражение всего учебного материала.

В высших учебных заведениях при обучении студентов комплексно применяются следующие виды наглядности: натуральная или естественная.

Принцип сознательности, активности и самостоятельности обучающихся определяет позицию и отношение самих студентов к участию в процессе обучения.

Сознательность в обучении – это понимание обучающимися сущности изучаемых проблем, убежденность в правильности и практической ценности получаемых знаний и приобретаемых умений, положительное отношение к учению. Сознательность придает процессу обучения воспитывающий характер и в значительной мере способствует формированию у студентов высоких психологических и значимых профессиональных качеств личности.

Активность студентов в обучении – их интенсивная умственная (интеллектуальная) и физическая деятельность по овладению знаниями, навыками и умениями.

Самостоятельность в обучении – активное продвижение обучающихся к вершинам профессионального мастерства, ориентирующееся на собственные усилия в учебном процессе, потребности и цели, мотивы и волю.

Этот принцип требует от преподавателя соблюдения следующих педагогических правил:

– добиваться осознания студентами значимости их будущей профессиональной деятельности; доводить до них цели и задачи каждого занятия; формировать положительное отношение обучающихся к учебному процессу, вызывать интерес к изучаемому материалу;

-поддерживать активность и творческие начинания студентов, стимулировать их познавательную деятельность, развивать мотивацию;

-ставить обучающихся в ситуации, требующие от них обнаружения и объяснения расхождений между наблюдаемыми или приведенными фактами и имеющимися знаниями;

-обеспечивать понимание студентов смысла каждого слова, предложения, понятия, раскрывая их, опираться на знания и опыт обучающихся;

- вооружать студентов методами и приемами самостоятельной работы по приобретению новых знаний, навыков и умений, способствовать самостоятельному их использованию при решении учебных и практических профессиональных задач.

Принцип прочности овладения знаниями, навыками и умениями.

Для решения учебно-познавательных задач студентами объективно необходим целостный комплекс взаимосвязанных знаний, навыков и умений, имеющих достаточную прочность для их использования в профессиональной деятельности. Чем они прочнее, тем быстрее и основательнее обучающиеся овладевают новым учебным материалом, своей будущей специальностью.

Данный принцип предполагает соблюдение преподавателем следующих педагогических требований:

– обеспечивать медленные, но безошибочные действия при первоначальном знакомстве с материалом и операциями, с осваиваемыми навыками действий, сокращая постепенно сроки их выполнения при соблюдении высокого качества отработки;

– не приступать к изучению нового, предварительно не сформировав у положительных мотивов и стимулов;

– следить за логикой подачи учебного материала, ибо прочность знаний, логически связанных между собой, всегда превышает прочность усвоения разрозненных, малосвязанных между собой знаний;

– формировать установку обучающихся на длительное запоминание учебного материала, опираясь на все виды памяти и способы запоминания;

стимулировать работу студентов, обучать их правилам и приемам самообразования;

– побуждать обучающихся к осознанному выполнению действий, поощрять добросовестность, инициативу, самостоятельность.

Принцип дифференцированного и индивидуального подхода в обучении определяет организацию групповых действий на занятиях по различным учебным предметам и дисциплинам в тесном сочетании с индивидуальным подходом к обучению каждого студента.

Этот принцип предполагает реализацию преподавателем следующих педагогических требований:

– систематически изучать студентам, выявлять их особенности и возможности принципов обучения с принципами воспитания. Опора только на принципы обучения при игнорировании требований; постоянно проявлять внимание к каждому из них, независимо от успеваемости и поведения; учитывать интеллектуальные и физические способности обучающихся и организовывать учебный процесс в строгом соответствии с ними. Требования принципа отражают сущность процесса индивидуализации в подготовке студентов, который может быть реализован посредством использования различных организационных форм: создания групп усиленной подготовки; проведения дополнительных индивидуальных занятий по усложненной программе; составления индивидуальных планов освоения учебной программы; предоставления самостоятельного выбора форм обучения и пр.;

– развивать индивидуальные способности каждого обучающегося в интересах формирования и сплочения студентческих коллективов, создавая в учебной группе положительный социально-психологический климат.

Принцип единства обучения и воспитания детерминирует обязательность осуществления целостного педагогического процесса. Ведь в процессе обучения у студентов формируются взгляды, чувства, ценности, качества личности, черты характера, привычки поведения. Все это может происходить как непреднамеренно, так и в силу специальной организации

учебно-воспитательного процесса. Единство обучения и воспитания в ходе проведения учебных занятий должно достигаться усилиями всех его участников: и педагогов и обучающихся.

Именно взаимосвязь этих принципов придает учебному процессу в вузе воспитывающий характер, развивает студентов, обеспечивает их психологическую подготовку к будущей профессиональной деятельности, решению учебно-познавательных задач.

Вопросы и задания

1. Какие проблемы исследует дидактика высшей школы?
2. Раскройте сущность, содержание и структуру процесса обучения в педагогическом вузе.
3. Как Вы понимаете высказывание А. Дистервега о том, что плохой учитель преподносит истину, а хороший – учит ее находить? Обоснуйте свою точку зрения на это.
4. Какие основные функции реализуются в процессе обучения?
5. Охарактеризуйте процесс обучения как педагогическую систему, раскройте его логику.
6. Обоснуйте сущность рассмотренных выше концепций и теорий обучения. В чем Вы видите преимущества и недостатки применения в педагогическом вузе каждой из них?
7. Назовите и охарактеризуйте основные дидактические принципы.

Глава 3. МЕТОДЫ, ФОРМЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

3.1. Методы обучения: сущность, функции и классификация

Методам обучения, от которых в немалой степени зависит результативность учебной работы в педвузе, посвящен не один десяток фундаментальных исследований как в общей теории педагогики, так и в частных методиках преподавания отдельных предметов. Однако, несмотря на многообразие педагогических исследований, проблема методов обучения остается по-прежнему актуальной. До настоящего времени продолжаются попытки теоретиков-педагогов создать научную систему методов обучения и разработать технологические подходы к их применению в высшей школе.

Слово “метод” в переводе с греческого означает “исследование, способ, путь достижения цели”. Этимология этого слова сказывается и на его трактовке как научной категории. Так, например, в философском энциклопедическом словаре под методом в самом общем значении понимается “способ достижения определенной цели, совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности” [13].

В современной педагогике выделяют три основные группы методов: **методы обучения, методы воспитания, методы педагогических исследований**. Наибольшую неоднозначность в определениях и, вместе с тем, практическую актуальность имеют методы обучения, которые выступают как сложное, многомерное и многокачественное образование, взаимосвязанное с другими категориями дидактики (целями, содержанием, используемыми средствами, формами организации и результатами).

В определении понятия “метод обучения” в теории педагогики находят отражение, с одной стороны, моменты реально осуществляющейся педагогической практики, а, с другой, объективные закономерности педагогической деятельности, как специфической области общественного труда. Обычно, при раскрытии данного понятия представители различных

школ и направлений фиксируют характерные для этой педагогической системы признаки: цели обучения, приоритетный способ усвоения, характер взаимодействия преподавателя и обучающихся. Таким образом дидактические методы отражают целевой, психологический гносеологический аспекты обучения.

История развития и становления методов обучения весьма длительна. В древние времена преобладали методы обучения, основывавшиеся на подражании. Ученики наблюдали за педагогом и повторяли определенные действия. Показ образа и многократное репродуктивное воспроизведение ими показанных действий можно считать одним из самых древних методов обучения. С момента организации школ в практику стали широко внедряться словесные методы обучения. Основным способом преподавания было устное, а несколько позднее печатное слово, которое обучающиеся должны были запомнить и при необходимости механически воспроизвести. Так, в качестве иллюстративного материала приведём педагогические идеи ученых-энциклопедистов Ближнего и Среднего Востока **Хорезми, Фараби, Ибн Сино**, определившие методы и способы рассуждения: 1) доказательный; 2) диалектический, т.е. метод дискуссий; 3) софистический, т.е. метод ставящий противника в заблуждение; 4) риторический; 5) поэтический; опытно-наглядные методы обучения; метод индукции и дедукции (предпочтение дедукции);

Фараби также обосновал цель и задачи занятий по отдельным предметам, определил их содержание, методы и формы обучения. Особое предпочтение он отдавал опытно-наглядным методам. Бесценной и актуальной, на наш взгляд, идея Фараби о прививании детям интереса к музыке. Великий ученый считал, что она имеет большие возможности в нравственно-этическом и физическом совершенствовании человека, ее способности вызывать положительные эмоции и душевное очищение — катарсис. Фараби отводил особое значение музыке в развитии эмоциональной отзывчивости у детей. Он также рассматривал музыку как

психотерапевтическое средство, способное оказывать сильное эмоциональное воздействие на психологию человека [84].

Ибн Сина в педагогических рекомендациях писал, что учитель должен быть мужественным и сердечным человеком, хорошо знающим науку и методы обучения и воспитания, умеющим в процессе обучения применять разнообразные методы и формы работы с детьми [37].

Необходимо отметить и тот факт, что великий ученый придавал серьезное значение коллективному обучению в школе. В своей книге “Тадбири манзел”, в разделе “Обучение и воспитание детей в школе” Ибн - Сино в первую очередь останавливается на вопросе об охвате всех детей школой. Проводится идея о коллективности в обучении; он выступает против индивидуального обучения детей в домашних условиях. Его мысли о пользе коллективного обучения заключаются в следующем:

1) если ученики будут учиться вместе, то у них не будет скуки, у них развивается желание соревноваться между собой. Это создает стремление не отставать друг от друга;

2) в беседах между собой ученики передают друг другу интересные рассказы, которые они почерпнули из книг и слышали от старших;

3) когда дети учатся вместе, то они начинают дружить и лучше уважать друг друга, они помогают друг другу в усвоении учебных материалов. Кроме того, они воспринимают друг у друга хорошие привычки [37].

Хорезми обосновал преимущества опытно-наблюдательного и экспериментального методов познания.

Общепедагогические идеи ученых-энциклопедистов Востока эпохи высоко поднялись в разработке методики обучения в средние века, передовые мысли которых в корне противоречили господствующей методике обучения того времени, основанной на зубрежке. Их Педагогические идеи прогрессивны и актуальны в такой степени, что нашли свое отражение в

современной дидактике и не потеряли своей актуальности сегодня, через 1000 лет.

В средние века возник и получил широкое распространение догматический метод обучения. Несколько позднее, гуманисты эпохи Возрождения (Ф. Бэкон, Х. Вивес, Ф. Рабле, М. Монтень и другие) выступили за развитие человеческой личности на основе самостоятельности и активности, сознательного усвоения знаний. Опираясь на философские идеи Ф. Бэкона, Я. А. Коменский развил теорию методов обучения, в которой великий педагог обобщил ряд объективных закономерностей: обучение должно проводиться сообразно с силами и возрастом обучающихся, идти от частного к общему, от простого к сложному, сочетать слово и наглядность. В XIX веке разнообразные методы обучения также были опробованы в педагогических системах И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта, Ф. А. Дистервега. В России, одним из первых наиболее эффективную схему взаимодействия педагог–обучающийся предложил К. Д. Ушинский. Наиболее высоких результатов он добился за счет того, что дал обучающимся возможность трудиться самостоятельно, но при этом незаметно и умело руководил их учебным трудом.

На рубеже XIX–XX веков широкую популярность в обучении приобрели эвристические методы. Один из вариантов их применения в ходе занятий был предложен американским педагогом прагматического направления Дж. Дьюи, который во имя преодоления пассивной роли обучающихся перенес центр тяжести на их самостоятельную работу. Однако в предложенной им педагогической системе роль преподавателя была явно занижена, а его функции сводились к проведению случайных консультаций и бесед.

Необходимо признать, что существуют педагогические школы, изымающие из дидактики ту ее часть, которая исследует методы и организационные формы обучения. Например, представители геттингенской педагогической школы (В. Дильтей, Х. Ноль, Э. Шпрангер и другие), развивающие идеи “гуманитарной” педагогики, разделяют дидактику (учение

о содержании образования) и методику (учение о способах, путях передачи этого содержания).

Анализ педагогической литературы показывает, что в XX веке дискуссии о том, как наиболее эффективно организационно и методически правильно построить процесс обучения в высшей школе не завершились. Так, в учебниках для педагогических вузов 70-х годов за основу чаще всего берется положение о том, что любое педагогическое явление включает четыре компонента: субъект, объект, цели деятельности, предмет совместной деятельности (вещи, свойства, отношения, существующие в объективной реальности, а также знания о них, являющиеся продуктом культурного развития).

При таком подходе понятие “метод” как педагогическая категория характеризуется через изменение во времени всех четырех компонентов:

- метод как сторона деятельности субъекта;
- метод как сторона деятельности объекта педагогического воздействия;
- метод в зависимости от намеченных общих и частных целей деятельности;
- метод как характеристика структуры и формы предмета их совместной деятельности.

На основе последнего аспекта формулируется достаточно сложное определение. “Метод обучения есть способ управления (со стороны субъекта) процессом формирования индивида или группы (поскольку педагогически осознанное воздействие есть один из наиболее общих факторов такого формирования) через придание определенной формы и структуры предмету их совместной деятельности в соответствии с преследуемыми целями. Следовательно метод есть способ управления за счет выбора субъектом педагогически целесообразных форм фиксации содержания и способов развертывания этого содержания”(73).

В современной высшей школе одностороннее управление процессом познания студентов со стороны педагога становится неэффективным. На

первый план выступает задача сформировать у них умение самостоятельно добывать знания, творчески ориентироваться в потоке научной информации. Смещение акцента в сторону формирования субъект-субъектных отношений в обучении нашло отражение и в определениях метода обучения как педагогической категории.

В Российской педагогической энциклопедии, выпущенной в 1993 году, метод обучения рассматривается как система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования [78].

В учебниках по педагогике последних лет авторы несколько расширяют предложенное определение. И. П. Подласый (1996 г.) считает, что метод обучения – это прежде всего “упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели. При этом способы обучающей деятельности преподавателя (преподавание) и способы учебной деятельности учащихся (учение) тесно связаны между собой” (74); И. Ф. Харламов (1997 г.) под методами обучения предлагает понимать “способы обучающей работы учителя и организации управления познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом” [89].

Структурно метод выступает как упорядоченная совокупность приемов, а прием рассматривается как элемент, звено, элементарный акт педагогического процесса. Отдельные приемы могут входить в состав различных методов. Например, запись базовых понятий применяется как при объяснении нового материала преподавателем, так и при самостоятельной работе обучающихся. В педагогической практике методические приемы используются для активизации внимания студентов при восприятии ими нового материала или повторении пройденного, стимулируют познавательную деятельность. Метод и прием могут меняться местами. Например, если преподаватель сообщает новые знания методом объяснения, в процессе которого демонстрирует наглядные пособия, то эта демонстрация

выступает как прием. Если же наглядное пособие является объектом изучения и базовые знания получают на основе его рассмотрения, то словесные пояснения выступают как прием, а демонстрация – как метод обучения.

В образовательном процессе педвуза **методы обучения выполняют следующие функции**: обучающую (реализуют на практике цели обучения); развивающую (задают темп и уровень развития студентов); воспитывающую (влияют на результаты воспитания); побуждающую (выступают как средство побуждения к учению); контрольно-корректировочную (диагностика и управление процессом обучения студентов).

Одной из наиболее дискутируемых проблем современной дидактики высшей школы является представление существующих методов обучения с системных позиций. В настоящее время нет единой точки зрения по данному вопросу. В связи с тем, что разные авторы при распределении методов обучения на группы и подгруппы используют различные признаки, существует ряд классификаций. Остановимся на тех, которые наиболее часто встречаются в педагогической литературе (табл. 3.1).

Таблица 3.1 Основные подходы к классификации методов обучения в высшей школе

Классификация	Основание	Группы методов
Традиционная	Источник знаний	Словесные, наглядные, практические
По значению	Последовательность этапов обучения	Приобретения знаний; формирования умений и навыков; применения знаний; творческой деятельности; закрепления ЗУН; проверки ЗУН
По дидактическим целям	Цели обучения	Методы, способствующие: а) первичному усвоению материала; б) закреплению и совершенствованию

		приобретенных знаний
Классификация методов обучения по Ю. К. Бабанскому	Аспекты учебно-познавательной деятельности (УПД)	Организации и осуществления УПД; стимулирования и мотивации УПД; контроля и самоконтроля за эффективностью УПД
Классификация методов обучения по И. Я. Лернеру и М. Н. Скаткину	Характер деятельности обучающихся	Объяснительно-иллюстративные; репродуктивные; проблемного изложения; частично-поисковые; исследовательские

Традиционная (Е. И. Перовский, Е. Я. Голант, Д. О. Лордкипанидзе). Критерий классификации – источник получения информации. Выделяют три группы методов: *словесные* (беседа, рассказ, лекция, объяснение, работа с книгой), *наглядные* (показ, демонстрация моделей, схем), *практические* (упражнения, тренажи, решение задач).

По назначению (М. А. Данилов, Б. П. Есипов). Критерий – последовательность этапов процесса обучения. Методы обучения классифицируют в соответствии со следующими этапами: 1) приобретения знаний; 2) формирования умений и навыков; 3) применения знаний; 4) творческой деятельности; 5) закрепления знаний, умений и навыков; 6) проверки знаний, умений и навыков.

По дидактическим целям (Г. И. Щукина, И. Т. Огородников). Выделяют методы, способствующие: а) первичному усвоению учебного материала; б) закреплению и совершенствованию приобретенных знаний.

Наибольшее распространение в отечественной дидактике последних лет получила **классификация методов обучения, предложенная Ю. К. Бабанским.**

В ней выделяют три большие группы методов:

1. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности:

– словесные, наглядные и практические (аспект восприятия и передачи учебной информации);

– индуктивные и дедуктивные (логические аспекты);

– репродуктивные и проблемно-поисковые (аспект мышления);

– самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя (аспект управления обучением).

2. Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности:

– интереса к учению;

– долга и ответственности в учении.

3. Методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности:

– устный, письменный, лабораторно-практический.

По характеру (степени самостоятельности и творчества) деятельности обучающихся (И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин). Выделяют пять методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучающихся нарастает (табл. 3.2).

**Таблица 3.2. Классификация методов обучения
(по И. Я. Лернеру и М. Н. Скаткину)**

Метод	Вид деятельности обучающегося	Уровни умственной деятельности обучающегося	Уровни знаний	Сущность	Усовершенствование

1 Объяснительно-иллюстративный	Получение знаний с помощью преподавателя	I – узнавание	I – знания-знакомства	Традиционное обучение – процесс передачи готовых известных знаний	Программированное обучение
2.Репродуктивный	Применение изученного на основе образца (репродукция)	II – воспроизведение	II – знания-копии		
3.Проблемное изложение	Изучение способов решения проблемных задач с помощью преподавателя	III – применение	III – знание-умение	Проблемное обучение – процесс активного поиска и открытия обучающимися новых знаний	Диалоговые формы обучения

4. Частично- поисковый	Активный поиск решения задачи под руководств ом преподават еля	III – применени е IV – творчество	III – знание- умение IV – знание- трансфор мация		
5. Исследова- тельный	Самостояте льный поиск варианта решения	IV – творчество	IV – знание- трансфор мация		

1. Объяснительно-иллюстративный метод. Студенты получают знания в “готовом” виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, они остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления. В педвузе данный метод находит самое широкое применение для передачи большого массива информации.

2. Репродуктивный метод. К нему относят применение изученного на основе образца или правила. Деятельность обучающихся имеет алгоритмический характер, т. е. выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам.

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

4. Частично-поисковый или эвристический метод. Заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний.

5. Исследовательский метод. После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа студенты самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения, выполняют действия поискового характера.

Ни одна из рассмотренных классификаций не свободна от недостатков. Следует исходить из того, что “чистых” методов обучения не бывает. Они взаимно проникают друг в друга, характеризуя разностороннее взаимодействие преподавателя и обучающихся. “И если мы можем сказать на определенном этапе об использовании одного метода, то это лишь означает, что он в данный момент доминирует” [74].

В реальном учебном процессе наиболее важным является не отнесение методов к той или иной классификации, а глубокое знание преподавателем их дидактической сущности, условий эффективного применения, умение пользоваться ими для управления познавательной деятельностью студентов. Во втором разделе учебного пособия раскрываются сущность, содержание и основные характеристики целого ряда методов обучения, активно применяемых сегодня в высшей школе. В этом параграфе кратко рассмотрим сущность и педагогические условия эффективности применения в педвузе методов обучения, не вошедших в указанный раздел.

Рассказ – повествовательно-информационный метод изложения учебного материала, цель которого – сообщение фактов и выводов, описание событий и явлений. Существует несколько видов рассказов: описательный, научно-популярный, художественный и др. Любой рассказ должен иметь сюжет и отличаться красочностью, конкретностью, увлекательностью. Его продолжительность по времени зависит от характера изучаемого материала, места проведения занятия, контингента обучающихся и составляет обычно

20–30 минут. При этом рассказ может сочетаться с объяснением и демонстрацией различного рода наглядных пособий.

Педагогические условия эффективного применения рассказа – достоверность, научность, наличие ярких, эмоциональных примеров, логичность изложения, простота, доступность языка, элементы личной оценки преподавателя описываемых событий. Темп изложения должен быть близок к обычной разговорной речи. Не рекомендуется говорить слишком громко, активно жестикулировать руками, это утомляет слушателей. Однако для привлечения внимания обучающихся к тому или иному положению целесообразно перейти от тихой речи к громкой, от обычного темпа к замедленному или наоборот (создать контрастность изложения). Для того, чтобы рассказ стал более содержательным и логичным, у педагогу целесообразно составить его план-конспект и по необходимости пользоваться им в ходе занятия.

Объяснение – словесное истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий и явлений. Это монологическая форма изложения, применение которой наиболее эффективно при изучении сложного учебного материала приемами доказательства и рассуждения. Объяснение может использоваться как в чистом виде, так и в качестве составной части рассказа, беседы или лекции.

Педагогические условия повышения эффективности объяснения материала – логичность рассуждений, хорошо продуманная система доказательств, четкость формулировок, обращение внимания слушателей на главные, основные моменты изложения.

Беседа – диалогический метод обучения, в ходе которого обучающиеся либо сами приходят к усвоению нового материала, либо закрепляют и расширяют изученное ранее. Беседа относится к наиболее старым методам дидактической работы. По количеству студентов, присутствующих на занятиях, различают беседы индивидуальные и фронтальные; в зависимости

от конкретных целей и содержания учебного материала – эвристические, сообщающие, вводные (вступительные) и закрепляющие.

Существуют два способа построения беседы: рассмотрение частного вопроса с последующим переходом к обобщениям; обсуждение общего вопроса, а на основе его – частных. Выбор того или иного способа зависит от содержания темы, подготовленности студентов, педагогического мастерства преподавателя. При этом важно помнить, что поучительной и полезной беседа получится лишь при активном участии и обучающихся и педагога.

Педагогические условия эффективного проведения беседы – краткость, четкость и однозначность задаваемых вопросов, опора на имеющиеся у студентов знания и личный опыт. В ходе беседы необходимо избегать назидательности и поучений, выслушивать любые, порой ошибочные мнения.

Беседа проходит особенно интересно и живо, когда разгораются споры, возникает дискуссия, которая представляет собой обмен мнениями, и обучающиеся отстаивают свои субъективные точки зрения по изучаемому вопросу. Учебная дискуссия нуждается в четкой методической разработке, а также в ограничении по времени выступлений ее участников. Наиболее продуктивно она проходит в том случае, если участники обладают определенным запасом знаний и самостоятельностью мышления, умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения. В случае, когда в ходе дискуссии у обучающихся возникают вопросы к преподавателю, на которые он не может ответить сразу, то необходимо в последующем обязательно найти на них ответы и довести их до студентов.

Методы устного изложения, закрепления и обсуждения учебного материала, как правило, сочетаются с применением средств наглядности, что повышает эффективность процесса обучения. В дидактике выделяют **методы показа** (показ плакатов, схем, карт, действий, приемов и пр.) и **методы демонстрации** (демонстрация фильмов.). Сущность метода состоит в том, что с помощью различных средств у обучающихся создается образ

изучаемого предмета или формируется представление об определенном объекте или явлении.

Главными требованиями при показе средств наглядности являются плановость, продуманность и уместность использования; умеренная дозировка предъявляемого материала; умение преподавателя работать с техническими средствами обучения; акцентирование внимания студентов на наиболее важных моментах демонстрации; обеспечение единства объяснения и наглядности. Важно избрать правильный темп показа.

С расширением сферы применения новых информационных технологий традиционная модель показа дополняется видеорядом и мультимедийным обучением, которые способствуют погружению студентов в предмет путем показа способа решения предлагаемых задач с помощью видеотекстов. Мультимедиа – это технология, объединяющая в одном программном продукте текст, звук, графику в цветном и динамическом исполнении и предполагающая интерактивное общение по линии “человек – компьютер”.

Необходимые студентам практические умения и навыки могут быть сформированы, закреплены и доведены до совершенства с помощью **метода упражнений**.

Упражнение – многократное выполнение умственных или практических действий с целью овладения ими или повышения качества их выполнения. Упражнения могут быть **репродуктивными**, направленными на воспроизведение и повторение изученного ранее, и творческими, связанными с применением полученных знаний в новых условиях. В зависимости от характера и степени влияния на формирование умения упражнения делятся на подготовительные (первоначальная отработка), основные (последующая отработка действия в целом), тренировочные (совершенствование уровня выполнения).

К общим условиям успешного применения метода упражнения относятся активное и сознательное участие всех студентов в решении практических задач; систематичность, последовательность, ритмичность в

проведении упражнений; их разнообразие и постепенное усложнение путем введения новых элементов; тщательный контроль за правильным выполнением всех деталей упражнения; придание им развивающего характера; формирование у обучающихся навыков самоконтроля и самооценки выполнения действий; максимальное приближение условий выполнения упражнений к реальной обстановке; внесение в учебную деятельность элементов соревновательного характера. Для поддержания у студентов интереса к тренировкам можно усложнять условия и сокращать время на их выполнение.

В таблице 3.3. приведены сравнительные характеристики различных методов обучения по степени решения с их помощью учебно-познавательных, формирующих и развивающих задач [74].

Таблица 3.3 Сравнительные характеристики различных методов обучения

Методы обучения	Решаемые задачи				
	формируют		развивают		
	знания	умения	мышление	память	речь
Словесные	++	–	–	–	++
Наглядные	+	+	+	++	–
Практические	+	++	++	+	–
Работа с книгой	+	+	+	+	+
Работа с мультимедиа	+	++	+	+	–
Учебные дискуссии	++	–	++	+	++
Самостоятельная работа	++	++	++	+	+
Устный и письменный контроль	++	–	+	+	++

Примечание:

++ – решает очень хорошо;

+ – решает частично;

• – решает слабо.

В структуре методов обучения выделяют объективную часть (постоянные, неизблемые положения, присутствующие в методе) и субъективную часть (обусловленную личностью педагога, конкретными условиями, контингентом обучающихся, связанную с педагогическим мастерством).

В дидактике высшей школы сложились определенные подходы к выбору методов обучения в зависимости от конкретных обстоятельств и условий протекания учебного процесса. В пособии не ставится задача рассмотреть их все. Предлагаются только два варианта, которые могут быть творчески трансформированы преподавателем на основе имеющегося у него педагогического опыта.

Выбор методов обучения может определяться:

– общими целями образования, воспитания, развития и психологической подготовки студентов;

– особенностями методики преподавания конкретной учебной дисциплины и спецификой ее требований к отбору дидактических методов;

– целями, задачами и содержанием материала конкретного занятия;

– временем, отведенным на изучение того или иного материала;

– уровнем подготовленности студентов;

– уровнем материальной оснащенности, наличием оборудования, наглядных пособий, технических средств;

– уровнем подготовленности и личных качеств самого преподавателя.

Ю. К. Бабанским [15] предложен несколько другой подход к выбору методов обучения, включающий шесть последовательных шагов преподавателя:

– принять решение о том, будет ли материал изучаться самостоятельно или под руководством педагога;

- определить соотношение репродуктивных и продуктивных методов. Если есть условия, предпочтение должно отдаваться продуктивным методам;
- определить соотношение индуктивной и дедуктивной логик, аналитического и синтетического путей познания, меру и способы сочетания словесных, наглядных, практических методов;
- определить способы и средства стимулирования деятельности обучающихся;
- определить “точки”, интервалы и методы контроля и самоконтроля;
- продумать запасные варианты на случай отклонения реального процесса обучения от запланированного.

С учетом комплекса названных обстоятельств и условий преподаватель принимает решение о выборе конкретного метода или их сочетания для проведения учебного занятия.

3.2. Характеристика основных форм и средств обучения

Осуществление обучения требует знания и умелого использования педагогом разнообразных форм организации учебного процесса, их постоянного совершенствования.

К сожалению, четкого определения понятия “организационная форма обучения” в педагогической литературе пока нет. Многие ученые попросту обходят этот вопрос и ограничиваются обыденными представлениями о сущности данной категории.

В науке понятие “форма” рассматривается как с позиции чисто лингвистической, так и с позиции философской. В энциклопедическом словаре понятие “форма” трактуется как “внешнее очертание, наружный вид, контур предмета” [88]. Форма всякого предмета, явления или процесса обусловлена его содержанием и в свою очередь оказывает на него обратное влияние. В философском словаре понятие “форма” определяется так: “...форма есть внутренняя организация содержания... Форма отражает систему устойчивых связей предмета” [88].

Применительно к дидактике высшей школы, **форма** – это специальная конструкция процесса обучения, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами и видами деятельности студентов. Представляя собой наружный, внешний вид циклов обучения, форма отражает также систему устойчивых связей компонентов внутри каждого цикла обучения и зависит от количества обучающихся (индивидуальные, индивидуально-групповые, коллективные), места проведения (аудиторные и самостоятельная работа), порядка проведения занятия.

Формы организации обучения – это способы построения учебной работы в определенном порядке объединения студентов (поточно-массовые, коллективные, групповые и индивидуальные) и временном режиме исполнения (учебные занятия, самостоятельная подготовка).

Некоторые ученые-педагоги считают, что понятия “форма обучения” и “форма организации обучения” необходимо различать. Например, М. И. Махмутов под формой обучения понимает коллективную, фронтальную и индивидуальную работу учащихся на занятии, а под формой организации обучения – конкретный вид этого занятия [55]. Организация обучения преследует цель – обеспечить оптимальное функционирование процесса управления учебной деятельностью студентов со стороны педагога.

К сожалению, довольно часто в педагогической литературе происходит смешивание таких категорий как “метод обучения” и “форма организации обучения”. Здесь следует понимать, что метод характеризует содержательно-процессуальную или внутреннюю сторону совместной деятельности субъекта и объекта (субъекта), ее динамику, а форма организации обучения как дидактическая категория обозначает внешнюю сторону организации учебного процесса, которая связана с количеством студентов, временем и местом обучения, а также порядком его осуществления.

Например, преподаватель может обучать группу студентов, т. е. заниматься с целым коллективом, а может проводить занятие индивидуально.

В этом случае форма обучения связана с количественным составом обучающихся. Вместе с тем, она может отражать временную регламентацию учебных занятий.

Будучи характеристикой внешней стороны организации учебного процесса, форма обучения органически связана с его внутренней, содержательно-процессуальной стороной. Одна и та же форма обучения, например практическое занятие, может иметь различную модификацию и структуру в зависимости от задач и методов учебной работы, организуемых педагогом. Выражением их тесной связи является и то, что отдельные формы называются в соответствии с ведущими методами обучения (например лекция – это метод обучения и одновременно форма, в которой данный метод применяется).

Анализ педагогической литературы показывает, что самой старой формой организации учебного процесса, берущей начало в античные времена, является индивидуальная форма обучения, при которой преподаватель занимается с одним обучающимся в специально отведенном месте. С начала XVI века все большее развитие получают индивидуально-групповые формы организации учебного процесса. Суть их заключается в том, что занятия педагог ведет не с одним человеком, а с целой группой обучающихся, в которой уровень подготовки ее членов различен. Чуть позднее зародилась классно-урочная система обучения, которая была обоснована и популяризирована в XVII в. Яном Амосом Коменским. Классно-урочная система имеет следующие основные черты: в классе объединены учащиеся примерно одного возраста; они обучаются по единым планам и программам; урок проводится по конкретному предмету, встроенному в расписание занятий и имеющему четкую продолжительность; урок планирует, организует и ведет педагог.

Первую попытку модернизации классно-урочной системы организации обучения предприняли в конце XVIII – начале XIX вв. английский священник А. Белл и учитель Дж. Ланкастер, предложившие Белл-

ланкастерскую систему взаимного обучения. В конце XIX – начале XX вв. перед педагогами встал вопрос об индивидуализации обучения. В США была апробирована батовская система, которая предусматривала урочную работу с классом и индивидуальные занятия с отстающими или наиболее способными обучающимися. В Европе опробовалась маннгеймская система, которая при сохранении классно-урочной структуры распределяла учащихся по классам в зависимости от уровня подготовки и интеллектуальных способностей.

В Европе и США в начале XX века большое внимание уделялось индивидуальной активной самостоятельной учебной работе обучающихся. Е. Паркхерст предложила одну из наиболее удачных индивидуализированных систем обучения, которая вошла в историю педагогики под названием “Система мастерских или Дальтон-план”. Успех учебной работы в группе зависел от приспособления темпа выполнения заданий к возможностям и способностям каждого обучающегося.

Таблица 3.4

Формы организации учебного процесса

Формы обучения		Формы контроля	
направленные преимущественно на теоретическую подготовку	направленные преимущественно на практическую подготовку	традиционные	инновационные
Лекция	Практическое занятие	Контрольная работа	Тестирование
Семинар	Курсовое проектирование	Индивидуальное собеседование	Рейтинг
Экскурсия	Стажировка и преддипломная практика	Зачет	Комплексный экзамен по специальности
Теоретическая	Деловая игра	Переводные и	

конференция		семестровые экзамены	
Консультация	Лабораторная работа	Защита курсового проекта	
Подготовка рефератов	Групповое упражнение	Государственные экзамены	
	Расчетно-графическая работа	Защита дипломного проекта	
Групповое занятие			
Самостоятельная работа	внеаудиторная		

В высшей школе Узбекистана (табл. 3.4) сегодня, как правило, успешно применяют следующие основные формы организации обучения (виды занятий): лекции, семинары, лабораторные работы, практические и групповые занятия, групповые упражнения, специальные и функциональные игры, теоретические (научно-практические) конференции, контрольные работы (занятия), консультации, рефераты, индивидуальные контрольные собеседования, самостоятельную работу обучающихся, курсовые работы (проекты, задачи), выпускные квалификационные работы.

Наряду с названными в высшей школе, используются и специфические формы обучения студентов. Так, согласно представленной в [68] классификации, выделяются общие, специфические и внеслужебные формы обучения.

Общие организационные формы обучения подразделяются на учебно-плановые (теоретические и практические занятия), и внеучебные (викторины, конкурсы, тематические вечера и пр.).

Теоретические занятия обеспечивают усвоение студентами общетеоретических и специальных знаний.

Практические занятия позволяют совершенствовать знания, полученные на основе теоретических занятий.

В настоящее время с появлением в педвузах информационных средств обучения стремительно развиваются такие организационные формы как дистанционное и открытое обучение, обучение в компьютерных классах и лабораториях и т. п. В. И. Боголюбов считает, что сегодня можно выделить пять активно используемых в данном контексте форм обучения: вербальное, аудиовизуальное, программированное, мультимедиаальное и гипермедиаальное [23].

В основе *вербальной формы обучения* находится использование устного и печатного слова. Как правило, вербальная форма обслуживает групповой способ обучения (один участник учебного процесса - преподаватель или подготовленный обучающийся – порциями передает информацию другим участникам, при этом аудио и видеопособия применяются время от времени).

Аудиовизуальная форма обучения предполагает поабзачное сопровождение учебных текстов слайдами, диаграммами, графиками и пр.

Программированная форма обучения получила широкое распространение в связи с созданием обучающих машин, систем группового контроля и адаптивных систем для электронных классов. Суть программированного обучения состоит в повышении плотности управления процессом накопления знаний и умений за счет разделения учебных текстов на множество порций и немедленного контроля качества их усвоения.

На основе программированной возникла *мультимедиаальная форма обучения*, которая предполагает объединение нескольких обучающих средств, сочетание текстовой информации и графических изображений, возможность использования псевдографики, звуковых эффектов, цветовой палитры. Мультимедиаальная система обучения оперативно реагирует на

ошибки, оказывает необходимую помощь, выдает промежуточные результаты.

В 90-е годы XX столетия появилась новая, очень перспективная форма обучения – *гипермедиальная*, представляющая собой объединение двух технологий мультимедиа и гипертекста.

Формы обучения студентов в педвузах исключительно разнообразны. Лишь взятые в единстве, разумном сочетании друг с другом, они позволяют успешно проводить групповое и индивидуальное обучение, неуклонно и последовательно повышать уровень профессиональной подготовки будущих учителей, тесно связывать его с их воспитанием, личностным развитием и психологической подготовкой.

Наряду с формами важное значение при организации учебного процесса в педвузе отводится средствам обучения, используемым педагогом для достижения поставленных дидактических целей. Главное назначение средств – ускорить процесс усвоения учебного материала студентами, т. е. приблизить его к наиболее эффективным характеристикам. Под **средствами обучения** в педагогике понимаются, как правило, вспомогательные материалы и орудия, разнообразное оборудование и реальные объекты, которые позволяют преподавателю более успешно и рационально достигать поставленных целей, решая при этом определенные дидактические задачи.

К сожалению, в современной педагогической науке не существует строгой классификации средств обучения. Исходя из этого рассмотрим подходы, которые предлагаются некоторыми учеными для решения этой проблемы.

Педагог-исследователь О.П. Околелов предлагает классифицировать средства обучения в зависимости от нарастания возможности заменять с их помощью действия преподавателя или автоматизировать действия обучающихся. Соответственно он выделяет две группы средств – простые и сложные. К *простым средствам* относятся, во-первых, словесные – учебники и другие тексты; во-вторых, простые визуальные средства –

реальные предметы, модели, картины и пр. К *сложным средствам* обучения, по его мнению, можно отнести механические визуальные приборы – диаскоп, микроскоп, кодоскоп и пр.; аудиальные средства – проигрыватель, магнитофон, радио; аудиовизуальные средства – кинопроектор, телевизор, видеомагнитофон; средства автоматизирующие процесс обучения – лингвистические кабинеты, компьютеры, информационные системы, телекоммуникационные сети [63].

И.П. Подласый, понимая средства обучения как материальные или идеальные объекты, которые используются педагогом и обучающимися для усвоения знаний, выделяет их в две большие группы: *средства – источники информации и средства – инструменты освоения учебного материала*. В этом случае к средствам обучения относятся все объекты и процессы (материальные и материализованные), которые служат источниками учебной информации и инструментами (собственно средствами) для усвоения содержания этой информации обучающимися. Исходя из этого, все средства обучения разделяются им на материальные и идеальные [75].

К *материальным средствам* относятся учебники, учебные пособия, дидактические материалы, книги-первоисточники, педагогические тесты, модели, средства наглядности, технические средства и лабораторное оборудование. В качестве *идеальных средств* обучения принимаются общепринятые знаковые системы, такие как язык (устная речь), письмо (письменная речь), система условных обозначений различных дисциплин (нотная грамота, математический аппарат и др.), достижения культуры или произведения искусства (живопись, музыка, литература и т. п.), педагогические программные продукты, организующая и координирующая деятельность преподавателя, уровень его квалификации и внутренней культуры, методы и формы организации учебной деятельности, вся система обучения, существующая в данном образовательном учреждении, система общеузовских требований. При этом акцентируется, что обучение становится эффективным только в том случае, когда материальные и

идеальные средства используются вместе, дополняя и поддерживая друг друга. Но необходимо обратить внимание на тот факт, что между идеальными и материальными средствами обучения не существует четкой границы. Мысль или образ часто могут быть переведены в материальную форму.

Интерес представляет классификация средств обучения, предложенная С. А. Смирновым, в которой развиваются идеи рассмотренного выше подхода [68]. Он предлагает дополнительно классифицировать средства обучения в соответствии с уровнями реализации содержания образования. Автором рассматриваются следующие уровни: учебного занятия, уровень учебного предмета и всего обучения (по всем предметам и на протяжении всех лет обучения в вузе).

На **уровне учебного занятия** используются следующие средства обучения:

Идеальные: языковые системы знаков, используемые в устной и письменной речи; произведения искусства и иные достижения культуры (живопись, музыка, литература); средства наглядности (схемы, рисунки, чертежи, диаграммы, фото и т. п.); учебные компьютерные программы по теме занятия; организующая и координирующая деятельность преподавателя, уровень квалификации и внутренней культуры педагога; формы организации учебной деятельности на учебном занятии.

Материальные: отдельные тексты из учебника, пособий и книг; отдельные задания, упражнения, задачи из учебников, задачников, дидактических материалов; тестовый материал; средства наглядности (предметы, действующие макеты, экспонаты); технические средства обучения; лабораторное оборудование.

На **уровне предмета** используются другие средства обучения:

Идеальные: система условных обозначений различных дисциплин (нотная грамота, математический аппарат и др.); искусственная среда для накопления навыков по данному предмету (специальная языковая среда для

обучения иностранным языкам, создаваемая в лингафонных кабинетах, и т. д.); учебные компьютерные программы, охватывающие весь курс обучения по предмету.

Материальные: учебники и учебные пособия; дидактические материалы; методические разработки (рекомендации) по предмету; книги-первоисточники.

На **уровне всего обучения** используются следующие средства обучения:

Идеальные: система обучения; методы; система общеузовских требований.

Материальные, сюда входит большая часть материально-технической базы образовательного учреждения: помещения для обучения, библиотеки, столовые, буфеты, медицинский кабинет, помещения для администрации, педагогов и работников образовательного учреждения и т. д.

В связи с широким применением в педвузах компьютерных средств обучения известный интерес представляют подходы к их классификации. Автором одного из них является А. А. Золотарев [63]. Раскроем ее сущность. В качестве классификационного признака, позволяющего разбить названные средства на определенные группы, предлагается использовать дидактические задачи, под которые они разрабатываются.

В соответствии с предложенным классификационным признаком автором выделяются четыре группы компьютерных средств обучения. К **первой группе** относятся средства, разработанные для создания ориентировочной основы деятельности обучающихся: компьютерные (электронные) и компьютеризированные учебники (КУ) и учебные пособия (КУП); средства, основанные на представлении обучающимся в процессе чтения лекций и проведения классно-групповых занятий учебной информации в виде графических статических и динамических моделей изучаемых объектов и явлений, иллюстрации ее схемами, графиками и таблицами, воспроизводимыми на дисплее или с помощью компьютерных

проекционных установок на специальном экране, а также другие средства, позволяющие сформировать у обучающихся общие представления об их дальнейшей профессиональной деятельности. Во *вторую группу* выделяются средства, ориентированные на приобретение обучающимися знаний в определенной предметной области: автоматизированные и экспертные обучающие системы (АОС и ЭОС), автоматизированные системы контроля знаний (АСКЗ), компьютерные задачки (КЗ), компьютерные лабораторные практикумы (КЛП) и компьютерные обучающие программы (КОП). Названные средства служат для автоматизированного обучения студентов комплексной оценки знаний и управления познавательной деятельностью. В *третью группу* включаются компьютерные средства, используемые для формирования у обучающихся в процессе учения необходимых профессиональных навыков и умений. К ним относятся системы автоматизированного проектирования (САПР), обеспечивающие формирование необходимых профессиональных навыков и умений в процессе выполнения заданий по курсовому и дипломному проектированию, а также проектированию технических объектов. К *четвертой группе* относятся средства, применение которых возможно для решения нескольких дидактических задач одновременно. Это автоматизированные библиотечные системы (АБС), автоматизированные справочные системы (АСС), информационно-поисковые системы (ИПС), информационно-расчетные системы (ИРС), банки данных (БД) и базы знаний (БЗ), универсальные системы управления базами данных (СУБД), обеспечивающие возможность работы с готовыми профессиональными и учебными базами данных; электронные таблицы (ЭТ), математические пакеты (МП) и средства мультимедиа (СММ), позволяющие решать значительную часть прикладных учебных задач.

Следует оговориться, что деление компьютерных средств обучения на указанные выше группы является в известной мере условным, поскольку

каждое из них может быть переориентировано на решение других, в том числе частных дидактических задач.

Вопросы и задания

1. Раскройте сущность и сформулируйте основные функции методов обучения.
2. Охарактеризуйте существующие в высшей школе классификации методов обучения. По каким основным признакам различными авторами группируются дидактические методы?
3. Обоснуйте, чем обусловлен выбор преподавателем того или иного метода обучения для достижения определенных им дидактических целей.
4. Какие педагогические условия необходимо выполнить педагогу для эффективного применения таких методов обучения, как рассказ, объяснение, беседа, упражнение, а также показа и демонстрации?
5. Что следует понимать под организационными формами обучения? Какую сторону организации учебного процесса они характеризуют?
6. Раскройте сущность применяемых в настоящее время в высшей школе организационных форм обучения, дайте их краткую характеристику.
7. Что следует понимать под средствами обучения?

Раздел 2. Дидактические основы разработки и применения в педагогическом вузе современных технологий обучения

Глава 4. Технологии обучения в системе высшего образования

4.1. Технология обучения: сущность, содержательная характеристика и структура

Появлению в педагогике термина “технология” способствовало бурное развитие научно-технического прогресса в различных областях теоретической и практической деятельности человека, а также желание педагогов добиваться в своей профессиональной работе гарантированных результатов.

Противники идеи технологизации в педагогической деятельности считают недопустимой вольностью рассматривать творческий, сугубо интимный, как они думают, педагогический процесс как технологический. Однако любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология – на науке. С искусства все начинается, технологией заканчивается, чтобы затем все началось сначала. Любое планирование, а без него в педагогической деятельности не обойтись, противоречит экспромту, действиям по наитию, по интуиции, т. е. уже является началом технологии.

Вокруг понятия “технология обучения” во всем мире ведутся серьезные научные дискуссии, не позволяющие дать однозначное, всеми принимаемое определение. Наряду с этим понятием в научно-методической и популярной литературе широко применяются такие понятия, как педагогическая технология, образовательная технология, технология воспитания и даже технология развития. Причем четкого разграничения между ними пока также не установлено.

Изучение литературы по проблеме использования технологий в сфере образования показывает, что только за последние два года XX века было выполнено более трех десятков крупных работ (монографий, докторских и кандидатских диссертаций, учебных и учебно-методических пособий), основательно разрабатывающих эту тему. Их изобилие свидетельствует о том, что предмет исследования представляет собой значительный интерес. Однако необходимо отметить, что современные подходы к трактовке этого понятия, отраженные в публикациях монографического и учебно-методического характера, отличаются от взглядов 5–10-летней давности.

За эти годы изменилось содержание самого понятия “технология”: для современных подходов характерен более конкретный взгляд на предмет. Так, например, значительное число исследователей [26, 30, 69, 74] сходятся на том, что с технологической точки зрения применение названного термина в области воспитания и развития является неправомерным. Дело в том, что до

настоящего времени в современной педагогике однозначно не выявлены критерии оценки воспитанности человека, сформированности определенных качеств личности, ценностных ориентаций и других результатов воспитания и развития. А при отсутствии таких критериев невозможно говорить о достижении гарантированных педагогических результатов. Использование субъективных экспертных оценок не позволяет сегодня решить обозначенную проблему. Более того, рассматривая образование как сферу, объединяющую в себе обучение, воспитание, развитие и психологическую подготовку, можно сделать также вывод о некорректности применения терминов “образовательная технология” или “педагогическая технология”.

Объем материала, подлежащий исследованию в этом направлении, постепенно уменьшается, а поле исследований сужается. Это, в частности, проявляется в том, что ученые все чаще склоняются к близким точкам зрения. В результате исследований, проводимых первоначально в разных направлениях, происходит “отход” от наиболее общих позиций. Большинство авторов начинают использовать в качестве рабочего варианта конкретные и детальные подходы к раскрытию этого понятия. Однако следует констатировать, что разнородность содержания, вкладываемого в него, все равно остается значительной. Отсюда можно сделать вывод о том, что дефиниция “технология обучения” в современной педагогике является до сих пор не сформировавшейся.

Вместе с тем, понятие “технология” прочно вошло в общественное сознание во второй половине XX века и стало своеобразным ориентиром научного и практического мышления. Его регулятивное воздействие в том, что оно побуждает исследователей и практиков во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в области образования:

- находить основания результативности деятельности;
- мобилизовать лучшие достижения науки и опыта, чтобы гарантировать получение требуемого результата;

-достроить деятельность на интенсивной, т. е. максимально научной, а не на экстенсивной основе, ведущей к неоправданным затратам сил, времени и ресурсов;

– уделять большое внимание прогнозированию и проектированию деятельности с целью сокращения количества процедур ее возможной коррекции в процессе реализации;

– использовать во всевозрастающей степени новейшие информационные средства, максимально автоматизировать рутинные операции и т. п.

Иными словами, технологичность становится минерирующей характеристикой деятельности человека, означает переход на качественно новую ступень эффективности, оптимальности, наукоемкости образовательного процесса. Обобщая, можно сделать вывод, что технология – не дань моде, а стиль современного научно-практического мышления. Она отражает направленность прикладных исследований (в том числе педагогических) на радикальное усовершенствование человеческой деятельности, повышение ее результативности (в смысле гарантии достижения цели), интенсивности, инструментальности, технической вооруженности. Технология – это деятельность, в максимальной мере отражающая объективные законы предметной сферы и поэтому обеспечивающая наибольшее для данных условий соответствие результатов поставленным целям.

Попробуем с этих позиций провести анализ понятия “технология обучения”. Сделаем это для того чтобы найти ответы на следующие вопросы: в чем состоит дидактическая сущность технологии обучения? Что следует понимать под технологичностью учебного процесса? Каковы содержание и структура технологии обучения?

Понятие “технология обучения” впервые введено на конференции ЮНЕСКО в 1970 году. В докладе “Учиться, чтобы быть”, опубликованном этой организацией, названная дефиниция определяется как движущая сила модернизации образовательного процесса, а в докладе “Как учиться” впервые

приводится ее определение. В нем технология обучения характеризуется как совокупность способов и средств связи (общения) между людьми, возникающих в результате информационной революции и использующихся в дидактике.

Естественной следует считать попытку педагогов-исследователей обосновать сущность категории “технология обучения” в соответствии с первоначальным значением понятия “технология”, так как первая является производным от второго.

Содержание понятия “технология” в технических науках включает, во-первых, процесс обработки и преобразования, в результате которого получается готовая продукция; во-вторых, нормативную сторону этого процесса, определяющую, как и что надо делать, чтобы реализовались необходимые процессы преобразования.

Таким образом, в технических словарях под технологией понимается способ реализации людьми конкретного сложного процесса путем разделения его на систему последовательных взаимосвязанных процедур и операций, которые выполняются более или менее однозначно и имеют целью достижение гарантированного результата. Процедура в этом случае понимается как набор действий, посредством которых осуществляется тот или иной главный процесс (или его отдельный этап), выражающий суть конкретной технологии, а операция – это непосредственное практическое решение задачи в рамках процедуры, т. е. однородная логически неделимая часть конкретного процесса.

Технология (технологический процесс) характеризуется тремя признаками:

- разделением процесса на взаимосвязанные этапы;
- координированным и поэтапным выполнением действий, направленных на достижение искомого результата (поставленной цели);

– однозначностью выполнения включенных в технологию процедур и операций, что является неперенным и решающим условием достижения результатов, адекватных поставленной цели.

Все разработанные и используемые в настоящее время в мире технологии можно разделить на два вида: промышленные и социальные. Причем это деление не условное, а принципиальное. К промышленным относятся технологии переработки природного сырья (нефти, газа, древесины и т. п.) или получение из него готовой продукции (металл, прокат, отдельные детали и узлы и т. д.). “Социальной называют технологию, в которой исходным и конечным результатом выступает человек, а основным параметром, подвергающимся изменению – одно или несколько его свойств (качеств)” [79].

Особенности социальных технологий и их отличие от промышленных хорошо раскрыты в работах С. А. Смирнова [80]. Он обосновывает, что первые, прежде всего, *более гибкие и не так жестко детерминированы*. Подбор определенной последовательности даже самых результативных процессов или мероприятий не может гарантировать полной эффективности. Дело в том, что человек слишком многофакторная система и на него оказывает влияние огромное количество внешних воздействий, сила и направленность которых различна, а порой и противоположна, вследствие чего заранее предсказать эффект того или иного влияния часто невозможно. Социальные технологии *приспосабливаются к любым условиям*: они способны скорректировать недостатки отдельных процессов и операций, из которых состоит технологический процесс. Особенность социальных технологий и в том, что в них *более значимую роль играет обратная связь*, позволяющая на этапах коррекции организовать даже повторение отдельных элементов технологического процесса. И, наконец, социальные технологии *более сложны по своей организации*. Таким образом, если промышленные технологии представляют собой цепочки точно подобранных природных процессов, то “социальные технологии – это специально организованный

комплекс разнообразных и используемых в различной последовательности и степени мер, направленных на достижение единой цели” [79].

Подводя итог, можно утверждать, что отличие социальных технологий от промышленных обусловлено прежде всего тем, что сфера педагогической деятельности не может быть охарактеризована четким предметным полем, однозначным набором функций, отдельностью собственно профессиональных действий от спонтанного общения, переживания. Операциональная сторона педагогической деятельности не может быть отделена от ее личностно-субъективных параметров, рациональная регуляция – от эмоциональной. Субъективность, отсроченность, вариативность результата не позволяют обеспечить такой же уровень его предсказуемости и гарантированности, как в промышленных областях.

Следует указать и на тот факт, что любая технология является как бы промежуточным звеном между определенной наукой и соответствующим производством. Общеизвестная истина о необходимости такого звена, к сожалению, совершенно игнорируется в системе образования. Ясно, что законы физики нельзя непосредственно использовать на производстве, минуя их технологизацию. Между тем, в сотнях работ по проблемам образования, а также в официальных документах речь идет о непосредственном внедрении результатов педагогических исследований в практику обучения, хотя сделать это в принципе невозможно. В педагогике в качестве такого промежуточного звена сейчас выступает технология обучения. В этом случае она представляет собой как бы проекцию теории обучения на деятельность преподавателей и обучающихся.

Наибольший вклад в разработку проблемы технологии обучения внесли В. П. Беспалько, Н. Ф. Талызина, Ю. Г. Татур, М. В. Кларин, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, С. А. Смирнов и другие. Из зарубежных исследователей следует отметить Л. Андерсона, Дж. Блока, Б. Блума, Т. Гилберта, Р. Мейджера и другие. Не всегда взгляды ученых совпадают. Одни специалисты рассматривают технологию обучения в качестве

педагогической науки, другие считают, что она занимает промежуточное положение между наукой и практикой. Третьи технологии обучения отводят промежуточное положение между наукой и искусством, а четвертые связывают ее только с проектированием учебного процесса. При этом, как правило, представители всех подходов подчеркивают, что каждая из указанных трактовок технологии обучения не охватывает ее полностью, а отражает лишь определенную сферу применения.

Аналогичная картина наблюдается и при попытке сформулировать емкое и однозначное определение технологии обучения. Например, одни авторы трактуют ее как средство гарантированного достижения дидактических целей, подчеркивая при этом, что она всегда существует в любом учебном процессе и в этом отношении развивает классическую дидактику. Другие исследователи определяют технологию как способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий собой систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей. Третьи обосновывают ее как совокупность методико-организационных действий педагога, направленных на оптимизацию учебного процесса с помощью технических и информационных средств обучения.

Анализ определений, приведенных в различных научных и учебно-методических источниках (64 источника) показывает, что большинство исследователей сходятся на том, что **технология обучения связана с оптимальным построением и реализацией учебного процесса с учетом гарантированного достижения дидактических целей.** Это положение является ключевым, так как именно в определении наиболее рациональных способов гарантированного достижения поставленных целей и заключается основной смысл технологизации учебного процесса. Таким образом, технологический подход к обучению предполагает проектирование учебного процесса с целью гарантированного достижения дидактических целей исходя

из заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения).

В качестве второго ключевого положения, позволяющего раскрыть сущность технологического подхода к учебному процессу, целесообразно рассматривать **применение педагогом соответствующих средств обучения.**

В классическом содержании понятие “технология” означает процесс производства продукции с использованием конкретных технических средств (станки, поточная линия и т. п.). Это значит, что любое изменение в наборе средств приводит к изменению характеристик параметров процесса и, следовательно, к изменению самой технологии. Таким образом, средства производства играют в технологии доминирующую роль.

Если перевести этот вывод на язык педагогических терминов, то в любой технологии обучения большая нагрузка по реализации дидактических функций отводится применяемым преподавателем средствам. Однако значение данной составляющей технологии обучения не нужно абсолютизировать.

Высокая производительность средств обучения и особенности их использования создают совершенно иную модель обучения, иную культуру образовательного процесса. Но не любые средства производства имеют высокую производительность и, следовательно, могут использоваться в технологиях. Это означает, что не любые средства обучения могут создавать технологии и выступать в роли технологоформирующего фактора.

Исходя из анализа подходов, существующих в современной дидактике высшей школы, наряду с указанными, в качестве основных характеристик технологии обучения исследователи называют ее системность, научность, интегративность, воспроизводимость, эффективность, качество и мотивированность обучения, новизну, алгоритмичность, информационность, возможность тиражирования, переноса в новые условия и др.

Такое многообразие характеристик требует выделить некий обобщенный инвариантный признак технологии обучения, отражающий ее сущность. С. А. Смирнов предлагает определять его как **законосообразность технологии** [80]. Ведь технология обучения – это, прежде всего, педагогический процесс, максимально реализующий в себе дидактические законы и закономерности и благодаря этому обеспечивающий достижение конкретных конечных результатов. Чем полнее постигнуты и реализованы эти законы и закономерности, тем выше гарантия получения требуемого результата. Таким образом, критерию законосообразности должны соответствовать все ведущие признаки технологии обучения.

В качестве обобщенного определения предлагается следующее: **технология обучения** – это законообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем это имеет место при традиционных моделях обучения.

Это базовое определение может быть модифицировано в тех значениях, когда технология обучения выступает как задачно детерминированный, логически структурированный дидактический процесс, инвариантно протекающий под влиянием определенных педагогических условий и обеспечивающий прогнозируемый результат, либо как целостная система концептуально и практически значимых идей, принципов, методов, средств обучения, гарантирующая достаточно высокий уровень эффективности и качества обучения при ее последующем воспроизведении и тиражировании. С данной точки зрения **технология обучения** может рассматриваться как упорядоченная совокупность педагогических действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата обучения в изменяющихся условиях образовательного процесса.

Целесообразно остановиться на еще одной из значимых особенностей технологии обучения. В целом ряде научно-методических и научно-

популярных источников авторами делается попытка соотнести это понятие с понятием “методика обучения”. Причем в большинстве случаев авторы почему-то пытаются противопоставить их друг другу. Попытаемся ответить на вопрос: “В чем разница между методикой и технологией обучения, не идет ли подмена одного понятия другим?”

Во-первых, основным их отличием является то, что методика позволяет ответить на вопрос: “Каким путем можно достичь требуемых результатов в обучении?”, а технология на вопрос: “Как сделать это гарантированно?” Во-вторых, технология обучения носит ярко выраженный персонифицированный характер и по своей сути очень близка к понятию “авторская методика обучения”. Если понятие “методика” выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения, как правило, безотносительно к деятелю, их осуществляющему, то технология обучения предполагает присовокупление к ней личности преподавателя во всех ее многообразных проявлениях. Отсюда очевидно, что любая дидактическая задача может быть эффективно решена с помощью технологии, спроектированной и реализуемой квалифицированным педагогом-профессионалом. Таким образом, технология обучения неразрывно связана с педагогическим мастерством педагога. Совершенное владение ею и есть мастерство. Но педагогическое мастерство, с другой стороны, – высший уровень владения технологией, хотя оно и не ограничивается только операциональным компонентом. В среде педагогов прочно утвердилось мнение, что педагогическое мастерство сугубо индивидуально, поэтому его нельзя передать из рук в руки. Однако если рассматривать технологию обучения не как педагогический процесс, а как его проект, своеобразный инструментарий для организации и осуществления педагогической деятельности, то со всей очевидностью можно утверждать, что технология может реализовываться не только ее автором, но и его последователями. При этом, конечно, она будет уточняться с учетом личных профессиональных качеств и параметров, но основные ее структурные

компоненты все же будут оставаться неизменными, поскольку они связаны системно в соответствии с конкретными целями и задачами, для которых проектировались. В этом, на наш взгляд, заключается одно из важнейших отличий технологии обучения от методики.

Думается, что нельзя противопоставлять эти два понятия. С нашей точки зрения, **технология обучения это не что иное, как более высокая стадия развития методики**, когда наряду с ее персонификацией производится детальная разработка основных составляющих – целеобразование, прогнозирование, выбор оптимальных форм, методов и средств обучения, организация взаимодействия участников учебного процесса, оценка, контроль и коррекция знаний, навыков и умений обучающихся с целью гарантированного достижения дидактических целей. Таким образом, технологию обучения следует рассматривать в качестве очередного шага в развитии дидактического процесса в высшей школе.

В качестве критериев того, что деятельность преподавателя организована на технологическом уровне, могут быть выделены следующие:

- наличие четко и диагностично заданной цели, т. е. корректно измеримого представления понятий, операций, деятельности студентов как ожидаемого результата обучения, способов диагностики достижения этой цели;

- представление изучаемого содержания в виде системы познавательных и практических задач, ориентировочной основы и способов их решения;

- наличие достаточно жесткой последовательности, логики, определенных этапов усвоения темы (материала, набора профессиональных функций и т. п.);

- указание способов взаимодействия субъектов учебного процесса на каждом этапе (преподавателя и обучающихся, обучающихся друг с другом);

- использование преподавателем наиболее оптимальных (с точки зрения результативности учебного процесса) средств обучения;

– мотивационное обеспечение деятельности преподавателя, студентов, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе (свободный выбор, креативность, состязательность, жизненный и профессиональный смысл);

– указание границ правилосообразной (алгоритмической) и творческой деятельности преподавателя, допустимого отступления от единообразных правил.

Стратегию современного высшего образования составляют развитие и саморазвитие личности будущего учителя, способного не только обслуживать имеющиеся социальные технологии, но и выходить за пределы нормативной деятельности, осуществлять инновационные процессы, процессы творчества в широком смысле. Эта стратегия воплощается в принципиальной направленности содержания и форм учебного процесса высшей школы на приоритет личностно-развивающих и профессионально-ориентированных технологий обучения. Мера их эффективности существенно зависит от того, в какой степени полно представлен в них человек в его многообразной субъективности, как учтены его характерологические и психологические особенности, каковы перспективы их развития или угасания.

Из сказанного вытекают требования к технологиям обучения в высшей школе: учет личностных качеств студентов, оптимальность, непротиворечие дидактическим принципам, направленность на активизацию познавательной деятельности обучающихся.

Таким образом, в основе разработки технологий обучения лежит проектирование высокоэффективной учебной деятельности студентов и управленческой деятельности преподавателя. *Логика такого проектирования* будет подробно рассмотрена в следующей главе, но в самом общем виде ее можно представить следующим образом:

– постановка общих целей и их максимальное уточнение в соответствии с требуемым содержанием;

- формулирование частных дидактических целей с ориентацией на достижение прогнозируемых и планируемых результатов;
- выбор оптимальных методов, форм и средств обучения;
- организация хода учебного процесса;
- оценка текущих результатов и, при необходимости, поправка, коррекция учебного процесса с целью гарантированного достижения поставленных целей.

Обобщая изложенное, обоснуем, **в чем заключается сущность технологии обучения.** *Во-первых*, в предварительном проектировании учебного процесса с последующей возможностью воспроизведения этого проекта в педагогической практике;

во-вторых, в специально организованном целеобразовании, предусматривающем возможность объективного контроля качества достижения поставленных дидактических целей;

в-третьих, в структурной и содержательной целостности технологии обучения, т. е. в недопустимости внесения изменений в один из ее компонентов, не затрагивая другие;

в-четвертых, в выборе оптимальных методов, форм и средств, диктуемых вполне определенными и закономерными связями всех элементов технологии обучения;

в-пятых, в наличии оперативной обратной связи, позволяющей своевременно и оперативно корректировать процесс обучения. Отсюда можно сделать вывод: технология обучения представляет собой целостную дидактическую систему, позволяющую наиболее эффективно, с гарантированным качеством решать педагогические задачи. К структурным составляющим технологии как дидактической системы целесообразно отнести дидактические цели и задачи, содержание обучения, средства педагогического взаимодействия (методы обучения), организацию учебного процесса (формы обучения), средства обучения, обучающегося, преподавателя, а также результат их совместной деятельности.

Технология обучения (как процесс) есть последовательность (не обязательно строго упорядоченная) педагогических процедур, операций и приемов, составляющих в совокупности целостную дидактическую систему, реализация которой в педагогической практике приводит к достижению гарантированных целей обучения и способствует целостному развитию личности обучающегося.

Процедуры, операции и приемы, из которых она складывается, вообще-то нельзя интерпретировать как звенья алгоритма, детально описывающего путь достижения того или иного педагогического результата. Скорее, их следует рассматривать как опорные дидактические средства, обеспечивающие в совокупности движение субъекта обучения к заданным целям. Таким образом, под технологией обучения следует понимать последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение дидактических задач, или планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

Следует подчеркнуть, что технология обучения может рассматриваться не только как дидактический процесс, но и как результат деятельности военного педагога по его проектированию.

Технология обучения (как результат) – научный проект (описание, модель) дидактического процесса, воспроизведение которого гарантирует успех педагогических действий.

Сформулируем в обобщенном виде **основные признаки и функции технологии обучения**. К наиболее существенным признакам можно отнести диагностическое целеобразование, результативность, экономичность, алгоритмируемость, проектируемость, системную целостность, управляемость, корректируемость и визуализацию. Кратко раскроем их содержание.

Диагностическое целеобразование и результативность предполагают гарантированное достижение целей и эффективности всего учебного

процесса. Следует уточнить, что цель поставлена диагностично, если соблюдены следующие условия: дано настолько точное описание прогнозируемого результата обучения, что его можно безошибочно дифференцировать среди любых других; имеется способ, “инструмент”, критерий для однозначного его выделения; существует шкала оценки, опирающаяся на результаты измерений.

Экономичность выражает качество технологии, обеспечивающее резерв учебного времени, оптимизацию труда преподавателя и на этой основе достижение запланированных дидактических результатов.

Следующая группа признаков – *алгоритмируемость, проектируемость, системная целостность и управляемость* – отражают различные стороны идеи воспроизводимости технологии обучения в педагогической практике.

Признак *корректируемости* предполагает возможность постоянной оперативной обратной связи, последовательно ориентированной на четкое целеполагание. В этом смысле признаки диагностического целеобразования, результативности и корректируемости взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Технология обучения реализует три основные функции: описательную, объяснительную и проектировочную. **Описательная функция** раскрывает существенные аспекты практической реализации учебного процесса. Пользуясь соответствующим инструментарием, различные специалисты должны дать одинаковое описание этого процесса. **Объяснительная функция** позволяет выяснить эффективность различных компонентов обучения (например, эффективность различных методов) и определить оптимальные их комбинации. **Проектировочная функция** осуществляется при описании учебного процесса на всех уровнях, включая уровень педагогической реализации. Таким образом, можно утверждать, что реализм педагогической системы в ее технологичности, т. е. воспроизводимости на практике.

Так как в современной дидактике высшей школы еще не предлагают свои подходы к решению задачи, что позволяет надеяться на ее скорое решение.

В частности, заслуживает внимания классификация, предложенная А. Я.

С. А. Смирновым [80]. Он предлагает классифицировать их в соответствии с используемыми средствами обучения и уровнями реализации содержания образования. Автором рассматриваются уровень учебного занятия, уровень учебного предмета, уровень всего обучения (по всем предметам и на протяжении всех лет обучения в вузе) и предлагается разделить технологии обучения также на три уровня:

- технология занятия или заверщенного цикла занятий (2–4);
- технология предмета;
- технология полного усвоения.

Наиболее широкое применение в высшей школе получила классификация технологий обучения в соответствии с дидактическими теориями, на которых они базируются. По этому критерию выделяют технологии ассоциативно-рефлекторного обучения, поэтапного формирования умственных действий, проблемного, развивающего, программированного, контекстного, модульного обучения.

Вопросы и задания

1. Раскройте сущность, содержание и структурные составляющие технологии обучения.
2. Почему использование термина “технология” в области воспитания и развития личности многими авторами считается некорректным?
3. Раскройте особенности социальных технологий и их отличие от промышленных.
4. Выделите и обоснуйте признаки технологии обучения, отражающие ее сущность.

5. В чем заключается различие между методикой и технологией обучения?

6. Назовите критерии? по которым можно судить, что деятельность преподавателя организована на технологическом уровне.

7. Обоснуйте логику проектирования преподавателем технологии обучения.

8. Дайте определение технологии обучения как процесса и как результата.

9. Какие функции реализует технология обучения?

Глава 5. Проектирование и конструирование технологии обучения в педагогическом вузе

5.1. Целеполагание, отбор и структурирование содержания учебного материала как важнейшие этапы проектирования технологии обучения

С овладения преподавателем основ проектирования и конструирования технологии обучения начинается новое педагогическое мышление: четкость дидактических целей, обучение в контексте будущей педагогической деятельности, структурность преподаваемого учебного материала, ясность методического языка, обоснованность в управлении познавательной деятельностью студентов. В то же время эта работа предполагает формирование у педагога технологического видения процесса обучения, его особенностей и специфики в соответствии с предметным содержанием преподаваемой учебной дисциплины. Он становится автором проекта учебного процесса, реализация которого позволяет сформировать у будущих учителей значимые профессиональные качества личности, подготовить их к трудовой деятельности по прямому предназначению.

Для того чтобы перейти к рассмотрению обозначенной проблемы, целесообразно определиться с ее понятийно-категориальным аппаратом.

Учитывая, что в названии главы заложены такие понятия, как проектирование и конструирование в деятельности преподавателя, раскроем смысл, который в них вкладывается. **Под проектированием как видом профессиональной деятельности педагога** следует понимать разработку им соответствующего проекта технологии обучения – дидактического описания педагогической системы, реализация которой предполагается в рамках учебного процесса. **Конструктивная деятельность преподавателя** связана с отбором, композицией, разработкой учебного материала, т. е. созданием материального основания для осуществления разработанного проекта на практике.

Под **технологией обучения** (далее по тексту ТО) следует понимать технологию, обеспечивающую формирование у студентов значимых для их будущей педагогической деятельности качеств личности, а также знаний, навыков, умений, обеспечивающих выполнение функциональных обязанностей по предназначению.

Проектирование и конструирование дидактического комплекса и ТО имеет вполне определенную цель – создание преподавателем специальной обучающей среды, дающей ему возможность в рамках учебной дисциплины организовать педагогическое взаимодействие со студентами для достижения дидактических целей.

Педагогическая практика показывает, что при проектировании и конструировании профессионально-ориентированной технологии обучения наиболее целесообразным является следующий **алгоритм действий преподавателя:**

- определение диагностических целей обучения – описание в измеримых параметрах ожидаемого дидактического результата;
- обоснование содержания обучения в контексте будущей профессиональной деятельности специалиста, подготовка которого ведется в педвузе;

– выявление структуры содержания учебного материала, его информационной емкости, а также и системы смысловых связей между его элементами;

– определение требуемых уровней усвоения изучаемого материала и исходных уровней обученности студентов;

– разработка процессуальной стороны обучения: представление профессионального опыта, подлежащего усвоению обучающимися в виде системы познавательных и практических учебных задач;

– поиск специальных дидактических процедур усвоения этого опыта, выбор организационных форм, методов, средств индивидуальной и коллективной учебной деятельности;

– выявление логики организации педагогического взаимодействия со студентами на уровне субъект–субъектных отношений с целью переноса осваиваемого опыта на новые сферы деятельности;

– выбор процедур контроля и измерения качества усвоения программы обучения, а также способов индивидуальной коррекции учебной деятельности.

В соответствии с данным алгоритмом рассмотрим основы проектирования и конструирования преподавателем технологии обучения.

Первым и наиболее ответственным этапом проектирования и конструирования ТО, от которого зависит результативность всего дидактического процесса, является **этап целеполагания**. Он заключается в определении педагогом целей обучения. Под результативностью в данном случае понимается степень достижения студентами этих целей, трансформированных в систему значимых профессиональных умений и навыков, которые должны быть сформированы у выпускника в педагогического вуза.

Целеполагание всегда рассматривалось как важнейшая категориальная характеристика дидактического процесса. Исследованию этой проблемы уделяли особое внимание такие ученые-педагоги, как Ю. К. Бабанский, В. П.

Беспалько, Т. А. Ильина, В. В. Краевский, В. А. Сластенин, Н. Ф. Талызина и другие. Однако, как показывает анализ, степень научной разработки данной проблемы и ее современное состояние могут быть в общем и целом квалифицированы как сложные и противоречивые. Это объясняется, прежде всего, значительным разнообразием существующих сейчас подходов к ее решению. В наибольшей степени предпочтительным (с точки зрения педагогической ориентации студентов) является деятельностный подход к определению целей обучения. В качестве его основного преимущества целесообразно выделить возможность формализовать и трансформировать реальную деятельность специалиста в модель его подготовки, а это значит выявить систему умений и навыков, которыми должны овладеть обучающиеся в педагогическом вузе.

Постановка цели включает в себя элемент планирования, предвидения способов выполнения действий. “Цель – это проект действия, определяющий характер и системную упорядоченность различных актов и операций. Цель выступает как способ интеграции различных действий человека в некоторую последовательность или систему” [21].

Сформулируем **основные требования, предъявляемые к целям обучения**. Они должны быть жизненно необходимыми, реально достижимыми, точными, проверяемыми, систематизированными и полными без избыточности, т. е. диагностичными по всем основным значимым профессиональным качествам личности будущего учителя.

Подробнее раскроем содержание каждого из названных требований.

Диагностичность постановки означает, что дано настолько точное описание формулируемого качества, что его можно безошибочно отдифференцировать, от любых других качеств, имеется способ, “инструмент”, критерий для однозначного выделения диагностируемого качества, существует шкала его оценки, опирающаяся на результаты измерения.

Жизненная необходимость означает, что цели не придумываются и задаются, а требуются, заказываются. Специалист, вышедший из учебной аудитории в жизнь, должен быть готов действовать, решать задачи, а не только пересказывать содержание учебных текстов.

Реальная достижимость целей связана с условиями обучения, материальной базой педвуза. Если по какой-либо причине условия неудовлетворительные, то цели придется снижать до реальных.

Точность определения целей необходима для разработки содержания, методов, средств и форм обучения, а также контроля результатов, которые должны удовлетворять требованиям жизни. Поэтому цели не только называются, но и характеризуются различными параметрами (правильность, время решения задач, возможность пользоваться справочником и др.).

Проверяемость означает, что не годятся расплывчатые формулировки целей, их нужно указывать конкретно: что уметь, на каком уровне и т. п.

Систематизированность и полнота без избыточности связаны с целостностью учебной дисциплины (не набор разрозненных целей, а система), ее определенным местом в учебном плане подготовки специалиста. Это дополнение и суммарный итог всех требований.

Опираясь на указанные требования, обоснуем существующие подходы к формированию педагогом соответствующего “дерева целей”. Названный термин в рамках теории обучения введен в научный оборот Б. С. Гершунским (Прогностические методы в педагогике. – Киев, 1974. – С. 55). Под “деревом целей” следует понимать граф, вершиной которого являются общие дидактические цели, иерархическая детализация которых для решения частных задач обучения происходит на более низких уровнях.

Согласно данному подходу целесообразно классифицировать дидактические цели на системные, предметные, модульные и цели конкретного занятия

Системный уровень является по существу вершиной “дерева целей” и отражает основные требования к военному специалисту с высшим

образованием, так как цели подготовки имеют явно выраженный общий социальный характер. Целевая установка в данном случае носит весьма обобщенный и неконкретный вид, что требует от педагога серьезной работы по ее детализации и привязке к целям и задачам подготовки в вузе специалиста требуемого профиля и соответствующей квалификации.

Следующим уровнем целеполагания является **предметный**. Он предполагает формулирование дидактических целей для изучения в вузе конкретной учебной дисциплины. Цели, задаваемые педагогом на этом уровне, имеют существенный недостаток, который заключается в том, что они не могут быть использованы для проведения конкретных учебных занятий, так как их формулировки также носят слишком общий характер. Разрешение этого противоречия возможно на более низком уровне детализации целей обучения – **модульном**.

Модулем предметного обучения принято считать тему (раздел) учебной дисциплины, вписывающуюся в общую структуру учебного плана конкретного учебного заведения. Близким к понятию модуля является выбор не столько темы (разбиение программы на темы носит чисто условный характер), сколько содержательной линии обучения. В этом случае *учебный модуль* – не только раздел учебной программы, но и выбранная дидактическая система, основное место в которой занимает взаимодействие различных приемов и способов учебной деятельности, обеспечивающих вхождение этого модуля в целостную систему предметного и общего обучения.

При таком подходе создание модуля становится одной из важнейших задач педагога, особенно если он выступает в роли автора учебной программы. Основная роль преподавателя, работающего в условиях, когда выбор дидактической системы (учебного плана, программы и т. п.) уже сделан, состоит, с одной стороны, в развитии и применении ТО, необходимой для реализации учебного модуля, а с другой – в переводе целеполагания на уровень конкретного занятия. Объединение тем в единый модуль

определяется общностью целей и задач, реализуемых преподавателем в учебном процессе.

Не менее важное значение для педагога имеет **задание цели обучения применительно к смысловой части учебной дисциплины, охватывающей содержание темы.** Дело в том, что именно тема является наиболее характерной смысловой частью практически любой вузовской дисциплины, овладение которой позволяет получить требуемые знания, приобрести необходимые навыки и умения, выработать значимые профессиональные качества личности будущего специалиста.

В соответствии с деятельностной концепцией обучения цель (или цели) изучения темы, как правило, формулируются в умениях выполнять действия на требуемом уровне их усвоения. Это нацеливает преподавателя и студента на конкретное овладение изучаемым материалом с требуемым качеством, а также позволяет диагностировать степень их достижения обучающимся. К сожалению, следует констатировать, что в гуманитарной области знаний, как показывает педагогический опыт, не для всех учебных тем (вопросов) имеется возможность формулировать учебные цели на деятельностном уровне. В данном случае преподавателю целесообразно сочетать постановку целей, ориентированных на выработку у студентов профессиональных умений и навыков, с целями, преследующими получение необходимых для этого знаний.

Как было отмечено выше, одним из важных требований к описанию целей темы является их полнота и в то же время избыточность, т. е. точная ориентировка на потребность обучающегося в определенных знаниях и умениях на ближайшую перспективу (3–5 лет) его будущей педагогической деятельности.

Следующим не менее важным требованием к описанию целей темы выступает диагностичность. Повышение эффективности учебной деятельности требует знание ее исходного уровня. Определение уровня – это измерение. Проведение любых измерений в педагогике должно основываться

на выработке системы объективных педагогических критериев и применении к ним специального аппарата оценки. Если при разработке аппарата оценки цели не заданы диагностично, то невозможно определить и точно оценить качество подготовки студентов, так как его (качества) изменения могут быть выявлены и измерены только в сопоставлении с целью. До тех пор пока все дидактические задачи не будут в явной форме и полностью сформулированы, не удастся организовать осознанный и осмысленный процесс их решения.

В качестве рекомендаций преподавателю по диагностической постановке целей обучения можно предложить использование глаголов в неопределенной форме. Они позволяют характеризовать внешне наблюдаемые действия студентов, ведущие к определению легко опознаваемого результата. Главное, чтобы их формулировки не выглядели расплывчато.

Это такие глаголы, как воспроизвести, выбрать, выделить, выразить, высказать, вычислить, записать, интерпретировать, использовать, модифицировать, назвать, объяснить, обобщить, обозначить, опознать, оценить, перевести, пересказать, перечислить, преобразовать, подсчитать, применить, проанализировать, рассчитать, реорганизовать, систематизировать, составить, сформулировать, упростить, уточнить, установить и т. п.

Например, цели занятия могут быть сформулированы следующим образом: в ходе занятия научить студентов формулировать собственное мнение по данной проблеме, решать определенный класс профессиональных (математических, физических) задач, использовать математический аппарат, систематизировать представленные сведения, воспроизводить по памяти фрагменты занятия, объяснять суть происходящего, обобщать, анализировать, оценивать и т. д.

Максимальная конкретизация (детализация) преподавателем целей организации работы обучающихся позволяет описать результат их

познавательной деятельности настолько подробно, что это описание подводит к способу контроля (оценки) как текущего, так и итогового.

Задание цели изучения темы завершается определением требуемого уровня ее усвоения, т. е. умения выполнять сложное действие (деятельность) с определенной степенью самостоятельности. Если тема является базовой только для данной учебной дисциплины, то в этом случае преподаватель сам определяет уровень усвоения рассматриваемой темы, поэтому он анализирует внутриспредметные и внутритемные связи и исходя из конкретных целей определяет требуемый уровень обученности студентов. Если тема обеспечивает темы других дисциплин, то требуемый уровень определяется исходя из интересов учебных дисциплин, для которых имеет значение изучение вопросов рассматриваемой темы.

Процесс обучения как любой вид человеческой деятельности характеризуется определенным соотношением категорий: цель – средство – результат. Цель может стать силой, изменяющей действительность только во взаимодействии с соответствующими средствами, необходимыми для ее практической реализации.

Обоснование содержания образования – одна из важнейших и традиционных проблем дидактики. Учитывая социальную сущность и педагогическую принадлежность содержания образования, его можно определить как педагогическую модель социального заказа со стороны государства на подготовку специалистов для силовых министерств и ведомств, обращенного к образовательной системе. Эта модель имеет многоуровневую иерархическую структуру. На высшем уровне – общетеоретического представления содержание образования фиксируется в виде обобщенного системного знания о составе, элементах, структуре и функциях социального опыта, передаваемого студентам.

На уровне учебного предмета развернуто представление об отдельных частях содержания, несущих специфические функции в образовании. Таким

образом, подходы к решению проблемы содержания образования зависят от социального заказа, целей образования и обучения.

Своего рода ограничительным фактором при формировании содержания образования являются бюджет учебного времени (как правило, ограниченный), состояние учебно-методической и материально-технической базы высшего учебного учреждения.

Содержательная сторона обучения определяется характером будущей профессиональной деятельности выпускника вуза и отражается в учебных дисциплинах, которые включены в программы обучения конкретного учебного заведения. В содержании обучения учитывается также специфика специальностей и специализаций, по которым организована подготовка в вузе. Оно определяется, с одной стороны, как целое для учебных заведений отдельного ведомства, с другой – как частное для изучения отдельных предметов.

Исходя из изложенного, **содержание обучения** можно определить как специально отобранную и признанную государством систему знаний, умений и навыков, необходимых будущему учителю для эффективного, экономически и экологически целесообразного, творческого, общественно-полезного осуществления профессиональной деятельности.

В настоящее время в вузах отбор содержания обучения, как правило, осуществляется либо экспертным путем с привлечением заказчиков подготовки специалистов, либо авторитарно-интуитивно ведущими специалистами факультета (кафедры). Последний из названных подходов, к сожалению, часто приводит к борьбе кафедр за учебные часы, что, в конечном итоге, отрицательно сказывается на качестве содержания образовательных программ.

В современных условиях развития высшей профессиональной школы наиболее целесообразно отбор содержания проводить на основе теории дидактического единства содержательной и процессуальной сторон обучения. Сформулированные в рамках названной теории принципы и

критерии формирования содержания обучения позволяют педагогу на научной основе реализовать в учебном процессе определенные им цели обучения.

В качестве **принципов формирования содержания учебной дисциплины** можно выделить:

1. Принцип генерализации, концентрации содержания вокруг ведущих концепций, идей и закономерностей науки, на которой базируется учебная дисциплина.

2. Принцип научной целостности, который означает, что рассматриваемые разделы, модули, темы являются частью учебной дисциплины.

3. Принцип обеспечения внутренней логики науки, являющейся базой для учебной дисциплины.

4. Принцип, направленный на дидактическую обработку научной системы знаний, требующий по возможности сохранить основные элементы теории и создать условия для раскрытия природы этих элементов и характера связи между ними, так как структура должна служить эталоном для сравнения целей и результатов обучения.

5. Принцип соответствия содержания обучения профессиональной деятельности будущих специалистов.

6. Принцип единства содержания обучения выражает необходимость учета связей, существующих между различными учебными дисциплинами, в целях создания в сознании будущего специалиста целостной научной картины, служащей базовой основой его последующей профессиональной деятельности.

7. Принцип перспективности развития научного знания.

В качестве **критериев отбора содержания учебной дисциплины** целесообразно использовать следующие положения:

– целостное отражение в содержании обучения задач формирования всесторонне развитой личности будущего учителя;

- высокая научная и практическая значимость содержания;
- соответствие сложности содержания реальным учебным возможностям студентов;
- соответствие объема содержания имеющемуся времени на изучение данного предмета;
- соответствие содержания имеющейся технологической (учебно-методической) и материально-технической базам педвуза.

Следует отметить, что опора на названные принципы и критерии при отборе содержания обучения не исключает необходимости соотнесения их с запросами профессиональной деятельности конкретных специалистов, а также требованиями общества к личности вообще. Резюмировать сказанное можно словами современного педагога-исследователя В.В. Краевского: “содержание образования – это категория педагогическая, она переводит социальный заказ, формируемый обществом, “на язык педагогики”. Разрабатывая содержание образования, педагог-ученый тем самым раскрывает и конкретизирует социальный заказ средствами своей науки, а преподаватель, реализуя в практической деятельности это содержание, тем самым выполняет этот заказ”.

Одним из методологических оснований для решения возникающих при отборе содержания теоретических и прикладных задач является утвердившееся в дидактике высшей школы положение о том, что учебный предмет представляет собой не результат проецирования соответствующей отрасли науки на вузовское обучение, а итог дидактической переработки определенной системы знаний, умений и навыков, необходимых для овладения интеллектуальной, практической, социальной или духовной деятельностью.

Сравнительно подробно процедура отбора содержания учебной дисциплины рассмотрена в работах В. П. Беспалько, А. А. Золотарева, В. П. Мизинцева и других ученых. Так, например, при описании содержания учебного предмета В. П. Беспалько вводит понятие “учебные элементы” –

объекты, явления и методы деятельности, отобранные из науки и внесенные в программу учебного предмета. Такой подход представляется шагом вперед по отношению к эмпирико-интуитивному выведению критериев отбора учебного материала на основании только дидактических принципов.

Обобщая изложенное, целесообразно представить **методику работы преподавателя по отбору и структурированию содержания учебного материала** следующим образом:

а) в соответствии с целями и задачами подготовки специалиста сформулировать принципы и критерии отбора содержания;

б) ориентируясь на современные научные труды (фундаментальные научные и учебные издания, монографии, статьи и другие публикации) по предмету изучения, построить структурно-логическую схему учебной дисциплины;

в) оценить объем содержания учебной дисциплины с учетом ее сложности, а также целей подготовки в педвузе специалистов требуемого профиля и качества.

г) убедиться в достаточности полученных учебных элементов для достижения целей подготовки (оценить возможности формирования у студентов на их основе требуемых умений, навыков и значимых профессиональных качеств);

д) в соответствии с возможностями пропускной способности каналов восприятия и памяти обучающихся распределить учебный материал на соответствующие разделы, модули, темы, учебные занятия, исключая перегрузку студентов учебной работой на различных этапах обучения;

е) выявить систему смысловых связей между элементами содержания учебной дисциплины (раздел, модуль, тема, занятие) и расположить учебный материал в той последовательности, которая вытекает из этой системы связей. С этой целью провести его структурирование (построение соответствующих матриц связей, графов изучения учебных вопросов

структурно-логических схем, сетевых графиков, планов проведения занятий и т. д.);

При помощи структурного анализа учебного материала педагог может выделить наиболее существенные (опорные) элементы темы (модуля), выявить системообразующие связи, определяющие эффективность функционирования дидактической системы в целом. При этом важно учитывать влияние, которое та или иная структура учебного материала оказывает на мотивацию обучения, формирование у студентов интереса к учению и научного стиля мышления. Анализируя содержание учебной дисциплины, целесообразно выделить элементы структуры (категории, определения и понятия), по которым обучение следует вести на уровне знаний, умений, навыков, творческого подхода к практическому применению.

Таким образом, следующим этапом проектирования и конструирования ТО выступает этап задания требуемых уровней усвоения изучаемого материала и исходных уровней обученности студентов.

5.2. Определение требуемых уровней усвоения изучаемого материала, обоснование системы управления познавательной деятельностью обучающихся в рамках технологии обучения

К сожалению, в современной дидактике еще не выработаны общие подходы к количественному и качественному определению уровней усвоения содержания учебного материала. До сих пор разные авторы предлагают свои трактовки этого понятия, определяют разное количество возможных уровней, что требует от преподавателя при проектировании и конструировании технологии обучения творческого подхода. Ему целесообразно руководствоваться при этом своим педагогическим опытом, признанными и практикуемыми в вузе дидактическими концепциями и теориями обучения.

Не стремясь провести полное исследование многообразия существующих взглядов на данную проблему, остановимся лишь на тех,

которые могут быть востребованы педагогами при проектировании и конструировании в вузе профессионально-ориентированных технологий обучения.

И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин выделяют три уровня усвоения знаний: восприятие, осмысление, запоминание; применение знаний в сходной ситуации по определенному образцу(51); применение знаний в новой ситуации. С. И. Архангельский(14), В. П. Беспалько (21) определяют четыре уровня научного познания как четыре ступени интеллектуального развития обучающихся в учебном процессе. Однако если у С. И. Архангельского это оперирование представлениями и изучение признаков; оперирование понятиями и логическими связями; обобщение признаков, представлений и понятий, инвариантных и изоморфных представлений; свободное оперирование абстрактными понятиями и отвлеченной научной символикой, то у), В. П. Беспалько это ясность – обучающийся, впервые знакомясь с учебным материалом, осознает его новизну и отличительные признаки, воспринимает основные положения предмета; ассоциация – обучающийся связывает новые сведения с имеющимися у него знаниями и устанавливает между ними необходимые связи и отношения, осознавая содержание предмета; система – обучающийся, овладев основными правилами и закономерностями, представляет себе весь учебный материал и готов использовать знания на практике; метод – обучающийся овладел способами применения знаний и при дальнейшей тренировке приобретает соответствующий навык.

Рассматривая эти уровни усвоения, В. П. Беспалько как бы обобщает описанные классификации и предлагает “генетическую структуру мастерства человека в виде следующих последовательных уровней усвоения:

1. *Узнавание* (при повторном их восприятии) объектов и свойств процессов данной области явлений действительности (знания-знакомства).

2. *Репродуктивное действие* (знания-копии) путем самостоятельного воспроизведения и применения информации о ранее усвоенной ориентировочной основе для выполнения известного действия.

3. *Продуктивное действие* – деятельность по образцу на некотором множестве объектов (знания-умения). Обучающимся добывается субъективно новая информация в процессе самостоятельного построения или трансформации известной ориентировочной основы для выполнения нового действия.

4. *Творческое действие*, выполняемое на любом множестве объектов путем самостоятельного конструирования новой ориентировочной основы для деятельности (знания-трансформации), в процессе которой добывается объективно новая информация” [20].

Все названные выше подходы и другие существующие могут быть в полной мере востребованы преподавателем при задании соответствующего уровня изучения учебного материала. Важно, чтобы при этом он однозначно определился с дидактическими целями, которые пытается достичь, содержанием материала, который должен быть обязательно усвоен студентами, и принятыми в данном педагогическом вузе концепциями обучения.

При проектировании и конструировании технологии обучения наиболее целесообразно, на наш взгляд, использовать классификацию, предложенную В. П. Беспалько. Для этого каждому уровню усвоения присваивается номер, соответствующий одному из этапов усвоения. Эта рекомендация обусловлена тем, что в современной дидактике данная классификация признана большинством исследователей в качестве классической, а также тем, что она позволяет в рамках концепции деятельностного обучения наиболее полно реализовать цели подготовки будущих учителей.

Кроме задания требуемых уровней усвоения изучаемого материала преподаватель должен четко представлять себе, какой исходный уровень обученности должны иметь студенты, начинающие изучение вопросов темы

(модуля). Под *исходным уровнем обученности* в данном случае следует понимать уровень усвоения знаний по предшествующим темам и дисциплинам.

Управление познавательной деятельностью обучающихся – необходимая наиболее значимая составная часть дидактического процесса. Отсюда и огромный интерес, который на протяжении нескольких десятилетий постоянно поддерживается у исследователей этой проблемы. Об этом убедительно свидетельствует анализ научных публикаций, подготовленных за четыре последних десятилетия на территории стран СНГ, современного Узбекистана. Как правило, каждая вторая работа, связанная с различными аспектами совершенствования процесса обучения, посвящена исследованиям данной проблемы. Среди ученых, достигших в этой области наиболее значимых результатов, следует отметить С. И. Архангельского, Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, А. А. Вербицкого, П. Я. Гальперина, Н. В. Кузьмину, И. Я. Лернера, Н. А. Селезневу, В. А. Сластенина, Л. И. Фишмана, В. А. Якунина и других. Разработанные и усовершенствованные ими теории (концепции) обучения, раскрывают особенности управления познавательной деятельностью обучающихся при решении различных дидактических задач.

Прежде чем изложить существующие в современной дидактике высшей школы подходы к управлению познавательной деятельностью студентов, целесообразно более подробно остановиться на сущности и особенностях этого процесса, обоснованных и раскрытых в работах названных ученых.

Управление познавательной деятельностью обучающихся абсолютным большинством исследователей трактуется как особая, социально детерминированная деятельность, имеющая системный, целенаправленный характер и содержащая в своей основе единство процессов преподавания и учения.

При этом дидактический процесс не рассматривается как механическая сумма двух названных составляющих. Он раскрывается как целостное явление, суть которого отражает единство познания и педагогического

взаимодействия обучающихся и преподавателя в разнообразных формах их осуществления. *Деятельность преподавателя* выступает ведущей в этом тандеме. Она является управляющей и определяет особенности взаимодействия педагога с обучающимся, необходимое для перевода студента в требуемое состояние обученности. *Учение* рассматривается как одна из сторон дидактического процесса, которая представляет собой деятельность самого обучающегося по овладению знаниями, навыками и умениями. *Познавательная деятельность обучающегося* как способ усвоения знаний и действий преобразует природные качества человека (обучаемость) в социально и профессионально значимое качество личности (обученность). По своему содержанию познавательная деятельность может быть умственной, теоретической, практической, манипуляционной, трудовой, игровой.

Взаимная активность преподавателя и студента наиболее полно определяется в рамках *педагогического взаимодействия*, которое включает в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие, собственную активность обучающегося, проявляющиеся в ответных действиях, в самообучении и самообразовании. Однако следует указать на неоднозначность трактовки разными авторами взглядов на отношение педагога и обучающегося в рамках дидактического процесса. В педагогических источниках встречается так называемый “*субъект-объектный*” подход, при котором речь идет о педагогическом воздействии педагога на обучающегося с целью достижения дидактических целей и формирования личности с заданными качествами. Думается, что данный подход является следствием некритического, а потому и механистического переноса в педагогику основного правила теории управления: если есть субъект управления, то должен быть и объект. В результате в педагогике субъект – это педагог, а объектом, естественно, считается обучающийся. Представление о педагогическом процессе как “*субъект-объектном*” отношении закрепилось вследствие утверждения в системе образования

авторитаризма как социального явления. Важно подчеркнуть, что можно рассматривать обучающегося как объект, но не педагогического процесса, а лишь педагогического воздействия, т. е. внешней, направленной на него деятельности. Признавая обучающегося в качестве субъекта педагогического процесса, тем самым утверждается приоритет “субъект-субъектных” отношений в его структуре. С этой точки зрения понятие “педагогическое взаимодействие” гораздо шире, чем “педагогическое воздействие”, “педагогическое влияние” и даже “педагогическое отношение”, которые являются следствием взаимодействия педагогов и обучающихся. Активность участников педагогического взаимодействия позволяет говорить о них как о субъектах педагогического процесса, влияющих на его ход и результаты.

В современной дидактике высшей школы управление познавательной деятельностью студентов, как правило, рассматривается как род педагогической деятельности, направленной на достижение высокого качества их подготовки при минимальных затратах временных и других ресурсов.

Преподаватель и обучающийся в этом процессе образуют сложную самонастраивающуюся и самосовершенствующуюся систему управления с устойчивым функционированием, которая с учетом взаимоотношения людей содержит особый смысл, имеет специфические особенности, отличия и намного сложнее любой технической или кибернетической системы, так как условия протекания процесса обучения постоянно меняются неопределенным образом и наблюдать за одним и тем же процессом два и более раза невозможно. Отсюда следует, что при управлении процессом обучения вероятностные характеристики имеют существенное значение. В этих условиях важно учитывать не только групповой характер обучения, но и возможность индивидуального формирования у студентов личностных и значимых профессиональных качеств.

Анализ взаимосвязей процесса обучения с более широкими социальными процессами, а также связей внутри самого дидактического

процесса, позволил сформулировать ряд **закономерностей управления познавательной деятельностью студентов**, связанных с тем, что оно:

- обусловлено потребностями государства в подготовке квалифицированных кадров, формировании гармонично развитой личности будущего учителя;

- детерминировано социальным заказом на выпускника вуза, поставленными дидактическими целями и задачами; реализуется через содержание, методы, формы и средства организации учебного процесса;

- зависит от условий, в которых осуществляется, педагогического руководства преподавателя, а также самообучения и самообразования студентов;

- организуется с учетом индивидуальных характеристик обучающихся (направленности, мотивации, черт характера, способностей и т. п.), но не на основе приспособления к ним, а как проектирование новых уровней их развития.

Вытекающие из названных закономерностей **принципы управления познавательной деятельностью** выступают в качестве основных руководящих положений, ориентирующих как преподавателя, так и обучающихся в процессе их активного взаимодействия. Среди основных принципов целесообразно выделить следующие: гуманистическая направленность; социальная обусловленность и научность; целенаправленность, системность и целостность; преемственность и последовательность; объективность и полнота информации; индивидуальность и дифференцированность; сочетание педагогического управления с развитием сознательности, активности, инициативы и самостоятельности студентов; уважение к личности обучающегося в сочетании с разумной требовательностью к нему; прочность и действенность результатов управления и другие.

Сравнительный анализ названных принципов и признаков (признаков) разработки и применения профессионально-ориентированной технологии

обучения показывает, что они обладают высокой степенью общности и достаточно полно коррелируют между собой, так как предусматривают знание целей управления и возможностей определения степени приближения к ним при любом варианте управления; установление исходных состояний управляющей и управляемой подсистем; выработку программы управления; накопление и обработку данных обратной связи в каждый момент управления; выработку и реализацию психолого-педагогических воздействий по данным обратной связи; формулирование критериев достижения поставленной цели; содержание минимального числа ступеней управления; влияние выработанной системы управления на конечные результаты; адаптивность системы управления, т. е. ее преобразование в соответствии с изменением условий и целей.

Такой вывод позволяет утверждать, что процесс управления познавательной деятельностью студентов можно рассматривать с позиции технологического подхода к организации учебного процесса в педвузе.

Несмотря на общность взглядов большинства исследователей на решение проблемы управления познавательной деятельностью обучающихся, существуют и расхождения в их позициях, которые связаны, в первую очередь, с определением структуры и функций, реализуемых в рамках процесса. При этом, как правило, все они сходятся на том, что сам процесс управления носит циклический характер и проходит ряд последовательных этапов. Однако количество и содержание этих этапов у разных авторов не совпадают. Так, например, В. П. Беспалько выделяет и обосновывает четыре этапа управления, которые он представляет символической формулой:

$$Дт = Од + Ид + Кд + Кор,$$

где Дт – деятельность обучающегося и преподавателя; Од – ориентировочные действия: осмысление условий задачи, выбор способа действий, инструментария и т. д.; Ид – исполнительские действия: собственно выполнение операций, обеспечивающих осуществление деятельности; Кд – контрольные действия: проверка результата деятельности

на его соответствие эталону; Кор – корректировочные действия: возврат на этапы Од или Ид, в зависимости от обнаруженных ошибок на этапе Кд, продолжение деятельности и вновь ее контроль [21].

М.И.Житницкий также выделяет четыре этапа управления познавательной деятельностью, в которые он вкладывает следующее содержание: этап предварительного управления – определение целей, задач, планирование содержания и средств, прогнозирование результатов управления; этап оперативного управления – выбор методов, форм и средств управления; этап организации – создания и реализации процесса управления, его корректура; этап контроля – анализ результатов, введение корректуры.

Следует отметить, что существуют и другие подходы к определению структуры управления познавательной деятельностью обучающихся. Однако как видно из приведенных примеров, различия во взглядах исследователей данной проблемы на количество выделяемых этапов управления и их содержание не носит принципиального характера. Это объясняется тем, что, во-первых, деление на отдельные этапы достаточно условно;

во-вторых, все они взаимосвязаны в единый процесс и могут, в зависимости от дидактических задач, решаемых преподавателем или обучающимся, объединяться или же, наоборот, дробиться на более мелкие, позволяющие полнее отразить логику доведения последнего до требуемого уровня обученности;

в-третьих, сам процесс управления познавательной деятельностью обучающихся подчиняется единым законам, разработанным в рамках теории управления. В результате обобщения существующих подходов можно выделить **следующие этапы управленческой деятельности**: формирование целей, информационной основы обучения, прогнозирования, принятия решения, организации исполнения, коммуникации, контроля и оценки результатов, а также их коррекцию. Выделенные этапы детерминируют реализацию в рамках управления познавательной деятельностью студентов соответствующие им **функции управления**: целеполагающую,

информационную, прогностическую, проектировочную, организационную, коммуникативную, контрольно-оценочную и корректировочную.

Значительный интерес представляет классификация дидактических систем управления, предложенная В. П. Беспалько (20). Она позволяет построить соответствующие им схемы управления, образующиеся сочетанием (табл.):

Таблица

Сочетания	Разновидности	Схема управления	
		Р	З
1. Видов управления	Разомкнутое	Р	Без обратной связи
	Замкнутое	З	С обратной связью
2. Видов информационного процесса (прямая связь)	Рассеянный	Р	На всю аудиторию
	Направленный	Н	На конкретного обучающегося
3. Типов средств УПДО	Ручные	Р	Дополняемые словом преподавателя
	Автоматические	А	Без непосредственного участия преподавателя

В этом случае возможно построение восьми схем управления познавательной деятельностью студентов (табл.). С помощью предложенной совокупности схем можно достаточно полно описать различные варианты

управления познавательной деятельностью и оказать помощь преподавателю при выборе наиболее оптимальной из них.

Таблица

п/п	Вариант	Схема управления познавательной деятельностью обучающихся
	Р-Р-Р	“Традиционная” (разомкнутое, рассеянное, ручное)
	Р-Р-А	“Автоинформатор” (разомкнутое, рассеянное, автоматическое)
	Р-Н-Р	“Консультант” (разомкнутое, направленное, ручное)
	Р-Н-А	“Средства обучения индивидуального пользования” (разомкнутое, направленное, автоматическое)
	З-Р-Р	“Автоматизированный класс” (замкнутое, рассеянное, автоматическое)
	З-Р-А	“Малая группа” (замкнутое, рассеянное, ручное)
	З-Н-Р	“Хороший репетитор” (замкнутое, направленное, ручное)
	З-Н-А	“Адаптивное управление” (замкнутое, направленное, автоматическое)

Отсюда следует считать важным выводом, что любая учебная деятельность всегда управляема. Она представляет собой либо

непосредственные управляющие воздействия конкретного педагога, либо опосредованные воздействия некоторого “обобщенного” преподавателя (автоматизированное управление) с помощью различных технических, компьютерных или иных информационных средств, либо самоуправление, осуществляемое обучающимся по отношению к самому себе.

В дидактике разработка процессуальной стороны обучения связывается, в первую очередь, с выбором педагогом целесообразных организационных форм, методов и средств проведения учебных занятий с обучающимися. Этот выбор базируется на целостной системе дидактических принципов, которые представляют собой руководящие педагогические положения, отражающие протекание объективных законов и закономерностей обучения, а также определяющие деятельность преподавателя по организации активного взаимодействия со студентами с целью вооружения их знаниями, навыками и умениями.

Выбор каждого из названных элементов методической системы обучения описан в соответствующих главах пособия, поэтому останавливаться на этом повторно считаем нецелесообразным.

Следующим важным этапом проектирования профессионально-ориентированной технологии обучения является **выявление и обоснование преподавателем логики организации педагогического взаимодействия со студентами на уровне “субъект-субъектных” отношений (коммуникативный уровень).**

Исходя из деятельностной модели подготовки специалиста в вузе целесообразным следует считать обращение к контекстному подходу, разработанному в трудах А. А. Вербицкого, В. С. Леднева, В. А. Сластенина и других исследователей. Сущностной характеристикой данного подхода является последовательное моделирование всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и инновационных), предметного и социального содержания усваиваемой студентами педагогической деятельности с помощью трех типов взаимосвязанных моделей:

семиотической, имитационной и социальной. В своей совокупности они представляют собой динамическую основу перехода обучающихся от учебной к профессиональной деятельности. Целью контекстного обучения является создание таких условий обучения, которые способствуют развитию творческого мышления, закреплению умений действовать в ситуациях, адекватных ситуациям будущей педагогической деятельности. Для этого необходимо добиться того, чтобы каждое новое вводимое понятие или положение перестраивало структуру прошлого опыта студентов и предусматривало ее связи с ситуациями будущего профессионального использования. Однако ориентируя обучающихся на заучивание знаков или их систем без понимания смысла (контекста), который в них заключается, невозможно сформировать профессионально направленное мышление и превратить учебную информацию в знания, навыки и умения. Необходим постоянный переход от абстрактных моделей деятельности к более конкретным и от системы знаковой информации к реальным объектам. Это связано с тем, что личностный смысл активности студента состоит не в усвоении знаковых систем, а в формировании их средствами целостной структуры будущей педагогической деятельности. Коммуникативный аспект профессиональной подготовки специалистов может быть осуществлен только на стадии реализации ее процессуальной составляющей, т. е. в рамках технологии обучения.

Высокую эффективность применения контекстного подхода обнаруживает создание коммуникативных ситуаций в учебном процессе с целью переноса осваиваемого опыта на новые сферы деятельности. Взаимодействие в процессе обучения, имеющее форму общения между преподавателем и обучающимися, а также обучающихся между собой выступает одним из наиболее портативных средств трансформации учебной информации в профессионально значимую. Оно отличается высоким уровнем взаимопонимания, низким уровнем избыточности информации, экономией времени ее передачи.

По мнению В. А. Сластенина и Н. Г. Руденко [79] активизации учебного процесса в рамках технологии обучения способствуют фронтальные, коллективные, групповые и диадические коммуникативные ситуации.

Фронтальные коммуникативные ситуации предполагают взаимодействие преподавателя с общностью студентов (будь то учебная группа, поток или курс), в которых в определенные моменты они могут оказаться в субъективной ситуации (т. е. становятся субъектами активного взаимодействия с преподавателем) или между ними возникает обусловленное учебными задачами взаимодействие. Типичной фронтальной ситуацией является лекция.

Коммуникативные ситуации в учебном процессе, которые можно отнести к типу **коллективных**, подразумевают вступление обучающихся в общение между собой и с преподавателем в рамках контактной группы в процессе реализации познавательной деятельности. Коммуникативная ситуация на занятиях в учебной группе становится коллективной, если цель занятия может быть достигнута лишь тогда, когда все члены группы (или большая ее часть) объединяют для этого свои усилия; члены группы должны вступить во взаимодействие для овладения определенными знаниями и для создания субъективно новых знаний; члены группы с неизбежностью вынуждены вступать в вербальное взаимодействие на всех этапах познавательной деятельности; члены группы вырабатывают и усваивают определенные нормы коллективной познавательной деятельности и т. п. Следовательно, коммуникативные ситуации, которые отнесены к типу коллективных, наиболее эффективны в процессе проведения семинарских занятий.

Групповые коммуникативные ситуации в учебном процессе планируются как решение познавательных задач микрообщностями студентов (оптимум 3–5 человек) преимущественно на практических занятиях. В связи с усилением внимания к самостоятельной работе обучающихся и проблеме руководства ею со стороны педагога особую

актуальность приобретают диадические коммуникативные ситуации, участниками которых выступают обучающийся и преподаватель. Во время индивидуальных консультаций, связанных с организацией самостоятельной работы студентов, особенно часто диадическая коммуникативная ситуация возникает в связи с тем, что обучающийся объективно нуждается в инструктировании, а субъективно (главным образом, хотя и объективно тоже) испытывает потребность в получении информации, совета, помощи и понимания со стороны преподавателя.

Все описанные выше коммуникативные ситуации целесообразно реализовывать в рамках технологии обучения в зависимости от конкретных педагогических задач, решаемых преподавателем на том или ином этапе профессиональной подготовки студентов, выбранных им дидактических принципов, методов и организационных форм обучения.

Одним из наиболее значимых и в то же время наиболее трудоемких при проектировании профессионально-ориентированной технологии обучения следует признать **этап оценки и контроля результатов обучения, его коррекции.**

По результатам контроля преподавателем могут быть уточнены цели и содержание обучения, пересмотрены подходы к выбору организационных форм и методов обучения или же принципиально перестроена вся технология обучения.

Завершающим этапом работы преподавателя при проектировании и конструировании профессионально-ориентированной технологии обучения является разработка соответствующей **технологической карты**. К сожалению, этот аспект деятельности преподавателя в современной педагогической литературе освещен весьма поверхностно. Анализ отдельных подходов к ее разработке в работах В.В.Гусева, Г.К.Селевко, С.Н.Позднякова, А.И.Умана и других показывает, что разброс мнений достаточно велик. Так, например, А.И.Уман (86) представляет технологическую карту в виде своеобразной процессуальной модели, в

которой отдельно описываются действия преподавателя и обучающихся. Каждому действию преподавателя соответствует точно определенное действие обучающегося. При этом действия обоих описываются не только поэтапно, но и пооперационно. Вся деятельность преподавателя и обучающегося разбита автором на три этапа: введение нового материала, его закрепление и организация домашнего задания. Совершенно другой подход к разработке технологической карты представлен в работе В.В. Гусева [33]. По его мнению, которое частично совпадает с предыдущим подходом, технологическая карта должна представлять собой последовательность отдельных этапов деятельности преподавателя. В частности, им выделяются подготовительный, процедурный и итогово-обобщающий этапы. В рамках каждого из них предусмотрен целый ряд операций и действий педагога, описанных, как правило, в общем виде. На наш взгляд, оба подхода не в полной мере отражают существо деятельности преподавателя по проектированию и конструированию самой технологии обучения. В первом случае речь идет только о процессуальной стороне его деятельности, во втором – эта сторона деятельности освещена как раз явно недостаточно.

Исходя из того, что технологическая карта представляет собой своего рода паспорт проекта будущего учебного процесса, в котором целостно и емко представлены главные его параметры, обеспечивающие успех обучения, можно рассматривать ее как своеобразный инструментарий, который мог бы быть востребован не только автором-разработчиком, но и любым другим преподавателем для организации дидактического процесса в рамках соответствующей учебной дисциплины. В связи с этим необходимо отметить основные отправные моменты, позволяющие педагогу представить всю целостность спроектированной им технологии обучения. А это значит, что в ней должны быть указаны целевые установки дисциплины (дидактические цели сформулированные в диагностическом виде); содержание учебного материала, представленное как в модульной (количество учебных модулей), так и в структурной форме (матрицы связей,

графы учебной информации, структурно-логические схемы, планы проведения конкретных учебных занятий); схемы управления познавательной деятельностью студентов; формы, методы и средства обучения, позволяющие их реализовывать; особенности использования на различных этапах обучения элементов дидактического комплекса информационного обеспечения учебной дисциплины; совокупность педагогических задач и коммуникативных ситуаций, предусмотренных автором; система оценки, контроля и коррекции учебного процесса (методы, виды и формы контроля, педагогические тесты или тестовые задания).

Вопросы и задания

1. Что следует понимать под проектированием и конструированием как видами профессиональной деятельности педагога?
2. Раскройте алгоритм деятельности преподавателя при проектировании технологии обучения.
3. Сформулируйте основные требования к целям обучения в вузе.
4. На каких уровнях осуществляется целеполагание при проектировании профессионально-ориентированной технологии обучения?
5. Какие основные принципы и критерии отбора используются преподавателем при формировании содержания учебной дисциплины?
6. Что следует понимать под информационной емкостью учебной дисциплины?
7. Раскройте сущность процесса структурирования содержания учебного материала. Какие формы структурного представления содержания. Вы знаете?
8. Обоснуйте методику работы преподавателя по отбору и структурированию учебного материала.
9. Какие уровни усвоения содержания учебного материала выделяются при проектировании профессионально-ориентированной технологии обучения?

10. Раскройте сущность и основные принципы управления познавательной деятельностью студентов.

11. Какие схемы управления познавательной деятельностью можно создать, используя классификацию В. П. Беспалько?

12. Раскройте содержание технологической карты, позволяющей полно, емко и структурно представить проект учебного процесса.

Глава 6. Дидактические возможности применения в вузе различных форм обучения

6.1. Лекция как ведущая форма обучения в высшей школе.

6.2. Традиционная вузовская лекция: сущность, дидактические функции, особенности организации и проведения.

В высшей школе при устном изложении учебного материала в основном используются словесные методы обучения. Среди них важное место занимает вузовская лекция. Слово “лекция” имеет латинский корень “lectio” – чтение. Она выступает в качестве ведущего звена всего дидактического цикла обучения и представляет собой способ изложения объемного теоретического материала, обеспечивающий целостность и законченность его восприятия студентами. Лекция должна давать систематизированные основы научных знаний по дисциплине, раскрывать состояние и перспективы развития соответствующей области науки и техники, концентрировать внимание обучающихся на наиболее сложных и узловых вопросах, стимулировать их активную познавательную деятельность и способствовать формированию творческого мышления.

В настоящее время наряду со сторонниками существуют противники лекционного изложения учебного материала в вузе. В их аргументах есть значительная доля истины, над которыми военным преподавателям следует задуматься. Каковы же доводы противников лекции?

1. Лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление студентов. Чем лучше лекция, тем эта вероятность больше.

2. Лекция отбивает вкус к самостоятельным занятиям.

3. Лекции нужны, если нет учебников или их мало.

4. Одни студенты успевают осмыслить, другие – только механически записать слова лектора. Это противоречит принципу индивидуализации обучения и т. п.

Однако опыт обучения в высшей школе свидетельствует о том, что отказ от лекции снижает научный уровень подготовки студентов, нарушает системность и равномерность их работы в течение семестра. Поэтому лекция по-прежнему остается как ведущим методом обучения, так и ведущей формой организации учебного процесса в педвузе. Указанные недостатки в значительной степени могут быть преодолены правильной методикой и рациональным построением изучаемого материала, оптимальным сочетанием лекции с другими методами обучения – семинаром, практическим и лабораторным занятием, самостоятельной подготовкой обучающихся. В определенной степени остроту названных противоречий снимает возможность применения в учебном процессе нетрадиционных видов чтения лекций, о которых более подробно будет идти разговор во втором пункте главы.

Наряду с отмеченным следует указать, что в образовательном процессе педвуза существует ряд ситуаций, когда лекционная форма обучения не может быть заменена никакой другой, в частности:

– при отсутствии учебников по новым только формирующимся учебным дисциплинам лекция является основным источником информации;

– если новый учебный материал по конкретной теме не нашел еще отражение в существующих учебниках или некоторые его разделы устарели (в современных условиях информационного прогресса это становится очень актуальным);

– в случае, если отдельные темы, изложенные в учебнике, особенно трудны для самостоятельного изучения и поэтому требуют методической переработки лектором;

– когда по основным проблемам курса существуют разноречивые мнения, взгляды, концепции, то лекция необходима для их объективного освещения;

– лекция ничем не заменима в тех случаях, когда особенно необходимо личное эмоциональное воздействие лектора на студентов. В этом случае эмоциональная окраска лекции в сочетании с глубоким научным содержанием создает гармонию мысли, слова и восприятия.

Кратко раскроем дидактические и воспитательные цели вузовской лекции, ее основные функции.

Дидактические и воспитательные цели лекции:

– дать студентам современные, целостные взаимосвязанные знания, уровень которых определяется целевой установкой к каждой конкретной теме;

– обеспечить в процессе лекции их творческую работу совместно с преподавателем;

– воспитывать у студентов профессионально значимые качества, любовь к предмету и развивать у них самостоятельное творческое мышление.

Основными функциями вузовской лекции выступают познавательная (обучающая), развивающая, воспитательная и организующая.

Познавательная функция лекции выражается в обеспечении студентов знаниями основ науки и определении научно обоснованных путей решения практических задач и проблем. Именно на лекциях впервые знакомят обучающихся со всей системой изучаемых в педвузе дисциплин и наук, помогают разобраться во всех оттенках их положений, понять противоположные точки зрения, особенности подходов разных авторов и обоснованно оценить их достоинства и недостатки. При этом весь учебный материал передается в форме живого слова путем убеждающих и

побуждающих приемов и средств. В таком общении лектора с аудиторией выявляется степень понимания и усвоения материала, изложение которого дополняется, варьируется, индивидуализируется с учетом особенностей студентов и их реакции.

Развивающая функция лекции состоит в том, что в процессе передачи знаний она ориентирует студентов не на память, а на мышление, т. е. учит их думать, мыслить научно, по-современному. Логическое, доказательное изложение материала, стремление лектора не просто передать сведения, а доказать их истинность, привести обучающихся к обоснованным выводам, всем стилем лекции учить их думать, искать ответы на сложные проблемы, показывать приемы такого поиска – именно это характеризует развивающую функцию и создает условия для активизации познавательной деятельности студентов в процессе ее чтения.

Воспитательная функция лекции реализуется в том случае, если ее содержание пронизано таким материалом, который воздействует не только на интеллект обучающихся, но и на их чувства и волю. Этим обеспечивается единство обучения и воспитания в ходе педагогического процесса. Читаемые лекции необходимо ориентировать на профессиональное воспитание, четко обозначая при этом пути решения той или иной практической задачи, с которыми придется столкнуться будущему учителю.

Воспитательный эффект в процессе лекции имеют и такие аспекты, как авторитет преподавателя, отношение аудитории к его личности, преподаваемой им дисциплине.

Организирующая функция лекции предусматривает, в первую очередь, управление самостоятельной работой студентов как в процессе лекции, так и в часы самоподготовки. Эта функция сознательно усиливается преподавателем при чтении установочных и обзорных лекций, а также лекций по темам, за которыми следует проведение семинаров и практических занятий. Здесь лектор ориентирует обучающихся на работу с литературой, указанной в программе, и информирует о появлении новых источников. Он

обращает внимание студентов на то, что им необходимо изучить и что с чем сопоставить.

Анализ функций, реализуемых в лекции, показывает ее ведущую роль в числе других форм и методов обучения, так как она дает студентам исходные научные знания.

Требования к современной вузовской лекции.

Лекция – логически стройное, систематически последовательное и ясное изложение того или иного научного вопроса, часто сопровождающееся демонстрацией опытов и наглядных пособий. В общих чертах лекцию иногда характеризуют как систематизированное изложение важных проблем науки посредством живой и хорошо организованной речи. **Основными требованиями к современной лекции** являются **научность, доступность, единство формы и содержания, эмоциональность изложения, органическая связь с другими видами учебных занятий, практикой повседневной жизни** [15].

С учетом этих требований каждая лекция в вузе:

- должна иметь четкую структуру и логику раскрытия последовательно излагаемых вопросов (понятийная линия лекции);
- твердый теоретический и методический стержень, важную проблему;
- законченный характер освещения определенной темы (проблемы), тесную связь с предыдущим материалом;
- быть доказательной и аргументированной, содержать достаточное количество ярких и убедительных примеров, фактов, обоснований, иметь четко выраженную связь с практикой;
- проблемной, раскрывать противоречия и указывать пути их решения, ставить перед студентами вопросы для размышления;
- обладать силой логической аргументации и вызывать у обучающихся необходимый интерес познания, давать направление для самостоятельной работы;

– находиться на современном уровне развития науки и техники, содержать прогноз их развития на ближайшие годы;

– отражать методическую обработку материала (выделение главных мыслей и положений, подчеркивание выводов, повторение их в различных формулировках);

– быть наглядной, сочетаться по возможности с демонстрацией аудиовизуальных материалов, макетов, моделей и образцов;

– излагаться четким и ясным языком, содержать разъяснение всех вновь вводимых терминов и понятий;

– быть доступной для восприятия данной аудиторией.

Кроме научного содержания большое значение следует придавать доходчивости лекции, восприятию и усвоению материала студентами, так как в конечном счете в этом и состоит главная цель лекционного этапа обучения.

Главное в лекции – это мысль, логичность, умение показать интересное в излагаемом вопросе, дать формулировки сжатые, точные и запоминающиеся, добиться подъема интеллектуальной энергии обучающихся, вызвать движение мысли вслед за мыслью лектора, добиться ответной мыслительной реакции. В этом случае будет обеспечено и непроизвольное запоминание. Лекция призвана вызывать у студентов размышления, подсказывать направление самостоятельной работы мысли, побуждать к действию, быть школой научного мышления.

Раскроем структуру вузовской лекции.

Учебная лекция в педвузе должна иметь четкую и строгую структуру. Исторически сложилось так, что лекция, как правило, состоит из трех частей: вступления (введения), изложения и заключения.

Вступление (введение) определяет тему, план и цель лекции. Оно призвано заинтересовать и настроить аудиторию, обосновать, в чем заключается предмет лекции и ее актуальность, основная идея (проблема,

центральный вопрос), связь с предыдущими и последующими занятиями, ее основные вопросы. Введение должно быть кратким и целенаправленным.

Изложение содержания – основная часть лекции, в которой реализуются научное содержание темы, все главные узловые вопросы, приводится вся система доказательств с использованием наиболее целесообразных методических приемов. В ходе изложения применяются все формы и способы суждения, аргументации и доказательства. Каждое теоретическое положение должно быть обоснованно и доказано, приводимые формулировки и определения должны быть четкими, насыщенными глубоким содержанием. Все доказательства и разъяснения направлены на достижение поставленной цели, раскрытие основной идеи, содержания и научных выводов. Каждый учебный вопрос заканчивается краткими выводами, логически подводящими студентов к следующему вопросу лекции.

Количество вопросов в лекции, как правило, от двух до четырех. Иногда отдельные вопросы делятся на подвопросы, облегчающие изложение и усвоение материала. Слишком дробное членение двухчасовой лекции или, наоборот, чрезмерно малое деление на части нежелательны в логическом и психолого-дидактическом отношении. Длительность ее частей должна быть соразмерна с научным значением излагаемых проблем.

Заключение обобщает в кратких формулировках основные идеи лекции, логически завершая ее как целостное. В нем могут даваться рекомендации о порядке дальнейшего изучения основных вопросов лекции самостоятельно по указанной литературе. Все это составляет предмет обдумывания при разработке лекции. Однако отдельные виды традиционных лекций (вводные, заключительные, обзорные, установочные) имеют свои особенности в содержании и построении, которые необходимо учитывать при отработке плана лекции. Кратко остановимся на них.

Вводная лекция – один из наиболее важных и трудных видов лекции при чтении систематических курсов. От правильного ее построения и преподнесения во многом зависит успех усвоения всего курса.

Содержание вводной лекции должно включать:

- определение учебной дисциплины;
- краткую историческую справку о развитии этой отрасли знаний и роли отечественных ученых в развитии данной науки;
- цели и задачи учебной дисциплины, ее роль в общей системе обучения и связь со смежными дисциплинами;
- основные проблемы (понятия и определения) науки;
- методы изучения учебной дисциплины, распределение времени по видам учебных занятий и по семестрам;
- основную и дополнительную учебную и методическую литературу;
- особенности самостоятельной работы студентов над учебной дисциплиной и формы участия в научно-исследовательской работе;
- отчетность по курсу.

Заключительная лекция предназначена для обобщения полученных знаний и раскрытия перспектив дальнейшего развития данной науки. В соответствии с этим содержание заключительной лекции, как правило, включает:

- общий обзор пройденного курса, основные выводы и обобщения;
- освещение современного состояния основных проблем данной области науки, ее достижений в нашей стране и за рубежом;
- трактовку главных линий дальнейшего развития науки, указание существующих проблем и намеченных путей их решения.

Обзорные лекции читаются, как правило, дипломникам. Это концентрированное, т. е. насыщенное последними данными изложение материала по отдельным разделам разных дисциплин, освещающих круг вопросов, которые возникают у категории студентов при работе над

дипломными проектами (работами) и подготовке к государственным экзаменам.

Раскроем особенности подготовки и проведения традиционной лекции в высшем учебном заведении.

Подготовка лекции – это процесс отбора и структурирования содержания учебного материала, распределение его по времени, продумывание логики построения лекции, выделение наиболее важных моментов из всего материала, который нужно изложить.

Главнейшее требование при подготовке к лекции – это поставить проблему и сделать это правильно. Толковая, квалифицированная лекция отличается от аморфной, эклектичной тем, что в ней есть твердый теоретический стержень, генеральная линия мысли. Умение найти руководящую нить, основную идею в каждой лекции, несомненно, имеет решающее значение. Формы и методы работы над темой во многом зависят от сложности темы, памяти лектора, сложившихся привычек и опыта, от конкретных особенностей аудитории, в которой приходится выступать.

Порядок подготовки преподавателя к текущему учебному занятию можно представить в виде некоторого алгоритма, этапами творчества которого являются замысел занятия, разработка этого замысла, его реализация.

При разработке замысла занятия преподаватель должен руководствоваться исходной документацией: учебной программой, тематическим планом изучения учебной дисциплины и частной методикой.

Основное внимание при подготовке лекции должно быть сосредоточено на выборе методических приемов, способствующих реализации творческого замысла преподавателя.

Разумеется, каждое занятие – результат педагогического творчества преподавателя, который несет личную ответственность за его эффективность. Разработав план и композицию лекции, он приступает к обдумыванию и выбору методов изложения материала и приемов доказательств, наиболее

целесообразных в лекции. В его распоряжении имеется несколько методов: дедуктивный, индуктивный, рассуждение по аналогии, а также большое число приемов для активизации познавательной деятельности студентов – обращение к аудитории, авторитетам, различные виды вопросов, в частности риторический или вопрос к заочным оппонентам, доказательство от противного или метод исключения, прием сведения противоположных взглядов к абсурду, различные виды словесной и зрительной наглядности, применение юмора, сарказма и др.

Заканчивая подготовку к занятию, преподаватель должен еще раз проверить соразмерность его частей, продумать, с чего начать, как расположить материал, переходить от одного вопроса к другому, выразить главную мысль.

Следующим в работе преподавателя является **этап оформления лекции.**

Оформление лекции кажется задачей простой, но вместе с тем и самой спорной. В педагогической литературе на этот счет авторитетных рекомендаций, к сожалению, нет. Бытует мнение, что никакого письменного оформления вообще не требуется, каждый должен составлять для себя такие записки, которые ему нужны, исходя из степени владения материалом, памяти и других особенностей своей психики. Но существует мнение, что лекция должна строиться строго по определенной форме, с таким расчетом, чтобы при случае замены лектора, что иногда бывает, преподавателю, его заменяющему, легко было бы разобраться в обстановке. Немало и других причин, требующих унификации оформления лекции, однако единой и утвержденной для всех вузов формы пока не существует.

Содержательная часть лекции разрабатывается и выполняется с различной степенью полноты и детализации. Объем двухчасовой лекции должен составлять 25–30 страниц машинописного текста (из расчета одной страницы текста на 3 минуты). Это может быть полный текст, план-конспект и краткий план.

Полный текст – наиболее совершенный метод оформления лекции. Изложение ведется дословно, со всеми примерами, математическими выкладками, формулами и выводами.

План-конспект лекции используют преподаватели, как говорят, уже “ставшие на ноги”, прочитавшие данный курс уже не раз. В отличие от полного текста в содержательной части плана-конспекта указываются целевые установки, краткое содержание излагаемых вопросов, определения, цифровые данные, сложные формулы, а также методические указания о времени демонстрации пособий и другие пометки, необходимые при чтении лекции.

Краткий план лекции в отличие от плана-конспекта содержит только обязательные входные данные и перечень излагаемых вопросов с распределением времени. Кратким планом, как правило, пользуются опытные педагоги, читающие лекции курса несколько лет.

Существует мнение, что редкий преподаватель может прочесть подлинно научную лекцию или провести какое-либо другое занятие, не пользуясь хотя бы какими-то записями, которые помогают ему не упустить нить рассуждений, доказательств, давать строго отточенные формулировки определений и выводов. Большинству преподавателей приходится пользоваться опорным материалом с краткой записью раскрываемых на занятии положений и приводимых данных, и ничего зазорного в этом нет.

Этап подготовки преподавателя к чтению лекции.

При подготовке лекции методически правильно сначала записать полный текст и основательно его проштудировать, затем на его основе создать рабочий конспект, в который можно заглядывать для того, чтобы не сбиться и всегда иметь перед глазами необходимую опору. Заметим, что пользоваться полным текстом на лекции чрезвычайно сложно, из-за обилия второстепенных слов его надо читать, а значит, почти не смотреть в аудиторию. В конспекте же можно оставить лишь ключевые слова, главные мысли, цифры, облегчая себе их применение путем подчеркивания и

выделения. Надо научиться пользоваться текстом так, чтобы не оказаться у него в плену.

Кроме непосредственной подготовки для успеха лекции важное значение имеет психологический настрой. Поэтому не менее чем за час до начала лекции рекомендуется прекратить другую работу и думать только о лекции, в известной мере начинать “волноваться”. Считается, что лучше чего-то не успеть, недосказать, чем “недоволноваться”, не найти своего отношения к рассматриваемой проблеме, говорить равнодушно, без увлечения. Словом, чтобы овладеть аудиторией, надо прежде, владеть собой [15].

В лекции, как и в любом публичном выступлении, самое трудное **начало лекции**. Первые слова, обращенные к студентам, должны привлечь их внимание, создать определенный настрой. Поэтому “с чего начать?” и “как начать?” вопросы, которые волнуют любого лектора. Как известно, в широком плане учебная лекция начинается с объявления темы, которое формирует первое представление о содержании лекции. Лучше, если название будет кратким и выражать суть темы, сразу будет привлекать внимание обучающихся и повышать их познавательную активность. Вводная часть (объявление темы, плана и цели занятия) должна занимать не более 5–7 минут. Темп изложения, как правило, выше темпа передачи основного содержания, что заставляет студентов психологически собраться и сосредоточиться.

Следующий ключевой этап лекции – **этап изложения ее содержания**.

Переходу к изложению первого вопроса, как правило, предшествует пауза. Эта психологическая пауза для того, чтобы обучающиеся осознали и прочувствовали важность и значимость изучаемой темы и приготовились к восприятию излагаемого материала.

Важную роль в успехе лекции играет **речь лектора**. Она должна быть внятной. В противном случае студенты будут вдумываться в смысл отдельных слов или в построение фраз и отвлекаться от существа лекции,

теряя ее логику. Фразы должны быть по возможности короткими и правильно построенными. Точность слова является не только требованием хорошего вкуса, но прежде всего требованием смысла: где много слов, где они вялы, там непонятна и мысль. Выбор правильного темпа речи – важнейший показатель мастерства лектора. Большинство молодых лекторов говорят слишком быстро. А между тем ученые установили, что “более половины взрослых людей не в состоянии на слух запомнить предложения, насчитывающие более 13 слов. Если цепочка произносимых слов длится более 6 секунд, слушатели теряют нить фразы. Одна треть взрослых забывает начало фразы уже тогда, когда произносится 11-е по счету слово. Длинные предложения – более 18 слов – способны понять и усвоить не более 15 процентов аудитории” (15). По мнению этих ученых, лектору следует говорить со скоростью не более двух слов в секунду и строить фразы по возможности короче. Во всех случаях лекция должна быть динамичной. Говорить динамично – это не значит быстро. Говорите медленно, но содержание вашего рассказа должно разворачиваться быстро, не быстро на слух, а быстро, сменяя картины. Энергичное разворачивание действий – вот что такое динамизм лекции.

Одним из самых распространенных способов подчеркивания определений и основных выводов является повторение. Слушатели очень скоро привыкают к тому, что лектор повторяет только то, что следует запомнить и записать.

Богатство устной речи, ее интонационные возможности, которые практически безграничны (тембр, тон, темп, паузы, эмоциональная окраска слова), поза, мимика, жесты, наглядные пособия, возможность непосредственного обращения к студентам, красноречивый разговор взглядов, который делает речь особенно теплой, понятной, возбуждающей, – все это чрезвычайно обогащает устную речь, делает ее могучим средством воздействия на людей.

В ходе изложения учебного материала преподаватель ни на минуту не должен забывать о том, что он не акустический прибор передачи информации, а лицо, управляющее мыслительной деятельностью обучающихся. Для этого он должен иметь развитое “чувство аудитории”, проявляющееся в постоянной заботе, можно сказать, тревоге, как воспринимают его речь студенты. Здесь можно дать некоторые рекомендации для преподавателей по чтению лекции.

Важно научиться быстро выявлять отвлекающихся слушателей, устанавливать причину отвлечения, которая может исходить, в том числе и от преподавателя из-за недостаточной доступности изложения, нарушения логики изложения, монотонности речи, отсутствия наглядности.

Если причина отвлечения в недостатках изложения материала, необходимо повторить в более доступной форме самые сложные его части, привести к ним иллюстрации, предложить обучающимся ответить на вопросы по этим частям материала, привести доступное для них сравнение. А если в индивидуальных особенностях студента, то старайтесь, не прерывая изложения, организовать его внимание: остановите на нем взгляд, привлеките интонацией голоса, задайте вопрос по излагаемому материалу, повторите его отдельные положения в другой форме и т. п.

Излагая материал, старайтесь сами не отвлекаться. Прерывайте изложение только в том случае, если требуют того важные обстоятельства, необходимость, сделайте по этому поводу оговорку. Постоянно соотносите содержание материала с отведенным для него лимитом времени. Заканчивая лекцию, не следует задерживать студентов ни на минуту. Правильное распределение материала по времени и своевременное окончание свидетельствуют о мастерстве лектора.

Лекция должна быть построена и изложена так, чтобы после нее обучающийся стремился расширить и углубить свои знания путем изучения учебников и другой литературы.

Популяризация литературы, относящейся к читаемому предмету, – одна из важнейших обязанностей преподавателя. При этом можно формально указать литературу, а можно и этот элемент обучения сделать глубоко поучительным. Преподаватель в лекции должен указывать книги и журнальные статьи, подсказывать вопросы для углубленного изучения курса и научных исследований, всячески развивать и поощрять инициативу и любознательность студентов, приучая их к самостоятельному творчеству.

В современных условиях для достижения большего эффекта лекции немалое значение имеет **применение средств наглядности**. Непосредственное восприятие предмета в натуре или его изображения является первоначальным и наиболее простым способом познания.

Опыт свидетельствует, что мел, доска и иллюстрации сегодня все еще являются той основой, на которой строится лекционный этап обучения в педвузе. Эти средства позволяют образно и наглядно представить студентам самую важную часть учебного материала, в определенной степени облегчая его восприятие. Более того, классная доска на лекции выступает как первое и основное средство наглядности, незаменимое пока никакими другими.

Однако писать на доске – искусство, чтобы стать мастером, нужно этим искусством овладеть, для чего важно:

- запись на доске производить последовательно: сверху вниз, сначала на одной половине доски, затем на другой. Иногда целесообразно делить доску на три части и более, это зависит от размеров доски и содержания лекции;
- писать разборчиво, знаками среднего размера и не слишком быстро;
- не загораживать собой написанное на доске;
- занимать последовательно область доски формулами и чертежами, не перескакивая с одного края доски на другой;
- стирать с доски написанное только после того, как все поле использовано вами и можно перейти на первую часть доски, оставляя нестертой вторую и третью части;
- особенно тщательно надо выполнять поясняющие рисунки и чертежи.

Не всегда можно рассчитывать на опытность и находчивость при размещении записи на доске, а потому лучше всего заранее подумать об этом при подготовке к лекции. Ничто так угнетающе не действует на студентов, как бессистемная запись на доске.

При выполнении чертежей на классной доске преподаватель должен по возможности стоять боком к доске и к аудитории, показывая обучающимся, как строится чертеж. Важнее всего для студента следить за построением рисунка. Одновременно с построением лектор дает необходимые пояснения. Поэтому не правы те преподаватели, которые при выполнении чертежей на доске молчат и стоят спиной к аудитории, закрывая чертеж от обучающихся, добиваясь точности и красоты чертежа. Лучше, если чертеж будет не только красив, но и понятен.

Важным средством повышения наглядности лекции является использование не только аудиальных (воспринимаемых на слух), но и визуальных (воспринимаемых зрительно) наглядных материалов.

Повышение эффективности усвоения материала происходит за счет активизации одновременно нескольких каналов восприятия. И оно особенно значительно, когда наглядность демонстрируется с помощью технических и компьютерных средств. Это позволяет преподнести материал крупным планом и в динамике.

Плакаты, модели, диафильмы и другие наглядные пособия должны быть в минимально необходимом количестве, они только дополняют материал, излагаемый на доске. Объяснение материала только по плакатам и обилие самих плакатов не оставляет никакого следа в конспекте (если не выдается в качестве раздаточного материала) и поэтому не может быть признано целесообразным. Опыт показывает, что плакатами представляются, как правило, схемы, требующие углубленного изучения. Каждый плакат, используемый на лекции, должен быть законченным произведением. При использовании плакатов на лекции следует учитывать ряд выработанных практикой рекомендаций [79]:

– плакат вывешивать (открывать для обозрения) в тот момент, когда идет изложение материала, непосредственно связанного с изображением на плакате;

– на двухчасовой лекции целесообразно использовать не более 4–6 плакатов, при этом их распределение во времени в ходе лекции должно быть по возможности равномерным;

– использованные плакаты какое-то время остаются вывешенными, так как в них может возникнуть потребность либо у лектора, либо у слушателей. Снимать его следует в тот момент, когда надобность в нем миновала.

Диафильмы, диапозитивы и другие аудиовизуальные и компьютерные средства должны соответствовать основному замыслу лекции. Объем материала, выносимого на один кадр, не должен быть большим. Он должен быть прост и доходчив: одна несложная схема или диаграмма, один небольшой ряд цифр, не более 7–10 строк текста и т. п. Всегда надо помнить, что лучше использовать на лекции на один кадр больше, чем, уменьшив количество кадров, сделать их трудночитаемыми и лишить наглядности. Простота и доходчивость каждого кадра – важнейшее качество диафильма.

Современные средства оперативной полиграфии, имеющиеся сейчас в каждом педвузе, позволяют часть иллюстративного материала выдавать студентам на лекции в виде раздаточного материала для вклеивания в рабочие тетради. Такой материал облегчает труд и экономит время преподавателя и обучающихся (соответственно при чтении и конспектировании лекций), так как отпадает необходимость в зарисовке ряда рисунков, а их обсуждение ведется с использованием этого материала. Наряду с этим раздаточный материал облегчает самоподготовку студентов, исключает ошибки в конспектировании лекции, возникающие часто при зарисовке с доски учебного материала, особенно при чтении лекций в больших потоках.

В числе средств наглядности, используемых в вузовской лекции, особое место занимают средства **словесно-образной наглядности.**

Основное средство лектора – слово, основной метод воздействия – убеждение. Но чтобы убедить студентов, надо овладеть их вниманием, а овладеть им можно, только воздействуя на чувства и сознание. Невыразительный язык может сделать речь неубедительной, скучной.

Таким образом, важным средством словесной наглядности педагога является выразительная, образная речь с использованием таких методических приемов, как сравнение, риторические вопросы, персонификации, метафоры, аллегории, ирония, гиперболы, а также афоризмы, пословицы, поговорки.

В создании словесно-образной наглядности большая роль принадлежит интонации, мимике и жестам. По мнению американского психолога Ф. Сьюда, при разговоре людей значимость слов составляет лишь 7 %, интонация говорящего 38 %, а на жесты и мимику приходится 55 %. Одно движение или выражение лица иногда могут полностью изменить смысл произнесенных слов [15]. Владеть средствами выразительности лектору просто необходимо.

Порядок и темп изложения учебного материала должны способствовать студентам в **конспектировании лекции**. Специалисты в области дидактики приходят к общему мнению, что ведение конспекта обязательно для всех обучающихся, так как при этом они активно, а не созерцательно изучают материал.

Научить студентов вести конспект – дело преподавателя. У каждого обучающегося в итоге вырабатывается своя манера вести конспект, и каждый понимает, что лучше всего иметь свой конспект, даже если он плохой. При проверке конспектов преподаватель должен обращать внимание на полноту и четкость записей, начиная с даты лекции, ее названия и плана.

Студентам необходимо рекомендовать оставлять в конспекте место для дополнений и других пометок при самостоятельной работе. Для этого используются поля, отчерчиваемые на каждой странице (шириной не менее 3 см). Для обеспечения необходимой полноты и скорости конспектирования лектор использует сокращения. Как правило, в этом случае список

сокращений по всему курсу разрабатывается и выдается студентам заранее в виде раздаточного материала или он накапливается постепенно, по мере необходимости. Для этого следует отвести 2–3 страницы в начале или в конце тетради.

Заключительная часть чтения вузовской лекции имеет следующую структуру:

- лектор напоминает тему и цель занятия;
- излагает опорные точки по материалу первого вопроса и в качестве логического вывода формулирует название первого вопроса;
- аналогично делается заключение по всем вопросам занятия;
- лектор подводит краткий итог всей темы и отвечает на вопросы.

Фактически заключительная часть становится конспективным изложением материала всего занятия, в которой особое внимание обращается на логическую увязку материала и выделение опорных точек (ключевых понятий).

В ходе лекции нужно все время помнить, что показатель активности студентов – не только умение слушать и записывать материал, но и тот нескрываемый интерес, итогом которого являются вопросы, желание обсудить некоторые положения с лектором, дискуссия или спор после лекции, оживленный обмен мнениями, высказывание лектору или друг другу своих суждений по поводу услышанного.

Преподаватель должен всячески развивать активность студентов на лекции, поощряя любые вопросы, помнить, что сформулированный обучающимся вопрос является не менее ценным результатом учебы, чем понятое и воспроизведенное знание. Вопросы служат одним из показателей качества, глубины усвоения знаний, а также степени активности личности в процессе обучения, первым признаком начала самостоятельного мышления.

Во всех случаях отсутствие вопросов – признак тревожный, свидетельствующий о том, что у лектора с аудиторией должного контакта не

получилось, а в лекции установка на запоминание преобладала над установкой на понимание.

В конце лекции должно остаться время для вопросов. Вопросы, получаемые на лекции, нужно записывать, собирать, систематизировать и изучать. Мало дать на вопрос обстоятельный и обоснованный ответ, после лекции надо подумать над тем, почему задан такой вопрос и после этого внести необходимые изменения и дополнения в лекцию.

Работа после лекции. Педагогическое мастерство, как и знания, складывается из мелких крупинок ежедневного опыта. Важно не растерять эти крупинки, зафиксировать, учесть и сделать их своим достоянием.

Прочитав лекцию, преподаватель сам хорошо видит и чувствует ее сильные и слабые стороны: об этом он судит прежде всего по тому, как ее приняла аудитория. Он помнит, какие ее части и разделы слушались с интересом, в каких местах внимание ослабевало, какие объяснения были излишне детализированы или растянуты, а где слишком схематичны, где не хватало примеров или они были не совсем удачными.

Рекомендуется все эти замечания сразу же записать и в дальнейшем использовать при работе над курсом.

6.3. Нетрадиционные виды подачи лекционного материала, особенности их организации и проведения

Следует отметить, что самым слабым местом традиционного обучения является пассивность студентов при высокой односторонней активности преподавателя. Поэтому в последнее время появился ряд разновидностей подачи лекционного материала, способствующих активизации работы обучающихся на занятиях. В их числе проблемная лекция, лекция-консультация, лекция пресс-конференция, лекция вдвоем, лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция-провокация, лекция-исследование, лекция с применением техники обратной связи, лекция визуальная и др.

Кратко раскроем сущность и особенности каждого из названных видов лекционного обучения.

Проблемная лекция. Если в традиционной вузовской лекции преимущественно используются разъяснение, иллюстрация, описание, приведение примеров, то в проблемной – всесторонний анализ явлений, научный поиск истины. Проблемная лекция опирается на логику последовательно моделируемых проблемных ситуаций путем постановки проблемных вопросов или предъявления проблемных задач. Проблемная ситуация – это сложная, противоречивая обстановка, создаваемая за занятиях путем постановки проблемных вопросов (вводных), требующая активной познавательной деятельности студентов для ее правильной оценки и разрешения.

Проблемный вопрос содержит в себе диалектическое противоречие и требует для разрешения не воспроизведения известных знаний, а размышления, сравнения, поиска, приобретения новых знаний или применения полученных ранее. Проблемная задача, в отличие от проблемного вопроса, содержит дополнительную вводную информацию и при необходимости некоторые ориентиры поиска для ее решения. Понятия “проблемный вопрос” и “проблемная задача” разграничиваются лишь условно, ибо проблемные вопросы могут перерасти в задачи, а задачи расчлняться на вопросы и подвопросы.

Уровень сложности, характер проблем зависят от подготовки студентов, изучаемой темы и других обстоятельств.

Решение проблемных задач и ответ на проблемные вопросы осуществляет преподаватель (иногда прибегая к помощи студентов, организуя обмен мнениями).

Преподаватель должен не только разрешить противоречие, но и показать логику, методику, продемонстрировать приемы умственной деятельности, исходящие из диалектического метода познания сложных явлений. Это требует значительного времени, поэтому преподавателю необходима

предварительная работа по отбору учебного материала и подготовке “сценария” лекции.

В самом общем виде это могут быть следующие ступени:

1. Анализ и отбор основного ключевого материала, который составляет логический костяк курса.

2. Выбор основных проблем и трансформация их в проблемные ситуации (не больше 3–4).

3. Продумывание логики и методики разрешения каждой проблемной ситуации.

4. Компоновка всего лекционного содержания в целостную систему знаний и методическое его обеспечение.

5. “Проигрывание” лекции вслух или “про себя”, прогнозирование успешности применения методических приемов активизации внимания и мышления студентов.

6. Коррекция и окончательная подготовка содержания и методики изложения лекции.

Таким образом, на лекции проблемного характера студенты находятся в постоянном процессе “сомышления” с лектором, и в конечном итоге становятся соавторами в решении проблемных задач. Все это приводит к хорошим результатам, так как,

во-первых, знания, усвоенные таким образом, являются достоянием обучающихся, т. е. в какой-то степени знаниями-убеждениями;

во-вторых, усвоенные активно, они глубже запоминаются и легко актуализируются (обучающий эффект), более гибки и обладают свойством переноса в другие ситуации (эффект развития творческого мышления);

в третьих, решение проблемных задач выступает своеобразным тренажером в развитии интеллекта (развивающий эффект);

в-четвертых, подобного рода лекция повышает интерес к усваиваемому содержанию и усиливает профессиональную подготовку (эффект психологической подготовки к будущей профессиональной деятельности).

Лекция-консультация. Эта форма занятий предпочтительна при изучении тем с четко выраженной практической направленностью. Существует несколько вариантов проведения подобных лекций. Рассмотрим некоторые из них.

Вариант 1. Занятия начинаются со вступительной лекции, где преподаватель акцентирует внимание студентов на ряде проблем, связанных с практикой применения рассматриваемого положения. Затем обучающиеся задают вопросы.

Основная часть занятия (до 50 % учебного времени) отводится ответам на вопросы. В конце занятия проводится небольшая дискуссия, свободный обмен мнениями, завершающийся заключительным словом лектора.

Вариант 2. За несколько дней до объявленного занятия преподаватель собирает вопросы студентов в письменном виде.

Первая часть занятий проводится в виде лекции, в которой преподаватель отвечает на эти вопросы, дополняя и развивая их по своему усмотрению.

Вторая часть проходит в форме ответов на дополнительные вопросы студентам, свободного обмена мнениями и завершается заключительным словом преподавателя.

Вариант 3. Студенты заблаговременно получают материал к занятию. Как правило, он носит не только учебный, но и инструктивный характер, т. е. представляет собой методическое руководство к практическому использованию.

Обучающиеся должны изучить материал и подготовить свои вопросы лектору-консультанту. Занятие проводится в форме ответов на вопросы и свободного обмена мнениями.

Завершить занятие преподаватель может простым подведением итогов на консультации или заключительным словом, в котором обобщается практика применения рассматриваемых материалов.

Вариант 4. Первая часть занятия проводится в форме краткого сообщения о передовом опыте работы определенного должностного лица или коллектива, просмотра кинофильма, видеофильма, диафильма.

Студенты могут заранее получить более подробные материалы, освещающие этот опыт (книги, брошюры, письменные описания). Вторая часть занятий строится в форме ответов на вопросы обучающихся.

Вариант 5. Занятие проводится в форме групповой консультации, в которой принимают участие уже не один преподаватель, а несколько высококвалифицированных специалистов в изучаемой области.

Использование такой формы групповой консультации эффективно при рассмотрении наиболее актуальных и комплексных проблем.

Занятия в форме лекции-консультации проходят тем эффективнее, чем больше вопросов задают студенты и чем шире и предметнее их содержание.

Программированная лекция-консультация является формой, заставляющей студентов более активно включиться в обсуждение проблемы. Она отличается от обычной групповой консультации тем, что преподаватель сам составляет и предлагает вопросы обучающимся.

На подготовленные вопросы сначала отвечают студенты, а затем проводится анализ и обсуждение неправильных ответов. Преподаватель дает разъяснения по возникающим дополнительным вопросам и ошибочным ответам.

Программированная лекция-консультация может состояться после цикла лекционных занятий, посвященных одной проблеме. На ней, отвечая на поставленные вопросы, студенты актуализируют полученные знания, привлекая свой опыт, и показывают тем самым понимание проблемы и умение правильно применять то или иное положение в конкретном случае.

Преимущество лекции-консультации состоит в том, что она позволяет в большей степени приблизить содержание занятия к практическим интересам обучающихся, в какой-то степени индивидуализировать процесс обучения с учетом понимания материала каждым студентом.

Разновидностью лекции-консультации является лекция пресс-конференция.

Лекция пресс-конференция предназначена для ликвидации пробелов в знаниях обучающихся и диагностирования уровня их подготовки. Организационно она проводится следующим образом. Лектор, назвав тему занятия, просит студентов задавать ему письменно вопросы по изучаемой проблеме. В течение двух-трех минут они формулируют наиболее интересные вопросы и передают их преподавателю. В качестве одного из вариантов проведения подобной формы занятия вопросы могут быть подготовлены студентами по просьбе преподавателя заранее на этапе предшествующем проведению лекции. Преподаватель в течение трех-пяти минут сортирует вопросы по их содержанию и начинает лекцию. Лекция может излагаться как совокупность ответов на поставленные вопросы или как связный текст, в процессе изложения которого формулируются ответы. В конце лекции преподаватель проводит анализ ответов как отражение интересов и знаний обучающихся. Если, по мнению слушателей, ответы на отдельные вопросы их не удовлетворили, то лектор раскрывает их подробнее за время, оставленное для этого специально.

Лекцию подобного типа целесообразно проводить:

- в начале изучения раздела программы с целью выявления потребностей, круга интересов группы или потока, ее модели, установок студентов и их возможностей;
- в середине изучения, когда лекция направлена на привлечение обучающихся к узловым моментам курса и систематизацию знаний;
- в конце, для определения перспектив развития усвоенного содержания.

“Лекция вдвоем”. Такая лекция может проводиться двумя и более преподавателями, интеллектуально и психологически совместимыми, по заранее разработанному сценарию. Они, часто придерживающиеся различных взглядов на проблемные вопросы лекции, разыгрывают

дискуссию на глазах студентов, втягивают их и подают пример научной полемики.

Предметная “лекция вдвоем” читается преподавателями одной учебной дисциплины, межпредметная “лекция вдвоем” проводится преподавателями двух различных дисциплин.

Независимо от вида “лекции вдвоем” важным моментом в ее подготовке является подбор педагогов-партнеров, их психологическая и интеллектуальная совместимость, равный уровень компетентности, педагогическая готовность к использованию межпредметных связей.

Такая лекция предполагает написание согласованного сценария, основными элементами которого являются фиксация проблематики высказывания, режиссура (понимается как совокупность педагогических ситуаций и ролей преподавателей). Последний элемент – прогноз того, что может сказать аудитория. Ее проведение базируется на основе двух подходов: чтение лекции на “контрасте” (на различных точках зрения) или на взаимодополнении.

Лекция-беседа. Это наиболее распространенная и сравнительно простая форма активного вовлечения студентов в учебный процесс. Она предполагает максимальное включение обучающихся в интенсивную беседу с лектором путем умелого применения псевдиалога, диалога и полилога. В этом случае средствами активизации выступают отдельные вопросы к аудитории, организация дискуссии с последовательным переходом в диспут, создание условий для возникновения альтернатив. Различают несколько ее разновидностей: лекция-диалог, лекция-дискуссия, лекция-диспут, лекция-семинар (полилог).

Преимущество перед обычной лекцией состоит в том, что она привлекает внимание студентов к наиболее важным вопросам темы, определяет содержание, методы и темп изложения учебного материала с учетом особенностей аудитории.

Эффективность этой формы в условиях группового обучения снижается из-за того, что не всегда удается вовлечь каждого студента в процесс обмена мнениями.

В то же время групповая беседа позволяет расширить круг мнений и привлечь коллективный опыт и знания обучающихся.

Раскроем некоторые приемы, обеспечивающие активное участие студентов в лекции-беседе.

1. Вопросы к аудитории в начале лекции и по ходу ее проведения предназначены не для проверки знаний, а для выяснения мнений, а также уровня осведомленности слушателей по рассматриваемой проблеме, степени их готовности к восприятию последующего материала.

Вопросы адресуются ко всей аудитории. Студенты отвечают с мест. Для экономии времени вопросы рекомендуется формулировать так, чтобы на них можно было давать однозначные ответы.

С учетом разногласий или единодушия в ответах преподаватель строит свои дальнейшие рассуждения, получая при этом возможность наиболее доказательно изложить очередной тезис выступления. Вопросы могут быть как элементарными, так и проблемного характера.

Студенты, продумывая ответ на заданный вопрос, самостоятельно приходят к тем выводам и обобщениям, которые должен был сообщить им преподаватель, понимают глубину и важность обсуждаемой проблемы, что в свою очередь повышает их интерес к материалу и степень его восприятия.

При такой форме занятий преподаватель должен следить за тем, чтобы его вопросы не оставались без ответов, иначе они будут носить риторический характер и не обеспечат достаточной активизации мышления студентов.

2. Приглашение к коллективному исследованию. Беглая “мозговая атака”. Преподаватель предлагает студентам совместно сформулировать комплекс требований или закономерность процесса, явления. При этом он обращается к опыту и знаниям аудитории. Уточняя и дополняя внесенные предложения, он подводит теоретическую базу под коллективный опыт,

систематизирует его и “возвращает” студентам уже в виде совместно выработанного тезиса.

Таким образом, ему удастся не только сообщить обучающимся полезную информацию, но и убедить их в необходимости сделать ее для себя руководством к действию.

Лекция-дискуссия. Преподаватель при изложении лекционного материала не только использует ответы студентов на свои вопросы, но и организует свободный обмен мнениями в интервалах между логическими разделами. Это оживляет учебный процесс, активизирует познавательную деятельность аудитории и позволяет педагогу управлять коллективным мнением группы (потока), используя его в целях убеждения, преодоления негативных установок и ошибочных мнений некоторых студентов.

Эффект достигается лишь при соответствующем подборе вопросов для дискуссии и умелом, целенаправленном управлении ею. Выбор вопросов для обсуждения должен осуществляться преподавателем в зависимости от степени подготовленности студентов, а также тех конкретных дидактических задач, которые он ставит перед собой в данной аудитории.

Лекция с запланированными ошибками (лекция-провокация). Этот способ чтения вузовской лекции способствует активизации познавательной деятельности обучающихся на занятиях, позволяет повысить контролирующую функцию лекционных занятий.

Главная ее особенность состоит в том, что преподаватель во вступительной части объявляет тему занятия и сообщает о наличии ошибок в излагаемом материале (число ошибок не называется). **Ошибки** бывают следующих видов: **логические, поведенческие, мировоззренческие**, в определениях понятий, категорий и т. д. Преподаватель заносит их на отдельный плакат, который показывает студентам обратной стороной. При этом он объявляет, что после окончания лекции у них будет возможность сравнить свои результаты с лицевой стороной этого плаката.

Обучающиеся по ходу проведения лекции должны будут выявить все запланированные ошибки и отметить их в конспекте. За 15–20 минут до окончания лекции осуществляется педагогическая диагностика выявленных студентами ошибок с подробным их анализом и обоснованием.

Гарантией правильности усвоения обучающимися учебной информации служит опора на психологический “закон края”: в конце лекции уточняется правильное понимание материала, причем правильные ответы рекомендуется подчеркивать или обводить. Лекция с “запланированными ошибками” позволяет активизировать внимание студентов (все хотят выглядеть компетентными), учит их формулировать ответы, контролирует их подготовленность к будущей профессиональной деятельности.

Лекция-исследование. Во введении общая познавательная задача ставится так, чтобы представить студентам учебную проблему в целом и сориентировать их на совместное с преподавателем выделение основных вопросов, положений темы, требующих дальнейшего раскрытия и исследования.

Общая задача в процессе лекции уточняется и углубляется с помощью частных познавательных задач по основным направлениям развития темы.

На узловых этапах лекции используются, как правило, 4–6 проблемных вопросов, 7–9 и более проблемных заданий, каждое из которых – ступень в решении основной проблемы, конкретизация основных ее положений, выявление существенных связей и отношений.

Основной задачей лекции здесь является раскрытие способов, приемов движения мысли, методики анализа фактического материала.

Подача фактического материала, сообщение студентам необходимой информации организуются таким образом, чтобы у них возникали вопросы по приведенным данным несколько раньше, чем их сформулирует преподаватель в виде задачи на обобщение.

Средства управления поисковой познавательной деятельностью студентов на подобной лекции целесообразно подбирать таким образом,

чтобы они помогли им не только усваивать теоретическую часть, но и методику подачи и исследования фактического материала, дидактические приемы как познавательные элементы, способы и приемы исследования, научного поиска, содержательного рассуждения.

В заключительной части лекции или на лекции, завершающей тему, целесообразно наиболее широко использовать контрольные вопросы, логические и практические задания.

Делается это в целях контроля, определения уровня усвоения, понимания наиболее важных, стержневых положений, имеющих методологическое значение для дальнейшей углубленной самостоятельной работы студентов. Кроме того, этим проверяется уровень усвоения и умения работать с проблемой для ее углубленной самостоятельной проработки и совершенствования навыков исследовательской деятельности обучающихся.

Лекция с применением техники обратной связи. При проведении такой вузовской лекции используются специально оборудованные классы для программированного обучения, предполагающие наличие у каждого студента персональной ЭВМ, связанной с машиной преподавателя. Таким образом преподаватель имеет возможность с помощью технических устройств получать ответы всей группы обучающихся на поставленный им вопрос.

Вопросы задаются в начале и в конце изложения каждого раздела лекции. В первом случае для того чтобы узнать, насколько студентов ориентируют в проблеме. Если аудитория в целом правильно отвечает на вводный вопрос, преподаватель может ограничить изложение лишь кратким тезисом и перейти к следующему разделу лекции. Если число правильных ответов ниже желаемого уровня, он читает соответствующий раздел лекции, после чего задает студентам новые вопросы, которые предназначены уже для выяснения степени усвоения только что изложенного материала.

При неудовлетворительных результатах контрольного опроса преподаватель возвращается к уже прочитанному разделу, меняя при этом методику подачи материала.

Визуальная лекция. Она не читается, а показывается. Основным методом обучения при этом – демонстрация наглядности. Кино-, теле- и видеофрагменты, слайды, магнитные записи комментируются лектором.

Таковы наиболее широко применяемые в современных высших школах Узбекистана разновидности лекционного изложения учебного материала.

Вопросы и задания

1. Раскройте назначение, сущность, структуру и содержание вузовской лекции.
2. Насколько убедительны, с Вашей точки зрения, доводы противников лекционного изложения учебного материала в вузе?
3. Обоснуйте дидактические и воспитательные цели лекции, ее основные функции.
4. Сформулируйте требования к современной вузовской лекции.
5. Охарактеризуйте деятельность преподавателя на этапах подготовки к чтению лекции, ее проведения, работы после лекции.
6. Раскройте особенности подачи учебного материала с использованием нетрадиционных форм проведения лекции в вузе.

Глава 7. Семинар как форма обсуждения учебного материала в высшей школе.

7.1. Сущность, особенности подготовки, организации и проведения семинара в педагогическом вузе.

Семинар (от лат. *seminarium* – рассадник знаний) – один из основных методов обсуждения учебного материала в высшей школе. Семинары проводятся по наиболее сложным вопросам (темам, разделам) учебной программы с целью углубленного изучения учебной дисциплины, привития

навыков самостоятельного поиска и анализа учебной информации, формирования и развития научного мышления, умения активно участвовать в творческой дискуссии, делать правильные выводы, аргументированно излагать и отстаивать свое мнение.

В настоящее время семинары имеются в учебных планах всех вузов Узбекистана, поскольку способствуют расширению общего научного кругозора, ознакомлению студентов с важнейшими проблемами и исследованиями в изучаемых отраслях наук.

В практике работы высших учебных заведений в основном культивируются три типа семинаров:

- способствующие углубленному изучению определенного систематического курса;
- изучению отдельных основных или наиболее важных тем (проблем) курса;
- семинары исследовательского характера с независимой от лекций тематикой (спецсеминары).

В зависимости от времени проведения указанные семинары подразделяются на промежуточные, рубежные и итоговые по темам и разделам курса.

Успех семинара, активность студентов на нем закладываются на лекции, которая, как правило, предшествует семинару. Лекционный курс, его содержательность, глубина, эмоциональность в значительной мере определяют уровень семинара. Если проблемы, поставленные на лекции, действительно заинтересуют обучающихся, они не пожалеют времени на самостоятельную работу и развернут на семинаре творческую дискуссию. Главное, что обеспечивает успех семинара – интерес аудитории к обсуждаемым проблемам.

Исходя из того, что семинар в вузе является групповым занятием под руководством преподавателя, его **основные задачи** состоят в реализации следующих целей:

– углубить и закрепить у обучающихся знания, полученные на лекциях и в ходе самостоятельной работы;

– проверить эффективность и результативность самостоятельной работы студентов над учебным материалом;

– привить обучающимся навыки поиска, обобщения и изложения учебного материала в аудитории;

– выработать умение формулировать, обосновывать и излагать собственное суждение по обсуждаемому вопросу, умение отстаивать свои взгляды.

Семинар – активный метод обучения, в применении которого должна преобладать продуктивно-преобразовательная деятельность студентов. Он должен развивать и закреплять у обучающихся навыки самостоятельной работы, умения составлять планы теоретических докладов, их тезисы, готовить развернутые сообщения и выступать с ними перед аудиторией, участвовать в дискуссии и обсуждении.

Таким образом, семинар не сводится к закреплению или копированию знаний, полученных на лекции, его задачи значительно шире, сложнее и интереснее.

Раскроем особенности подготовки преподавателя и обучающихся к проведению семинарского занятия.

Успех семинара зависит от многих слагаемых: теоретической, педагогической и методической подготовки преподавателя, его организаторской работы по подготовке семинарского занятия, а также от степени подготовленности студентов, их активности на самом занятии.

Подготовка семинара начинается с изучения преподавателем исходной документации, определения (уточнения) целей и задач семинара, времени подготовки студентов. В результате этой работы у преподавателя должно сложиться четкое представление о дидактических и воспитательных целях семинара, объеме работ, который должен выполнить каждый его участник, проблемах, которые следует поставить в лекции, чтобы иметь возможность

глубоко в них разобраться на семинаре. Только после этого можно приступать к разработке плана проведения семинарского занятия. План, выдаваемый студентами до проведения семинара, служит основным методическим документом для организации их самостоятельной работы.

В зависимости от избранной методики проведения семинара план может иметь различную структуру. Несмотря на это, в качестве обязательных его компонентов выступают тема, дидактические и воспитательные цели занятия, организационно-методические указания, учебные вопросы, подлежащие рассмотрению, темы докладов, сообщений, рефератов, рекомендованная литература.

Учебные вопросы, которые должны обсуждаться на семинаре, составляют основу плана. Если семинар проводится методом развернутой беседы, **вопросы плана семинара должны соответствовать следующим требованиям:**

- быть проблемными по форме, т. е. вскрывать какие-то важные для данной темы противоречия, охватывать суть проблемы и в то же время быть не слишком широкими, строго очерченными в своих границах;

- не повторять дословно формулировки соответствующих пунктов плана лекции и программы курса, учитывать научную и профессиональную направленность студентов;

- должны полностью охватывать содержание семинарской темы или тот аспект, который выражен в формулировке обсуждаемой проблемы;

- формулировка вопроса должна побуждать обучающихся к работе с первоисточниками.

Аналогичные требования предъявляются и к теме рефератов (докладов, сообщений), если они предусмотрены планом семинара.

Объем материала, выносимого на семинар, определяется отводимым для этого временем и числом вопросов. Для двухчасового занятия их, как правило, должно быть не более 2–3. С этих же позиций необходимо решать вопрос о характере и объеме рекомендуемой литературы. В перечень

обязательной литературы должны входить прежде всего первоисточники, непосредственно раскрывающие рассматриваемую тему. Разумеется, при этом важно учитывать, что к одному двухчасовому семинару студенты готовиться не более 4–6 часов и за это время прочесть, осмыслить и законспектировать не более 60 страниц текста, т. е. объем литературы, отрабатываемый обучающимися при подготовке к семинару, должен быть минимальным. В противном случае преподаватель сам толкает студентов на путь неглубокой и формальной подготовки.

Дополнительная необязательная литература рассчитана на более подготовленных обучающихся, особо интересующихся рассматриваемой проблемой. В список дополнительной литературы включают, как правило, монографии, статьи из сборников и периодической печати. Объем дополнительной литературы должен быть также небольшим, посильным. Неплохо, если преподаватель на лекции упомянет об этой литературе, даст краткую характеристику, заинтересует студентов.

В разделе плана семинарского занятия “Организационно-методические указания” обычно указывается порядок проведения семинара, продолжительность выступлений (докладов, сообщений) студентов, порядок консультаций в период подготовки к нему.

В некоторых вузах существует положительная практика указания в плане семинарского занятия логических заданий к темам, представляющих собой систему вопросов, ответы на которые обучающийся должен найти при изучении первоисточника. Такие логические задания концентрируют внимание студентов при чтении первоисточника на важнейших положениях и выводах методологического характера.

Кратко остановимся на **особенностях работы преподавателя в период подготовки к семинару**. Заблаговременная выдача плана семинара – залог успешной подготовки к нему каждого обучающегося. Если же к этому времени в лекции была поставлена рассматриваемая проблема, создана

проблемная ситуация, вызван интерес, то это будет значительно активизировать подготовку студентов к очередному занятию.

Как известно, практическая работа каждого обучающегося по подготовке к семинару включает четыре этапа.

На первом этапе необходимо по плану семинара уяснить тему, цель и вопросы. На основе этого каждому студенту следует определить свою роль и задачу на семинаре (подготовка реферата, выступления и т. п.), объем и порядок работы, предусмотреть, какие и когда потребуются источники по каждому вопросу, какой материал подготовить для обоснования, какие дополнительные материалы можно будет привлечь, где их найти.

Второй этап подготовки к семинару включает работу по сбору и ознакомлению с рекомендуемой литературой.

Третий этап включает глубокое изучение источников.

Четвертый (заключительный) этап предусматривает углубленную работу с конспектом: еще раз внимательно прочесть конспект, произвести его разметку (подчеркнуть заголовки, выделить наиболее важные цитаты и т. п.), составить план выступления.

На всех этапах студенты работают или под непосредственным руководством преподавателя (особенно характерно для младших курсов вуза), или в режиме консультирования.

На первом этапе подготовки обучающихся к семинару преподавателю целесообразно провести коллективную установочную консультацию. В период углубленной работы студентов над рекомендуемыми источниками преподаватель, как правило, проводит индивидуальные консультации и собеседования. На этом этапе он контролирует подготовку основных докладов и сообщений, а также выступлений на предстоящем занятии.

На основе сложившегося представления о готовности студентов к семинару преподаватель приступает к разработке (уточнению) рабочего плана (сценария) проведения семинарского занятия. Это связано с тем, что

реализация познавательной цели в ходе семинара требует от него умелого методического управления.

Как показывает опыт, ключевыми в построении такого сценария являются два принципа: принцип нарастания сложности проблемных задач на каждом занятии и на протяжении всего курса и принцип целевой системности.

Некоторые педагоги считают, что рабочий план (сценарий) сковывает преподавателя при проведении семинара. Однако это не совсем верно. Тщательная подготовка дает ему большие возможности оперативно руководить семинаром, используя при любых ситуациях заранее заготовленный материал. Может быть, далеко не все, что намечено и записано в сценарии, будет использовано педагогом, но наличие имеющегося материала придаст уверенность и позволит свободно себя чувствовать при любых ситуациях.

В какую же форму целесообразно облекать методическую разработку, рабочий план семинара? Однозначного ответа на этот вопрос в педагогической литературе нет. По-видимому, целесообразна та форма, к какой привык сам преподаватель. Практика работы военных вузов тем не менее рекомендует, чтобы рабочий план семинара или методическая разработка оформлялись в соответствии с принятыми в данном учебном заведении требованиями и включали титульный лист с входными данными, вступительную, основную и заключительные части.

В рабочем плане семинара, как правило, отражаются содержание краткого вступительного слова преподавателя, примерное распределение времени по вопросам и выступлениям, порядок отработки материала по вопросам, содержание заключительного слова.

Расчет времени. Разумеется, для двухчасового и четырехчасового семинара расчет будет различным. При этом преподаватель ориентировочно исходит из того, что в ходе семинара время расходуется на вступительное слово не более 5 минут; основной доклад одного из студентов – до 15–20

минут; выступления с мест – до 10 минут; постановку новых вопросов, исправление допущенных обучающимися неточностей и ошибок, заключительное слово по всему семинару – в пределах 25–30 минут.

Таким образом, на организацию, управление ходом семинара и подведение итогов в общей сложности расходуется около 25 процентов отведенного учебного времени. Остальное время военный преподаватель распределяет в зависимости от сложности рассматриваемых вопросов.

Порядок отработки материала по вопросам семинара составляет основу содержательной части рабочего плана. В разработке именно этого раздела плана и проявляется творчество преподавателя.

Как известно, порядок обсуждения вопросов плана может быть самым разнообразным, он зависит от формы семинара и тех целей, которые ставятся перед данным занятием для группы студентов. В условиях вуза чаще всего используются три схемы: реферативно-докладная, вопросно-ответная и смешанная.

При реферативно-докладной схеме по каждому вопросу вначале заслушивается реферат или доклад, подготовленный одним из обучающихся, а при вопросно-ответной – выступление одного из студентов по выбору преподавателя, после чего организуется развернутая беседа. В смешанной форме по одному из вопросов заслушивается реферат (доклад), а по другим – выступления студентов по их желанию. В конце обсуждения основной докладчик делает общее заключение.

Чтобы семинар был по-настоящему активным, он должен носить дискуссионный, но управляемый характер. Для этого сценарий дискуссии продумывается преподавателем заранее, в рабочем плане намечаются соответствующие вопросы, примеры, высказывания.

Важное значение в решении дидактических задач, определенных преподавателем на предстоящее занятие, имеет сама **организация проведения семинара.**

Многие считают, что семинар начинается вступительным словом преподавателя. В действительности он начинается с проверки готовности студентов к занятию. Проверку готовности группы к семинару можно проводить по-разному, в зависимости от формы семинара и его организации. Некоторые преподаватели ограничиваются тем, что обращаются к обучающимся с вопросом о том, изучили ли они литературу, возникли ли у них вопросы или просто спрашивают, кто не подготовился к занятию. Но они не учитывают особенностей групповой психологии: неподготовившиеся стесняются признаться, а преподаватель приходит к ложному заключению, что все готовы. Нередко он попадает в еще более неловкое положение и бывает вынужден значительную часть времени потратить на “неясные” вопросы.

Конечно, если педагог хорошо знает группу, можно прямо спросить: “Кто не готов к занятию?” Это требование должно быть постоянным и твердым. В случае необходимости следует дать незамедлительную, жесткую и принципиальную оценку. Как правило, после одного-двух таких замечаний случаев неподготовленности студентов к семинару не бывает.

Вступительное слово преподавателя должно быть не только кратким, но и энергичным, мобилизующим, проблемным. Это своего рода установка на мобилизацию внимания.

Чтобы нацелить студентов на активное обсуждение вопросов темы, ***вступительное слово (введение) должно отвечать следующим требованиям (15):***

- по содержанию указывать на связь с предшествующей темой и курсом в целом;
- подчеркивать научную направленность рассматриваемой проблемы, связь с практикой;
- указывать на связь с профессиональной подготовкой студентов;

– по форме демонстрировать предельный лаконизм, логическую стройность и тем самым обеспечивать высокую эмоционально-психологическую деятельность преподавателя.

Выступления студентов по вопросам семинара могут быть в виде реферата, доклада или сообщения, отличающихся, прежде всего, по глубине проработки рассматриваемого вопроса. Хотя в целом четкую грань между ними провести очень трудно.

Реферат – краткое изложение в письменной или устной форме содержания изученных обучающимся произведений, монографий, статей периодической печати, а также личного опыта в рассматриваемой области.

Доклад и сообщение – это краткое выступление студентов по одному из рассматриваемых вопросов на основе обобщения всего изученного материала.

Доклады обучающихся, основные выступления по вопросам плана семинара целесообразно произносить с кафедры. Выход на кафедру обязывает их к большей ответственности. Имеет смысл предоставлять кафедру и “официальным” оппонентам из числа студентов, если они назначались. Все остальные, желающие выступить, могут говорить с места. Этим обеспечивается большая непринужденность, обсуждение идет живее, без траты время на выход.

Дополнительные вопросы студентам – основное средство управления ходом семинара. С их помощью преподаватель направляет выступления или дискуссии в нужное русло. Разумеется, он не должен злоупотреблять дополнительными вопросами, но иметь их в своем рабочем плане необходимо.

В ходе семинара педагог-руководитель использует вопросы уточняющие, встречающие, наводящие и проблемные.

Уточняющие вопросы принуждают выступающего на семинаре конкретизировать высказанную мысль, четко и определенно сформулировать

ее. Разумеется, преподаватель задает уточняющий вопрос лишь в том случае, когда студенты не отреагировали на допущенный промах.

Наводящие или направляющие вопросы вводят обсуждение или полемику в нужное русло, устраняют нежелательные отклонения от проблемы. В таких случаях особенно ярко проявляются такт и методическое мастерство преподавателя.

Встречные вопросы близки к постановке задач на самостоятельность мышления, так как включают требования дополнительного аргументирования или анализа содержания отдельных положений. Они способствуют выявлению логических ошибок, обуславливающих сомнительность выводов докладчика. С этой целью преподаватель, обращаясь к выступающему или ко всей аудитории, может ставить следующие вопросы: чем вы докажете истинность своих доводов? Какие дополнительные аргументы вы можете привести для обоснования своего вывода? Все ли аргументы, выдвинутые вашими товарищами, являются истинными, достаточны ли они? Используя встречные вопросы, преподаватель может повысить активность аудитории.

Проблемные вопросы ничего общего не имеют с казуистикой. Проблемный вопрос – это методический прием, используемый для углубления знаний.

Важное значение при проведении семинарского занятия имеет **этика дискуссии и полемики**. Как уже отмечалось, семинар – это метод обучения, опирающийся на групповое мышление, отличительная черта которого – активизация коллективной мыслительной деятельности в рассматриваемой области, нахождение неожиданных решений сложных научных вопросов и проблем.

В целях активизации семинарских занятий в ряде вузов используют методы, заимствованные из других видов учебных занятий. Это методы рецензирования, анализа передового опыта, анализа текущих событий, задач, упражнений и практических заданий.

Оживление и разнообразие в методику проведения семинарских занятий вносит предварительное распределение между обучающимися учебных поручений. Например, в ходе занятия каждый из них может выступить в роли докладчика, содокладчика, оппонента, рецензента и др. Хорошие результаты в активизации интереса студентов в семинарском занятии дает введение игрового момента “лицевой счет”: все выступления, дополнения, вопросы и ответы обучающихся, а также другие формы участия в семинаре поощряются заранее определенным дифференцированным количеством баллов. После подведения общих итогов суммы набранных баллов переводятся в обычные оценки.

Роль педагога на семинарском занятии творческая и не может быть заранее во всех деталях обозначена и исчерпана инструктивными указаниями. Однако практикой выработан **ряд правил-советов, которые можно рекомендовать преподавателям вузов.**

Первой и основной заботой является создание на семинаре непринужденной, раскованной обстановки свободного обсуждения поставленных вопросов. Важно, чтобы студент, выступая на семинаре со своей собственной, подчас спорной, точкой зрения, был уверен, что преподаватель и товарищи правильно поймут его, благожелательно отметят успех или тактично подвергнут критике. Поэтому при обсуждении поставленных проблем руководителю семинара не следует торопиться с высказыванием своей точки зрения. Только когда обнаружится неспособность обучающихся прийти к правильному выводу, педагог обосновывает правильный ответ.

Успех семинара всегда зависит от активности студентов, поэтому вторая обязанность преподавателя всеми мерами развивать и поощрять это. Рекомендуются настойчиво внушать обучающимся мысль, что активность – это не только выступления и дискуссии, но и умение слушать. Студентам необходимо убеждать, что умение слушать не менее важное качество, чем умение говорить.

Важно добиваться внимательного и критического отношения обучающихся к выступлениям товарищей. Для этого надо всячески нацеливать их на то, что содержательный анализ выступления, доклада или реферата имеет не меньшую ценность, чем хороший доклад или реферат. Во всех случаях следует добиваться свободного выступления студентов при наличии постоянного контакта с аудиторией. Выступающий должен обращаться к аудитории, а не к руководителю семинара, смотреть в аудиторию, а не в потолок или по сторонам.

Педагогу целесообразно внимательно слушать каждого выступающего и делать заметки в рабочей тетради. Эти заметки в дальнейшем используются при подведении итогов семинара и в заключительном слове. Во время доклада и выступлений студентов преподавателю, за редким исключением, не следует вмешиваться с замечаниями и поправками. Это, конечно, не значит, что нужно невозмутимо слушать все, что говорится.

В каких случаях целесообразно вмешиваться в речь выступающего? Прежде всего, тогда, когда он явно уходит от обсуждаемого вопроса, говорит не по теме, не по существу, исходит из неверных позиций, допускает искажение действительности, ошибки, фактические вольности или невольно заблуждается, становясь на позиции антинаучных взглядов. Можно прервать студента и тогда, если он повторяется и никак не может закончить выступление.

Уровень методического мастерства и теоретической подготовки преподавателя на семинаре проявляется в том, как он направляет обсуждение вопросов в ходе семинара, как вовлекает обучающихся в творческую дискуссию, т. е. как умеет организовать развернутую беседу.

В ходе семинара педагогу рекомендуется смотреть на того, кто выступает, но, по возможности, ни словом, ни мимикой не раскрывать своего отношения к слабым местам повествования, чтобы не вызвать замешательства. Удачные моменты выступления желательно поощрять взглядом, кивком головы и другими приемами. Стихийно возникшую в ходе

семинара дискуссию нужно уметь использовать в интересах разрешения основной проблемы.

Вопросы, возникшие в ходе семинара, по возможности, должны разрешаться студентами. Только в крайнем случае преподаватель эту задачу берет на себя. Он должен подавлять в себе соблазн самому ответить на затруднительный вопрос до тех пор, пока не исчерпаны все возможности аудитории.

В любой семинарской группе складывается актив, готовый выступать всякий раз на каждом семинаре, и довольно содержательно. Такой актив – опора преподавателя, но его лучше всего иметь в “стратегическом резерве”, используя в наиболее ответственные моменты семинарского занятия.

Таким образом, **суть методической тактики руководителя семинара** имеет ряд задач:

- создать непринужденную, раскованную обстановку в аудитории и на этой основе организовать оживленный обмен мнениями, полемику и дискуссию по основным вопросам плана семинара;
- всеми мерами развивать и поощрять активность студентов, добиваться их внимательного и критического отношения к выступлениям товарищей;
- обеспечивать проблемную постановку вопросов и разрешение их путем раскрытия противоречий реальной жизни;
- добиваться свободного выступления обучающихся, способности к логическому анализу и оценке своих выступлений и выступлений товарищей по группе.

Семинар, как и любой другой вид учебных занятий, предполагает широкое **использование средств наглядности и иллюстративного материала**. Опыт многих преподавателей вузов свидетельствует о том, что только с помощью средств наглядности удастся достигать высокой степени эмоционального воздействия на студентов изучении учебного материала.

Из средств наглядности чаще всего используются плакаты, компьютерные слайды и слайды, изготовленные на специальных прозрачных

поверхностях, диафильмы (диапозитивы), грамзаписи и т. п. Они могут служить графической опорой для логического мышления обучающихся, облегчать усвоение сложных абстрактных научных понятий, дисциплинировать выступающих и способствовать экономии учебного времени.

Заключительное слово преподавателя определяется содержанием семинара и может содержать:

- оценку выступлений каждого обучающегося и группы в целом;
- оценку уровня обсуждения вопросов в целом;
- краткое содержание существа обсуждаемых проблем, их теоретическое и методическое значение;
- ответы на вопросы, которые не получили должного освещения в ходе семинара;
- оценку сильным и слабым сторонам выступлений, причем отметить яркую и самостоятельную мысль или выступление кого-либо из студентов), если оно того заслуживает;
- рекомендации желающим ознакомиться с дополнительной литературой;
- пожелания по подготовке к очередному семинару.

Заключение по итогам семинара не должно превышать 10 минут. Язык должен быть лаконичным и строгим, мысль предельно сжата. В речи не должно содержаться назиданий и поучений. Методическое мастерство, такт и интеллект преподавателя наиболее рельефно отражаются именно в заключительном слове.

7.2. Разновидности семинарских занятий в педагогическом вузе, особенности их проведения

В последнее время в печати по педагогической тематике появляются тревожные сигналы о том, что в вузах семинары утратили былую активность. Как преодолеть этот недостаток? Путь один: возрождать дискуссии на семинарах, т. е. в организацию и проведение семинарских занятий вводить

элементы проблемности, основанные на вскрытии и разрешении различных противоречий, использовать нетрадиционные формы организации и проведения учебных занятий. Поэтому целесообразно более подробно раскрыть сущность и особенности организации различных видов семинарских занятий, нашедших широкое применение в высших учебных заведениях Республики Узбекистан.

Семинар с элементами проблемности. В семинарах, построенных с учетом принципа проблемности, работа студентов, направляемая преподавателем с помощью специально подобранных проблемных ситуаций, побуждает самостоятельно рассуждать и активно искать ответы на поставленные вопросы.

Структурными элементами проблемного семинара становятся учебная проблема, проблемная ситуация, проблемный вопрос. Выделяя узловые вопросы темы семинара, преподаватель последовательно объединяет их так, чтобы активизировать внимание аудитории, обеспечить совместный поиск решения.

Проблемность вопросов, рассматриваемых на семинаре, может быть обеспечена игровым началом семинара, в основе которого используется реальная ситуация, жизненно важная для будущей профессиональной деятельности специалиста. Поставить проблемный вопрос, создать проблемную ситуацию непросто. Для этого кроме глубокого понимания сущности рассматриваемого явления нужна и определенная сноровка.

Проблемные вопросы, используемые в этих случаях, могут быть двух видов. Первый – ориентирует студентов на уяснение методологических выводов, вытекающих из содержания рассматриваемой на семинаре темы, а также на осмысление исторического опыта. Постановка и решение такого рода проблемных вопросов и задач зачастую дает начало учебно-исследовательской работе обучающихся. Второй вид проблемных вопросов связан с выработкой у студентов умений и навыков самостоятельного применения теоретических знаний в качестве методологических принципов

для анализа событий и явлений. Этот вид вопросов и задач уже означает переход к научно-исследовательской деятельности. В результате появляются доклады, рефераты, исследовательские работы.

Ранее отмечалось, что в ходе семинарского занятия часто для поддержания или оживления дискуссии по какой-либо обсуждаемой проблеме преподаватель задает студентам наводящие и уточняющие вопросы. Индифферентная форма вопросов типа “Кто хотел бы дополнить?” не достигает цели. Такие вопросы по форме также должны иметь проблемный характер.

Главное, чего добивается преподаватель при постановке вопросов, – умение раскрывать противоречия.

Постановка проблемных вопросов и создание проблемных ситуаций предъявляют дополнительные требования к научной эрудиции, методическому мастерству самого педагога. При этом необходимо постоянно помнить, что проведение проблемных семинаров – не самоцель, а важнейшее средство углубленного изучения предмета.

Проблемные семинары исключают пассивность студентов на занятиях, а также бесполезные словопрения с внешней придачей им необходимой целеустремленности и направленности.

Во всех случаях при организации, подготовке и проведении семинаров следует обращаться к диалектике, раскрытию противоречий реальной жизни. Семинар, построенный на раскрытии противоречий, никогда не будет скучным, всегда будет интересным и поучительным.

Семинар с использованием “сократовского” метода обучения. Своим названием метод обязан древнегреческому философу Сократу, который учил мыслить, вовлекая собеседника в эвристическую беседу.

Такие семинарские занятия являются гибкой формой совместной творческой деятельности преподавателя и обучающихся. Задаваемый педагогом вопрос должен заставлять их постоянно размышлять, доказывать и отстаивать свои позиции, мысли. При этом важно создавать проблемную

ситуацию, для решения которой необходимы индуктивные обобщения. Сущность “сократовского” метода заключается в самостоятельном определении обучающимся основных понятий и дефиниций, подлежащих усвоению. Этому предшествует беседа, в ходе которой преподаватель рядом последовательных вопросов избличает студентов в противоречиях. Вопросы при этом строятся по принципу критического отношения к догматическим утверждениям. Раскрытием противоречий устраняется мнимое знание, а беспокойство, в которое при этом ввергается ум, побуждает мысль обучающегося к поискам истины. Таким образом, задача педагога, использующего “сократовский” метод обучения, заключается в том, чтобы с помощью определенным образом подобранных вопросов помочь студенту найти истинный ответ и тем самым привести его от неопределенных представлений к логически ясному знанию обсуждаемого предмета. Для подобных бесед характерны две специфические черты: так называемая “сократовская индукция” – построение наводящих вопросов таким образом, что, отвечая на них, обучающийся сам постепенно убеждается в неверности и несовершенстве ранее высказанных положений, а также “сократовская ирония”, т. е. шутливо искаженная позиция преподавателя, подчеркивающего свое мнимое незнание обсуждаемого вопроса в противовес самоуверенности обучающегося.

Этот метод обучения требует кропотливой самостоятельной подготовки преподавателя, а также студентов к занятию, в ходе которой у обучающихся формируются исследовательские умения и навыки. Использование “сократовского” метода в ходе семинара позволяет выявить пробелы в знаниях обучающихся, повышает интерес к изучаемой дисциплине, способствует активному усвоению знаний, формирует и развивает навыки самостоятельной работы и ведения полемики.

Семинар с использованием метода “мозговой атаки”. Метод “мозговой атаки” (“мозгового штурма”) – это максимально напряженная творческая мыслительная работа группы людей по решению сложной

интеллектуальной задачи в предельно сжатые сроки. Он способствует динамичности мыслительных процессов, абстрагированию от привычных взглядов и стереотипов, сосредоточению на какой-либо конкретной цели. Основной сутью метода является генерирование любых, самых невероятных, фантастических, парадоксальных идей без всякой критики с последующим их анализом, оценкой, сопоставлением и выбором наилучшего варианта решения.

Этапы работы участников семинара могут быть следующими:

1. Формулирование проблемы, подлежащей решению, определение условий коллективной работы, объявление правил поведения участников в поиске решения, формирование рабочих групп и постановка задачи.

2. “Мозговой атаке” может предшествовать “интеллектуальная разминка” – упражнение в быстром поиске на заранее подготовленные вопросы ответов и решение нетиповых задач. В процессе разминки студентов освобождают от воздействия сковывающих факторов, добиваются снятия психологических барьеров, стеснительности, боязни ошибок, а также учатся воздерживаться от критики любых, пусть даже нелепых предложений.

3. Анализ выдвигаемых идей – изучение, сопоставление, оценка, отбор лучших идей экспертами.

4. Информация о результатах коллективной работы, оценка наилучших идей и их публичная защита, принятие решения.

Для работы на этапах семинара обычно устанавливаются следующие условия и правила:

– недопустима критика по поводу выдвигаемых идей на этапе их генерирования: мгновенная критика – враг идей, в каком бы виде она не проявлялась, в жестах, взглядах, мимике, это губит идею;

– в “мозговой атаке” все равны, нет приоритета и персонального авторства, неважно, кто сказал, важно, что сказано;

– творческий поиск направляется на генерирование оптимальной идеи решения поставленной проблемы, уход в сторону не допускается;

- выдвигаемая идея формулируется четко и кратко;
- высказывания не должны дублировать друг друга и повторяться, но возможны и желательны комбинации, обобщение и развитие высказанных идей;

- синтез, критика, обоснование идеи проводятся в конструктивной форме не группой, их выдвинувшей, а другой;

- выбираются рациональные идеи, но остальные не отбрасываются.

С целью упорядочения работы для участников “мозговой атаки” могут быть установлены **организационные правила**:

- студенты разбиваются на группы: руководство, генераторы идей, аналитики идей;

- время выступления не более 3 минут;

- все стремятся к установлению непринужденной атмосферы, благоприятной для генерирования идей.

“Мозговая атака” может применяться как один из методических приемов проведения семинарского занятия, а также как самостоятельный метод его проведения.

Семинар с использованием метода “круглого стола”. Этот метод – разновидность диалога. Он требует от преподавателей или привлекаемых специалистов реализации принципа коллективного обсуждения проблемы, умения соединить элементы доказательства и убеждения в ходе дискуссии. Ведущий “круглого стола” (не обязательно им должен быть преподаватель) стремится обеспечить основные принципы известного полемического кодекса чести (взаимная интеллектуальная терпимость и доверие участников, объективность, искренность, активность, откровенность, определенный уровень эмоциональной напряженности, разумная доля юмора).

Порядок подготовки и проведения “круглого стола” определяется спецификой самого метода. Заблаговременно сообщаются тема, время начала, продолжительность семинарского занятия. Студентам предлагается подготовить интересующие их вопросы в пределах темы. Особое значение

придается оснащению места проведения, само название метода подчеркивает необходимость круга или какого-либо другого расположения, зримо подчеркивающего равенство участников.

Для “круглого стола” разрабатывается сценарий, в котором ориентировочно определяются возможная последовательность, содержание и регламент выступлений. Рекомендуется делать домашние заготовки и предусматривать применение стимулов на случай угасания или невозгорания дискуссии.

На семинарском занятии ведущий называет его тему, представляет обучающихся, знакомит аудиторию с их специализацией, объясняет порядок работы. Затем он предлагает задавать вопросы, переадресовывает каждый вопрос специалисту, возбуждает дискуссию и управляет ее ходом. В конце кратко подводит итоги.

“Круглый стол” может проводиться с участием как преподавателей, специализирующихся на отдельных разделах учебной дисциплины кафедры, так и приглашенных для этих целей специалистов.

Этот метод используется в тех же случаях, что и лекция-консультация, отличие в том, что преподавателем выступает не один лектор, а несколько специалистов, а также оборудованием помещения, размещением участников и стилем общения между ними.

Семинар с использованием метода анализа конкретных ситуаций. Метод заключается в том, что на семинарском занятии преподавателем создаются конкретные ситуации, взятые из профессиональной практики. В этом случае от студентов требуется глубокий анализ предложенной ситуации и практическое решение поставленной задачи. Этот метод позволяет на семинарском занятии реализовать множество функций: исследования, изучения, оценки, обучения, воспитания, развития, самооценки и самоконтроля.

При решении конкретной ситуации студенты обычно действуют, как в реальной практике: анализируя ее, используя свой опыт, а также применяя те

способы, средства и критерии анализа, которые были ими приобретены в учебном процессе. При этом обучающиеся нередко сами обнаруживают, что некоторые точки зрения, критерии оценки и выбора решений, методы анализа, которые раньше считались ими правильными и достаточно надежными, оказываются неэффективными, а то и вовсе ошибочными. Под влиянием учебной работы над конкретной ситуацией традиционные подходы постепенно разрушаются, отвергаются самими студентами как непродуктивные. Формируется новая система приемов и способов работы. Изменяется характер взглядов обучающихся, они обретают способность делать то, что раньше не умели. Существует три основных типа ситуаций, с которыми обычно сталкивается специалист в процессе профессиональной деятельности.

Стандартная ситуация в определенной мере типична, часто повторяется при одних и тех же обстоятельствах, имеет одни и те же источники, причины, может носить как положительный, так и отрицательный характер.

Критическая ситуация нетипичная для данной профессиональной деятельности, как правило, неожиданна, застигает врасплох, разрушает первоначальные расчеты, планы, может нанести моральный и экономический ущерб; требует немедленного вмешательства.

Экстремальная ситуация (или чрезвычайное происшествие) уникальная, не имеет в прошлом аналогов, требует привлечения незапланированных материальных и человеческих ресурсов.

В практике применения метода анализа конкретной ситуации на семинаре обычно используются следующие виды конкретных ситуаций.

Ситуация-иллюстрация представляет собой демонстрацию конкретного примера из практики, в котором проявляются закономерности и механизмы действий должностных лиц, типовые алгоритмы решения технических задач, эффективность использования методов, приемов руководства, обучения и воспитания. Показанное берется и включается

студентами в собственный опыт. Например, анализ ситуации, в которой описывается опыт работы одного из ведущих специалистов при организации конкретных видов работ.

Ситуация-упражнение не может быть разрешена без обращения студентов к специальным источникам информации, литературе, справочникам или результатам исследовательской работы. Обучающий эффект обеспечивает деятельность всех участников семинара по ситуации. Для разрешения таких ситуаций обучающимся необходимо изучить справочные данные, произвести необходимые расчеты.

Ситуация-проблема включает в себе проблемную задачу, которая реально стояла или стоит перед профессиональной практикой. Она может предъявляться студентам в виде кино-, теле-, видеофрагмента реального события, магнитной записи беседы, интервью, доклада, речи, набора документов (фотографии, графики, диаграммы), отражающих состояние какого-либо факта, события, процесса, просто в виде папки с набором документов или в форме выступления перед обучающимися приглашенных специалистов.

Ситуация-оценка демонстрирует конкретные события и принятые по ним меры. По такой ситуации студенты получают задачу оценить источники, механизмы, значение, следствие ситуации и принятые меры, действия должностных лиц, реакцию коллектива. Опыт из такой ситуации извлекается путем оценки.

Существенную трудность в использовании этого метода представляет поиск сюжетов, соответствующих теме занятия, а также выбор наиболее эффективного варианта занятия и метода предъявления ситуации студентам. Когда сюжет найден и обработан, необходимо сформулировать для обучающихся вопросы-задания. Далее приводятся примеры постановки задач и вопросов к учебным ситуациям независимо от их содержания.

Как Вы оцениваете то, что произошло в предложенной Вам ситуации? Насколько она типична? Приходилось ли Вам сталкиваться с подобными

явлениями? Какие ошибки и кем допущены в данной ситуации? Какова причина этих ошибок? Какими директивными документами или нормативными актами должны были руководствоваться участники данной ситуации? Что посоветовали бы Вы участникам ситуации, если бы оказались ее свидетелями? Кому и как следовало поступить? Как отреагировать? Какое принять решение? Какие решения, действия, шаги предприняли бы Вы в данных обстоятельствах, если бы оказались непосредственным участником описываемых событий? Обоснуйте свои действия.

Кроме приведенных вариантов вопросов и заданий к каждой конкретной ситуации необходимо подготовить специфические задачи, вытекающие из содержания темы и ситуации. В среднем задание к ситуации должно включать в себя не более пяти–семи вопросов. Практика показывает, что на семинарском занятии можно разрешить две-три таких ситуации.

Перечисленные выше разновидности организации и проведения семинарских занятий не исчерпывают весь арсенал использования в военных вузах при обсуждении учебного материала активных форм и методов обучения. Наряду с названными можно выделить семинар-беседу, семинар-диспут, специальный семинар, учебную тематическую дискуссию, семинар-экскурсию, семинар-исследование и многие другие. Особенно следует отметить возрастающую роль профессионально-игровых форм проведения семинарских занятий. Все эти активные методы и формы проведения семинаров обеспечивают творческий характер познавательной деятельности студентов, способствуют дискусионности на занятиях, реализуют дидактические принципы и функции воспитывающего обучения.

Вопросы и задания

1. Раскройте назначение, сущность и основные задачи семинара в вузе.
2. Каким требованиям должны отвечать вопросы семинара?
3. Обоснуйте особенности подготовки к семинарскому занятию преподавателя и обучающихся.

4. Что представляет собой план проведения семинара? Как он реализуется на практике?

5. В чем заключаются особенности организации и проведения семинара в вузе?

6. Раскройте особенности обсуждения учебного материала в вузе с использованием нетрадиционных методов его проведения.

Глава 8. Основы организации и проведения практических и лабораторных занятий в педагогическом вузе

8.1. Практические занятия в вузе: сущность, особенности подготовки и проведения

За лекцией в вузе, наряду с семинарскими, широко используются практические занятия, проводимые в различной форме в соответствии со специфическими особенностями преподаваемых учебных дисциплин.

Термину “практические занятия” нередко придают очень широкое толкование, понимая под ним все занятия, проводимые под руководством преподавателя и направленные на углубление научно-теоретических знаний и овладение определенными методами работы по той или иной дисциплине учебного плана. К практическим занятиям относят не только упражнения в решении задач по общенаучным дисциплинам, но и занятия по общеинженерным и специальным дисциплинам, лабораторные работы и даже занятия по изучению иностранных языков. Различные формы практических занятий являются самой емкой частью учебной нагрузки в вузе.

Практические занятия – метод репродуктивного обучения, обеспечивающий связь теории и практики, содействующий выработке у студентов умений и навыков применения знаний, полученных на лекции и в ходе самостоятельной работы.

Цель практических занятий:

– помочь студентам систематизировать, закрепить и углубить знания теоретического характера;

– научить обучающихся приемам решения практических задач, способствовать овладению навыками и умениями выполнения расчетов, графических и других видов заданий;

– научить их работать с книгой, служебной документацией и схемами, пользоваться справочной и научной литературой.

– формировать умение студентов учиться самостоятельно, т. е. овладевать методами, способами и приемами самообучения, саморазвития и самоконтроля.

В системе профессиональной подготовки студентов практические занятия занимают большую часть времени, отводимого на самостоятельное обучение. Являясь как бы дополнением к лекционному курсу, они закладывают и формируют основы квалификации специалиста заданного профиля. Содержание этих занятий и методика их проведения должны обеспечивать развитие творческой активности личности. Они развивают научное мышление, речь студентов, позволяют проверить их знания, в связи с чем упражнения, семинары, лабораторные работы выступают важным средством достаточно оперативной обратной связи. Поэтому практические занятия должны выполнять не только познавательную и воспитательную функции, но и функцию контроля роста обучающихся как творческих работников.

На лекции студент достигает определенного уровня понимания, т. е. у него устанавливаются известные связи и отношения к изучаемым явлениям или предметам реального мира, формируются еще непрочные ассоциации и аналогии. Физическая основа практических занятий состоит в упрочении образовавшихся связей и ассоциаций путем повторяющегося выполнения ряда действий, характерных для изучения данной дисциплины.

Повторные действия в процессе практического занятия достигают цели, если они сопровождаются разнообразием содержания учебного материала

(изменением исходных данных, дополнением новых элементов в учебной задаче, вариацией условий ее решения и т. п.), рационально распределяются по времени занятия. Как известно, однообразные стереотипные повторения не приводят к осмыслению знаний.

С учетом выполняемых функций к практическому занятию, как и к другим методам обучения в вузе, предъявляются требования научности, доступности, единства формы и содержания, органической связи с другими видами учебных занятий и практикой.

Раскроем **сущность и содержание практического занятия** в вузе, его организацию и планирование.

Практические занятия представляют собой, как правило, занятия по решению различных прикладных задач, образцы которых были даны на лекциях. В итоге у каждого обучающегося должен быть выработан определенный профессиональный подход к решению каждой задачи и интуиция. В связи с этим вопросы, сколько нужно задач и какого типа, как их расположить во времени в изучаемом курсе, какими домашними заданиями их подкрепить и многое другое в организации обучения в вузе далеко не праздные. Отбирая систему упражнений и задач для практического занятия, преподаватель должен стремиться к тому, чтобы это давало целостное представление о предмете и методах изучаемой науки, причем методическая функция выступает здесь в качестве ведущей.

В системе обучения существенную роль играет очередность лекций и практических занятий. Лекции являются первым шагом подготовки студентов к практическим занятиям. Проблемы, поставленные в ней, на практическом занятии приобретают конкретное выражение и решение. Подобного аналога лекция среди других видов занятий не имеет. Хотя каждое практическое занятие, будучи занятием в традиционном плане развивающим, закрепляющим и т. д., может активно выполнять функции подготовительного этапа к последующему активному восприятию лекции.

Таким образом, лекция и практические занятия не только должны строго чередоваться во времени, но и быть методически связаны проблемной ситуацией. Лекция должна готовить студентов к практическому занятию, а практическое занятие – к очередной лекции. Опыт подсказывает, что чем дальше лекционный материал находится от материала, рассматриваемого на практическом занятии, тем тяжелее лектору вовлечь студентов в творческий поиск.

Однако следует подчеркнуть, что очень серьезно, особенно на первых порах обучения, влияет несогласованность лекций и практических занятий, когда лектор и преподаватель, ведущий практические занятия, рассказывают об одних и тех же вопросах с разных точек зрения, основываясь на разных определениях, сокращениях и обозначениях, а иногда даже на разной последовательности изложения отдельных фактов. Это может запутать студентов, нанести тем самым вред их обучению, снизить его эффективность, сделать процесс восприятия материала более трудным.

Практические занятия по любой учебной дисциплине – это коллективные занятия. И хотя в овладении теорией вопроса большую и важную роль играет самостоятельная индивидуальная работа (человек не может научиться, если он не будет думать сам, а умение думать – основа овладения любой дисциплиной), тем не менее большое значение при обучении имеют коллективные занятия, опирающиеся на групповое мышление. Они дают значительный положительный эффект, если на них царит атмосфера доброжелательности и взаимного доверия, если студенты находятся в состоянии раскрепощенности, спрашивают то, что им неясно, открыто делятся с преподавателем и товарищами своими соображениями.

Педагогический опыт показывает, что нельзя на практических занятиях ограничиваться выработкой только практических навыков и умений решения задач, построения графиков и т. п. Студенты должны всегда видеть ведущую идею курса и ее связь с будущей практической профессиональной деятельностью. Цель занятий должна быть понятна не только преподавателю,

но и обучающимся. Это придает учебной работе жизненный характер, утверждает необходимость овладения опытом профессиональной деятельности, связывает их с практикой жизни. В таких условиях обязанность преподавателя состоит в том, чтобы больше показывать студентам практическую значимость ведущих научных идей и принципиальных основополагающих научных концепций и положений.

Подготовка преподавателя к проведению практического занятия начинается с изучения исходной документации (учебной программы, тематического плана, технологии обучения и т. д.) и заканчивается оформлением плана проведения занятия.

На основе изучения исходной документации у преподавателя должно сложиться представление о целях и задачах практического занятия и о том объеме работ, который должен выполнить каждый обучающийся. Далее можно приступить к разработке содержания практического занятия. Для этого преподавателю (даже если он сам читает лекции по данному курсу) целесообразно вновь просмотреть содержание лекции под углом зрения предстоящего практического занятия. На этой основе необходимо выделить понятия, положения, закономерности, которые следует еще раз проиллюстрировать на конкретных задачах и упражнениях. Таким образом, производится отбор содержания, подлежащего усвоению.

Важнейшим элементом практического занятия является учебная задача (проблема), предлагаемая для решения студентов. Преподаватель, подбирая примеры (задачи и логические задания) для практического занятия, должен всякий раз ясно представлять дидактическую цель: привитие навыков и умений каждой задаче, установить, каких усилий от студентов она потребует, в чем должно проявиться их творчество при решении данной задачи.

Основной недостаток практических занятий часто заключается в том, что набор решаемых на них задач состоит почти исключительно из простейших примеров. Простейший пример – это пример с узкой областью применения, который служит иллюстрацией одного правила и дает практику

только в его применении. Такие примеры необходимы, без них не обойтись, но в меру, чтобы после освоения простых задач студенты могли перейти к решению более сложных, заслуживающих дальнейшей проработки.

Если обучающиеся поймут, что все учебные возможности занятия исчерпаны, интерес к нему будет утрачен. Учитывая этот психологический момент, очень важно организовать занятие так, чтобы студенты постоянно ощущали увеличение сложности выполняемых заданий. Это ведет к переживанию собственного успеха в учении и положительно мотивирует их познавательную деятельность.

Преподаватель должен проводить занятие так, чтобы на всем его протяжении студенты были заняты напряженной творческой работой, поисками правильных и точных решений, каждый должен получить возможность “раскрыться”, проявить свои способности. Поэтому при планировании занятия и разработке индивидуальных заданий преподавателю важно учитывать подготовку и интересы каждого студента. Педагог в этом случае выступает в роли консультанта, способного вовремя оказать педагогически оправданную помощь, не подавляя самостоятельности и инициативы обучающегося. При такой организации проведения практического занятия в аудитории не возникает мысли о том, что возможности его исчерпаны.

Рекомендуется вначале давать студентам легкие задачи (логические задания), которые рассчитаны на репродуктивную деятельность, требующую простого воспроизведения способов действий, данных на лекции для осмысления и закрепления в памяти. Такие задачи помогают контролировать правильность понимания обучающимися отдельных вопросов изученного материала небольшого объема (как правило, в пределах одной лекции). В этом случае преобладает решение задач по образцу, предложенному на лекции.

Затем содержание учебных задач усложняется. Предлагаются задачи, рассчитанные на репродуктивно-преобразовательную деятельность, при

которой обучающемуся нужно не только воспроизвести известный ему способ действий, но и дать анализ целесообразности того или иного способа его выполнения, высказать свои соображения, относящиеся к анализу условий задачи, выдвигаемых гипотез, полученных результатов. Этот тип задач по отдельным вопросам темы должен давать возможность развивать умения и навыки применения изученных методов и контролировать их наличие у студентов.

В дальнейшем содержание задач (логических заданий) снова усложняется с таким расчетом, чтобы их решение требовало в начале отдельных элементов продуктивной деятельности, а затем полностью продуктивной (творческой). Как правило, такие задачи в целом носят комплексный характер и предназначены для контроля глубины изучения материала темы или курса.

Выстраивая систему задач постепенно возрастающей сложности, преподаватель добивается усвоения студентами наиболее важных методов и приемов, характерных для данной учебной дисциплины.

Подготовка преподавателя к проведению практического занятия включает:

– подбор вопросов, контролирующих знание и понимание студентами теоретического материала, который был изложен на лекциях и изучен ими самостоятельно. Вопросы должны быть расположены в таком логическом порядке, чтобы в результате ответов на них у всех обучающихся создалась целостная теоретическая основа – костяк предстоящего занятия;

– выбор материала для примеров и упражнений. Подбирая задачи, преподаватель должен знать: почему он предлагает данную задачу, а не другую (выбор задачи не должен быть случайным); что из решения этой задачи должен извлечь студент (предвидеть непосредственный практический результат решения выбранной задачи); что дает ее решение обучающемуся для овладения темой и дисциплиной в целом (рассматривать решение каждой

задачи как очередную “ступеньку” обучения, заботясь о том, чтобы она была не слишком сложной, но и не легкоразрешимой);

- решение подобранных задач самим преподавателем (каждая задача, предложенная студентами, должна быть предварительно решена и методически обработана);

- подготовку выводов из решенной задачи, примеров из практики, где встречаются задачи подобного вида, итогового выступления;

- распределение времени, отведенного на занятие, на решение каждой задачи;

- подбор иллюстративного материала (плакатов, схем), необходимого для решения задач, продумывание расположения рисунков и записей на доске, а также различного рода демонстраций.

Практическое занятие проводится, как правило, с учебной группой, поэтому план на его проведение может и должен учитывать индивидуальные особенности студентов данной группы. Это касается распределения времени, сложности и числа задач, предлагаемых для решения.

Создав систему практических задач (логических заданий) для темы, выбрав необходимые задачи для конкретного занятия, рассчитав время для решения каждой из них, преподаватель приступает к разработке плана проведения практического занятия.

В какую форму целесообразно облечь рабочий план преподавателя? Однозначного ответа, разумеется, никто дать не может. По-видимому, целесообразна та форма, к которой привык сам педагог. Практика работы вузов показывает, что такой план может включать общие исходные данные для проведения занятия и содержательную его часть.

В плане проведения практического занятия должны быть ответы на следующие вопросы:

- сколько времени необходимо затратить на опрос студентов по теории и какие вопросы необходимо задать?

– какие примеры и задачи будут решаться у доски и в какой последовательности?

– на что обратить внимание в той или иной задаче?

– как расположить чертежи и вычисления по каждой задаче?

– каких студентов нужно будет опросить по теории и каких вызвать к доске для решения задач?

– какие задачи можно предложить для решения на местах без вызова к доске?

– какие задачи предложить “сильным” обучающимся?

– какие задачи задать для проработки в часы самостоятельной работы?

План проведения практического занятия отрабатывается преподавателем на основе определенного замысла, зафиксированного в тематическом плане изучения дисциплины и в технологии обучения.

Рассмотрим **порядок проведения практического занятия в вузе**. Как правило, оно начинается с краткого вступительного слова и контрольных вопросов. Во вступительном слове преподаватель объявляет тему, цель и порядок проведения занятия. Затем иногда полезно на экране в быстром темпе показать кадры, использованные лектором на предшествующем занятии, и тем самым восстановить в памяти студентов материал лекции, относящийся к данному занятию.

После этого рекомендуется поставить перед обучающимися ряд контрольных вопросов по теории. Ими преподаватель ориентирует студентов в том материале, который выносится на данное занятие. Методически правильно контрольный вопрос ставить перед всей группой, а затем после некоторой паузы вызывать конкретного студента.

Практическое занятие может проводиться по разным схемам. В одном случае все обучающиеся решают задачи самостоятельно, а преподаватель, проходя по рядам, контролирует их работу. В тех случаях, когда у большинства студентов работа застопорилась, преподаватель может как бы прервать их и дать необходимые пояснения (частично-поисковый метод).

В других случаях задачу решает и комментирует свое решение вызванный к доске обучающийся под наблюдением преподавателя. Но и в этом случае задача педагога состоит в том, чтобы остальные студенты не механически переносили решение в свои тетради, а проявляли максимум самостоятельности, вдумчиво и с пониманием существа дела относились к разъяснениям, которые делает их товарищ или преподаватель, соединяя общие действия с собственной поисковой деятельностью.

Во всех случаях важно не только решить задачу, получить правильный ответ, но и закрепить определенные знания теории вопроса, добиться приращения этих знаний, проявления элементов творчества. Обучающийся должен не механически и бездумно подставлять цифры в формулы, стараясь получить ответ, а превратить решение каждой задачи в глубокий мыслительный процесс.

Основной задачей любого педагога на каждом практическом занятии, наряду с обучением своему предмету (дисциплине), является научить человека думать. Именно здесь у преподавателя имеется много возможностей проявить свой педагогический талант. Он, прежде всего, должен добиваться от студентов знания методов изучаемой науки.

Очень важно приучить студентов проводить решение любой задачи по определенной схеме, по этапам, каждый из которых педагогически целесообразен. Это способствует развитию у них определенных профессионально-значимых качеств личности.

Особое место среди практических занятий, особенно в технических вузах, отводится так называемым **групповым занятиям, на которых изучают различные образцы техники, условия и правила ее эксплуатации, практического использования.**

Для успешного достижения учебных целей подобных занятий при их организации должны выполняться следующие **основные требования:**

– соответствие действий студентов ранее изученным на лекционных и семинарских занятиях методикам и методам;

- максимальное приближение действий обучающихся к реальным, соответствующим будущим функциональным обязанностям;
- поэтапное формирование умений и навыков, т. е. движение от знаний к умениям и навыкам, от простого к сложному и т. д.;
- использование при работе на тренажерах или действующей технике фактических документов, технологических карт, бланков и т. п.;
- выработка индивидуальных и коллективных умений и навыков.

Раскроем более подробно сущность, назначение, особенности, порядок подготовки и проведения в вузе подобного вида практических занятий.

Подготовка преподавателя к практическому занятию начинается с изучения исходных документов по организации учебного процесса на кафедре. На их основе должно сложиться представление о целях и задачах занятия, объеме работ, который предстоит выполнить студентам, а также вопрос, до какого уровня нужно довести их умения и навыки?

На каждое практическое занятие, как правило, разрабатывается *специальное задание обучающимся*, призванное обеспечить методическое сопровождение их подготовки к работе. Формы подобных заданий могут отличаться друг от друга в зависимости от требований, выработанных в конкретном вузе, дидактических целей занятия, а также особенностей его проведения. Но существуют общие подходы к разработке подобных заданий, на которых следует остановиться подробнее. Как правило, специальное задание для студентов состоит из двух основных разделов и приложения.

В первом разделе указываются учебные вопросы, к отработке которых должны быть подготовлены студенты. Вопросы определяются тематическим планом и охватывают содержание работ на всех учебных точках.

Во втором разделе указывается, как студентам организовать самостоятельную подготовку к занятию, что изучить, что исполнить, к чему быть готовым, на каких учебных точках предстоит работать. Кроме того, указываются общий порядок и место (места) проведения занятия, а также меры безопасности.

Приложениями к заданию оформляются выдержки из руководств, пособий и инструкций, в том числе по технике безопасности, графики работ на учебных точках и другой необходимый справочный материал.

Основным методическим документом преподавателя при подготовке и проведении практического занятия являются *методические указания*.

При формулировании дидактических и воспитательных целей занятия, которые приводятся в первом разделе задания, необходимо акцентировать внимание не только на привитии студентам умений выполнять что-либо, но на закреплении и расширении их теоретических знаний. Основным содержанием второго раздела является либо “Расчет учебного времени”, либо “График работы обучающихся на учебных точках”. С учетом конкретных условий (продолжительность учебного времени, количество учебных вопросов или точек), как правило, выделяемое время для отработки учебных вопросов (работы на учебных точках) жестко не связано с продолжительностью академического часа и в связи с этим не предусматриваются специальные перерывы между ними. Для отдыха и переключения внимания студентов с одного объекта на другой используется время смены учебных точек или перехода от одного учебного вопроса к другому.

В методических рекомендациях руководителю занятия указываются порядок разработки учебно-методических материалов, определения состава учебных групп, последовательность смены рабочих мест. Кроме того, в них определяются организация подготовки студентов, а также учебных точек к занятию, методика проверки знаний.

В качестве приложений обычно используются те же документы, которые предусматриваются заданием на практическое занятие.

Рабочим документом преподавателя является план проведения занятия. В нем, как правило, отражаются краткое содержание (тезисы) вступительной части: проверка готовности студентов к занятию, объявление

темы, учебных целей и вопросов, распределение обучающихся по учебным точкам и определение последовательности работы на них.

В основной части плана показываются последовательность действий студентов и методические приемы преподавателя, направленные на эффективное достижение дидактических целей занятия, а также активизацию познавательной деятельности обучающихся.

8.2. Лабораторные занятия как разновидность практического занятия

Лабораторный практикум – существенный элемент учебного процесса в вузе, в ходе которого студенты фактически впервые сталкиваются с самостоятельной практической деятельностью в конкретной области. Лабораторные занятия, как и другие виды практических занятий, являются как бы средним звеном между углубленной теоретической работой обучающихся на лекциях, семинарах и применением знаний на практике. Эти занятия удачно сочетают элементы теоретического исследования и практической работы.

Выполняя лабораторные работы, студенты лучше усваивают программный материал, так как многие расчеты и формулы, казавшиеся отвлеченными, становятся вполне конкретными, происходит соприкосновение теории с практикой, что в целом содействует уяснению сложных вопросов науки и становлению студентов как будущих профессиональных учителей.

Само значение слов “лаборатория”, “лабораторный” (от латинского labor – труд, работа, трудность, laboro – трудиться, стараться, хлопотать, преодолевать затруднения) указывает на сложившиеся понятия, связанные с применением умственных и физических усилий к изысканию ранее неизвестных путей и средств для разрешения научных и прикладных задач.

Не случайно слово “практикум”, применяемое для обозначения определенной системы практических (преимущественно лабораторных)

учебных работ, выражает ту же основную мысль (греческое *praktikos*) деятельный, следовательно, предполагаются такие виды учебных занятий, которые требуют от студентов усиленной мыслительной деятельности.

Ни одна из форм учебной работы не требует от обучающихся такого проявления инициативы, наблюдательности и самостоятельности в принимаемых решениях, как работа в лаборатории

Лабораторные занятия – это один из видов самостоятельной практической работы студентов, на которых путем проведения экспериментов происходит углубление и закрепление теоретических знаний.

Проведением лабораторного практикума со студентами **достигаются следующие цели:**

- углубление и закрепление знания теоретического курса путем практического изучения изложенных в лекции законов и положений в лабораторных условиях;

- приобретение навыков в научном экспериментировании, анализе полученных результатов;

- практическое ознакомление с измерительной аппаратурой и методами работы на ней;

- формирование первичных навыков организации, планирования и проведения научных исследований.

Во всех документах, касающихся высшей школы, содержатся указания о необходимости дальнейшего совершенствования и активизации лабораторного практикума как важнейшего средства повышения профессиональной подготовки будущего учителя. Оно должно идти по пути улучшения содержания, организации, модернизации лабораторного оборудования и методического обеспечения.

При постановке учебного курса наибольшую сложность всегда представляет отбор содержания материала, подлежащего практическому усвоению. Следовательно, формируя программу лабораторных занятий, важно выделить ту часть практического обучения в вузе, которую можно

решать наиболее успешно в лабораторных условиях. Поэтому для лабораторных занятий преподаватель отбирает такой материал, на базе которого можно поставить учебный эксперимент, причем главной задачей всех опытов может быть изучение существа явлений (внутренних процессов, протекающих в изучаемых технических системах или непосредственно в природе). В то же время этот материал в итоге должен раскрывать методику современных научных исследований применительно к подготовке учителя..

Выделяя вопросы программы, подлежащие иллюстрации в лабораторных работах, следует, прежде всего, исходить из того, какова роль каждого вопроса, изучаемого в рамках данной дисциплины, в формировании ее структуры, насколько трудно для студентов освоить ту или иную проблему без выполнения экспериментов.

В общенаучных учебных дисциплинах на лабораторные занятия выносят материал, позволяющий иллюстрировать основные закономерности данной науки, применять физические методы измерения для изучения строения вещества и анализа процессов, прививать студентам умение многосторонне описывать и объяснять физические объекты и явления. По специальным дисциплинам, в том числе по педагогике, проводятся такие работы, которые будущим учителям предстоит выполнять в своей практической и деятельности.

Таким образом, само построение лабораторного практикума должно способствовать установлению логических связей профилирующего курса с другими учебными дисциплинами с тем, чтобы студенты усвоили его как целостную систему со всей структурой, отражающей изучаемую науку.

Перед студентами при выполнении лабораторной работы ставится задача овладеть в ходе обучения двумя группами навыков: общенаучными и общепедагогическими.

Общенаучные навыки (преимущественно эмпирические – наблюдение, эксперимент, измерение) включают постановку проблемы, выдвижение гипотезы, выбор физической или математической модели, проведение

эксперимента, правильную запись результатов измерений, их обработку и анализ, оценку возможных погрешностей и границ применения используемой модели.

Общепедагогическими навыками – это навыки правильного выбора метода и приема обучения, развития педагогического мастерства, приобретение навыков по устранению неизбежных конфликтов между учителем и учащимся, необходимых для проведения эксперимента, его планирования, освоения незнакомой литературой. Их формирование осуществляется в ходе выполнения системы лабораторных работ по всем учебным курсам.

При разработке программы лабораторного практикума чрезвычайно важно учесть то, что выпускники вузов, хорошо усвоившие теоретический материал, не всегда могут применять его в своей профессиональной деятельности.

Следовательно, **основное требование к лабораторному практикуму в вузе** – выбор такого содержания учебного материала и формы организации занятия, которые бы способствовали развитию активной познавательной деятельности студентов, привлечению их к творчеству и самостоятельности в решении научных и практических задач.

Успех лабораторных занятий зависит от многих слагаемых: от теоретической, практической и методической подготовки преподавателя, его организаторской работы по подготовке занятия, состояния лабораторной базы и методического обеспечения, а также от степени подготовленности самих студентов, их активности на занятии.

Формы организации лабораторного занятия зависят, прежде всего, от числа обучающихся, содержания и объема программного материала, числа лабораторных работ, а также от вместимости учебных помещений и наличия оборудования. В зависимости от этих условий в вузах применяют следующие **формы проведения лабораторных занятий: фронтальную, по циклам, индивидуальную и смешанную (комбинированную).**

Фронтальная форма проведения лабораторных занятий

предполагает одновременное выполнение одной и той же работы всеми студентами. Ее применение способствует более глубокому усвоению учебного материала, поскольку график выполнения лабораторных работ поставлен в четкое соответствие с лекциями и упражнениями. При этом обеспечивается высокий методический уровень проведения работ, так как на каждом занятии внимание преподавателя сосредоточивается лишь на одной работе. Однако данная форма требует большого количества однотипного, иногда дорогостоящего оборудования и универсальных стендов, а для их размещения – значительных лабораторных площадей.

Иногда в вузах используется ***организация лабораторных работ по циклам***. При этом работы делятся на несколько циклов, соответствующих определенным разделам лекционного курса. В один цикл объединяются 4–5 работ, осуществляемых, как правило, на однотипных стендах. Студенты выполняют работы по графику, переходя от одного цикла к другому. Применительно к цикловой форме организации создаются лабораторные практикумы по дисциплинам, имеющим в программах четко обозначенные разделы примерно одинаковой продолжительности по времени. Педвузы, располагающие большими возможностями по лабораторной базе, внедряют ***индивидуальную форму организации работ***, при которой каждый обучающийся выполняет все намеченные программой работы в определенной последовательности, устанавливаемой графиком. В этом случае студенты одновременно могут работать над различными темами. Последовательность лабораторных работ для многих из них может не совпадать с последовательностью лекционного курса, но зато лучше могут быть учтены определившиеся научные интересы и склонности отдельных обучающихся. Данная форма организации обладает тем преимуществом, что позволяет расширить тематику работ и представляет студентам большие возможности для научных исследований.

Наиболее часто в вузах используется *смешанная (комбинированная) форма организации лабораторных занятий*, позволяющая использовать преимущества каждой из рассмотренных выше форм. В курсах, читаемых в начале обучения, применяют фронтальную форму, затем переходят к цикловой и индивидуальной. Во всех случаях кафедры стремятся к тому, чтобы каждая лабораторная работа выполнялась студентами индивидуально и самостоятельно.

Стремясь обеспечить постепенное нарастание самостоятельности студентов в выполнении лабораторных работ, кафедры используют различную степень регламентации их деятельности, что, естественно, накладывает свой отпечаток на методику проведения занятий.

При проведении лабораторных работ возможны три подхода к их выполнению:

– на базе рецептурных действий студентов, когда они проявляют умение работать преимущественно в стандартных условиях, отраженных в руководстве по лабораторному практикуму;

– частично поисковых действий обучающихся, когда они уже могут действовать достаточно самостоятельно, решать несложные творческие задачи при подсказке или непосредственном руководстве преподавателя;

– активных творческих действий студентов, когда они проявляют способность действовать в условиях, близких к реальным, используя запас приобретенных знаний.

Разумеется, в современных условиях интенсификации обучения должен преобладать третий подход, но полностью отказаться от первого и второго тоже нельзя.

В этой связи лабораторные работы рекомендуется планировать следующим образом:

– для студентов первых курсов – с жесткой регламентацией деятельности;

– для обучающихся вторых и третьих курсов – с ослабленной регламентацией деятельности, с использованием частично-поискового метода;

– для студентов старших курсов – лабораторные работы исследовательского характера в условиях полной самостоятельности, лишь при косвенном контроле преподавателя.

Особенности подготовки лабораторного занятия.

Подготовка лабораторного занятия начинается с изучения исходной документации, определения (уточнения) целей и задач данного занятия, времени, выделяемого студентам для подготовки.

В ходе подготовки к лабораторной работе преподаватель должен уяснить проблематику, объем и содержание лабораторного занятия, определить, какие понятия, определения, теории могут быть иллюстрированы данным экспериментом, какие умения и навыки должны приобрести обучающиеся в ходе занятия, какие знания углубить и расширить. При этом ему необходимо решить, на каком этапе обучения следует поставить задачу на подготовку к лабораторной работе, каким образом достигнуть активизации познавательной деятельности студентов.

Задача на подготовку к лабораторной работе может быть поставлена либо на лекции, либо на практическом занятии с таким временным расчетом, чтобы обучающиеся смогли качественно подготовиться к ее проведению. Одновременно им выдаются разрабатываемые на кафедре “Задание на лабораторную работу” и “Описание лабораторной работы”. Эти учебно-методические материалы готовятся, как правило, преподавателем, который проводит весь лабораторный практикум.

Разделы указанных методических материалов отражают учебные вопросы, краткие сведения по теории, программу выполнения работы, содержание отчета, вопросы для подготовки и литературу, рекомендуемую студентам для подготовки к занятию. В них также ставятся задачи, которые

обучающиеся должны решить при подготовке к работе, в процессе эксперимента и при обработке полученных результатов.

В указаниях о порядке оформления отчета определяются форма отчета, в каком виде должен быть оформлен цифровой и графический материал, порядок сравнения полученных результатов с расчетными и оценки погрешностей, порядок формулировки выводов и заключений, а также порядок защиты выполненной работы.

При проведении занятий с жесткой регламентацией, описание работы – это фактически пошаговый перечень того, что студенты должны по ней сделать. Описание по работам на проблемно ориентировочной основе несколько отличается от традиционного и включает наименование и целевую установку лабораторной работы; суть научной проблемы, подлежащей разрешению; примерный порядок проведения эксперимента, а также ожидаемый результат; общие требования к отчету и выводам по работе; вопросы для подготовки; рекомендуемую литературу.

Такое описание ориентирует студентов на творческую, исследовательскую работу, а не на репродуктивные действия.

Подготовка обучающихся к лабораторной работе проводится в часы самостоятельной работы с использованием учебников, конспектов лекций и вышеуказанных методических материалов.

В итоге подготовки студенты должны знать основной теоретический материал, который закрепляется данной лабораторной работой; цель, содержание и методику ее проведения, правила пользования приборами; меры безопасности и порядок их выполнения в работе. Кроме того, они должны заготовить схемы, таблицы, графики, необходимые для выполнения работы. Официальным допуском для студентов к занятию является сдача коллоквиума. Чтобы обеспечить своевременное выполнение работ, кафедры обычно устанавливают “контрольные сроки” коллоквиумов и сдачи работ. Эти сроки выбираются таким образом, чтобы обучающиеся имели возможность самостоятельно и качественно планировать свою

деятельность. Тем временем преподаватель продолжает подготовку к данному занятию: организует самостоятельную работу студентов, проводит индивидуальные и коллективные консультации, проверяет готовность аппаратуры и документации, а также разрабатывает план проведения лабораторного занятия.

Содержательная часть плана проведения лабораторной работы включает вступительную часть; порядок проведения эксперимента и обработки результатов; общий расчет времени по этапам занятия.

Во вступительной части указываются тема, цель, порядок выполнения работы и оформления отчета. Ход выполнения лабораторной работы в плане отражается только в самом общем виде.

Заключительная часть отводится на подведение итогов и постановку задачи на следующее занятие.

Проведению лабораторного занятия предшествует сдача коллоквиума.

Коллоквиум (от лат. colloquium – разговор, беседа) – собеседование преподавателя с обучающимися.

Цель коллоквиума – контроль глубины усвоения теоретического материала изучаемого раздела учебной дисциплины; контроль понимания физической сущности явлений, иллюстрируемых данной лабораторной работой; проверка знания приборов и аппаратуры, используемых при проведении лабораторной работы; проверка знания порядка проведения эксперимента и его обоснования, представлений об ожидаемых результатах, умения их обрабатывать и анализировать работы.

Таким образом, проводя коллоквиум, как правило, путем индивидуального собеседования, преподаватель, прежде всего, контролирует, в какой мере студентов изучили лекционный материал и рекомендуемую литературу, насколько глубоко усвоили теоретический материал, поняли физическую сущность рассматриваемых явлений.

Особенности проведения лабораторной работы в вузе.

Лабораторные работы выполняются студентами самостоятельно. Это значит, что преподаватель в ходе занятия должен не столько контролировать, сколько осуществлять научное и методическое руководство действиями обучающихся.

Руководство действиями ведется так, чтобы, с одной стороны, обеспечить проявление инициативы и самостоятельности студентов, а с другой – держать непрерывно в поле зрения работу каждого, тактично и без навязчивости в самых необходимых случаях приходить на помощь в нужный момент. Однако в этом случае преподаватель должен ограничиться только направляющими вопросами, а не прямой помощью. Прямая помощь, советы и указания обучающимся должны даваться только в безотлагательных случаях. Педагогу необходимо постоянно иметь в виду, что он – научный руководитель, а не контролер, хотя в его обязанности, естественно, входит и наблюдение за работой студентов.

Разумеется, на младших курсах преподаватель, осуществляя жесткую регламентацию работы обучающихся в лаборатории, выступает в своей обычной педагогической роли. Чем старше курс, тем больше снижается степень регламентации и роль педагога сводится к обязанностям консультанта. При всех обстоятельствах студенты должны знать, что преподаватель, оказывая им педагогически целесообразную помощь своим советом, никогда не будет вести занятия школьного типа с подробными объяснениями необходимых действий.

Как правило, ***отчет по лабораторной работе состоит из трех частей.***

В первой части указываются наименование и цель выполнения работы, дается его описание.

Вторая часть отчета посвящается регистрации опытных данных, получаемых в ходе работы (журнал наблюдений) и наблюдений. По результатам наблюдений или вычислений строятся графики, позволяющие произвести анализ исследуемого явления.

В третьей части приводятся выводы по работе. В конце отчета ставятся дата, подпись исполнителя и преподавателя, принявшего лабораторную работу.

Лабораторные занятия заканчиваются защитой результатов работы и полученных выводов. В некоторых вузах такая защита организуется перед всей группой обучающихся и если лабораторные работы выполнялись фронтально и вполне самостоятельно, конечно, интересно знать, к каким выводам пришли их товарищи. Они задают много вопросов, дискутируют, а это как раз то, что необходимо для глубокого уяснения изучаемой дисциплины.

Преподавателю остается в заключение лишь подвести общие итоги.

Как правило, студент не должен получать задание на выполнение следующей лабораторной работы, пока не отчитается за предыдущую.

Вопросы и задания

1. Определите назначение, цели и место практических занятий в системе профессиональной подготовки специалистов в педвузе.

2. В чем заключается подготовка преподавателя к проведению практического занятия?

3. Почему решение учебных задач является ключевым элементом практического занятия?

4. Раскройте порядок проведения практического занятия в педвузе. Какие основные функции выполняет преподаватель при проведении практического занятия?

5. Что представляют собой следующие рабочие документы: “Специальное задание студентам на подготовку к практическому занятию”, “Методические указания преподавателю”, “План проведения практического занятия”?

6. Раскройте сущность и функции лабораторного практикума как разновидности практического занятия в педвузе.

8. Назовите и раскройте содержание основных форм проведения лабораторных занятий в вузе.

9. Какие три подхода существуют к проведению лабораторных работ?

10. Обоснуйте порядок подготовки обучающихся и преподавателя к лабораторной работе.

11. С какой целью перед лабораторной работой проводится коллоквиум?

12. Что должен включать в себя отчет по лабораторной работе?

Глава 9. Самостоятельные работы, особенности его использования в педагогическом вузе.

9.1. Самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя

Достижение целей эффективной подготовки студентов в педвузах невозможно без их целеустремленной самостоятельной работы. При этом, безусловно, нельзя обойтись без живого общения и консультирования со стороны профессорско-преподавательского состава. Самостоятельная работа обучающихся является составной частью учебной работы и имеет целью закрепление и углубление полученных знаний и навыков, поиск и приобретение новых знаний, в том числе с использованием автоматизированных обучающих систем, а также выполнение учебных заданий, подготовку к предстоящим занятиям, зачетам и экзаменам. Она организуется, обеспечивается и контролируется соответствующими кафедрами.

Самостоятельная работа студентов предусматривает, как правило, разработку рефератов, моделирования творческих заданий в соответствии с учебной программой (тематическим планом изучения дисциплины). Основная цель данного вида занятий состоит в обучении студентов методам самостоятельной работы с учебным материалом.

Известный ученый академик А. Н. Крылов всю жизнь пропагандировал, что основной задачей вуза является “научить умению учиться”, и никакая

школа не может выпустить законченного специалиста, специалиста образует его собственная деятельность. Нужно лишь, чтобы он умел учиться, учиться всю жизнь. И это “умение учиться” наиболее полно развивается на самостоятельных занятиях. Известно, что самостоятельные занятия под руководством преподавателя обеспечивают более эффективную подготовку и качество усвоения теоретического материала, приобретение определенных практических навыков у студентов по сравнению с самостоятельной работой, проводимой без преподавателя.

Самостоятельная работа обучающихся под руководством преподавателя является одним из видов учебных занятий. Они проводятся с целью приобретения навыков работы над источниками по данной учебной дисциплине, фундаментального изучения теоретических положений, отдельных вопросов и тем учебных программ, разработки курсовых работ (проектов, задач), написания рефератов, выполнения индивидуальных расчетно-графических работ, изучения техники и приобретения практических навыков на учебно-тренировочных комплексах и т. п.

Следовательно, самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя должна быть логически взаимосвязана с другими видами учебных занятий. Нельзя начинать изучение дисциплины (сложной темы) с самостоятельной работы. Это неизбежно повлечет за собой трудности в изучении учебного материала, вызовет большое количество вопросов, и в результате цели занятия не будут достигнуты.

Материал, подлежащий изучению на самостоятельных занятиях, намечается при разработке учебной программы. Педагогическая практика вузов в организации самостоятельных занятий под руководством преподавателя свидетельствует о том, что **материал, выделяемый на такие занятия, должен удовлетворять следующим требованиям:**

– быть изложенным в учебнике достаточно полно и с примерами; наличие достаточного количества литературы, учебных пособий, учебно-

методических материалов, образцов техники по избранной тематике является неизменным и обязательным условием для успеха таких занятий;

- содержать сведения, углубляющие знания, полученные на лекции;

- по возможности не вводить новые понятия, а расширять представления уже усвоенных понятий и определений;

- содержать проблемные, еще не полностью решенные вопросы;

- требовать настойчивой углубленной работы и обдумывания.

Содержание каждого занятия должно тщательно продумываться, обсуждаться на заседании кафедры и вноситься в тематический план изучения дисциплины.

Первоначальный объем учебного материала, выносимого на один час самостоятельного занятия, не должен превышать того объема, который преподаватель планировал бы на один час лекции (практического, группового или иного занятия) по этой теме. По продолжительности самостоятельное занятие под руководством преподавателя может быть от двух до четырех часов. Считается, что на два часа самостоятельных занятий можно выделять в учебнике отдельные параграфы или тему объемом не более двадцати страниц технического текста (15).

Обоснуем **особенности подготовки преподавателя к проведению самостоятельной работы со студентами.** Проведению этого вида учебного занятия (как и любого другого) должна предшествовать подготовка как преподавателя, так и обучающихся. Подготовка преподавателя к занятию начинается с изучения исходной документации, определения (уточнения) целей и задач занятия, времени его проведения. На основе изучения исходной документации у преподавателя должно сложиться четкое представление о том, какой материал студенты должны отработать и с какой степенью определенности. На этой основе педагог разрабатывает задания обучающимся, которые, в принципе, могут быть индивидуальными или общими.

Общие для всех студентов задания на самостоятельную работу под руководством преподавателя отрабатываются в тех случаях, когда педагог намечает планомерно продвигаться вперед, переводя определенные занятия, которые можно было бы провести и традиционным методом, на самостоятельные занятия, но под руководством преподавателя. Индивидуальные задания используются в том случае, когда преподаватель имеет в виду путем обобщения опыта студентов расширить рамки курса на семинарских и других видах учебных занятий.

Сообщение обучающимся о проведении самостоятельного занятия преподаватель осуществляет на одном из предшествующих занятий. Он разъясняет смысл занятия и указывает, что к нему должно быть подготовлено.

Задание на самостоятельное занятие должно быть выдано заблаговременно с тем, чтобы студенты имели время на информационный поиск в библиотеке необходимых учебных материалов (учебников, пособий и т. п.). Одновременно с подготовкой задания преподаватель разрабатывает план проведения занятия, являющийся основным рабочим и отчетным документом.

В плане проведения занятия методом самостоятельной работы под руководством преподавателя указываются тема, цель занятия, тезисы вводной (установочной) части; излагаются узловые вопросы, по которым проводится самостоятельная работа, а также определяются порядок и организация мест занятия, объем учебной литературы и порядок подведения итогов. Одно из важнейших требований к плану – обеспечение индивидуализации обучения.

Подготовка аудитории (учебных мест), технических средств обучения, наглядных пособий возлагается на преподавателя и лаборантский состав кафедры вуза.

Особенности организации и проведения занятий методом самостоятельной работы под руководством преподавателя.

Самостоятельную работу под руководством преподавателя целесообразно строить из трех основных частей: вводной (установочной); собственно самостоятельной работы студентов по выполнению предложенного задания (исполнительской) и подведения итогов.

Занятие начинается кратким вступительным словом преподавателя. Вводная (установочная) часть должна ориентировать студентов на прочное освоение знаний, отработку умений и если это предусматривается заданием, то и навыков, которые необходимы для его выполнения. На этом этапе выясняется и уточняется, к каким источникам следует обратиться при возникновении затруднений, как и когда, проверить результаты самостоятельной работы. Вводную часть занятия преподавателю желательно ограничить до 5–10 минут.

Затем студентам предоставляется возможность выполнять рекомендуемые задания самостоятельно. При этом способы их самостоятельной работы выбирают индивидуально, но *методика достижения конечной цели может определяться преподавателем и включать* последовательность изучения и усвоения учебно-методического материала, пособий, руководств, наставлений, техники и т. д.; определение главного в изучаемом материале, сведения, которые необходимо проработать и законспектировать; просмотр учебных кинофильмов и их обсуждение; работу обучающихся по индивидуальным заданиям; опрос в течение 7–10 минут с целью проверки усвоения главного из предложенного учебного материала.

В ходе занятий преподаватель не должен устраниваться от руководства самостоятельной работой студентов. Ему необходимо постоянно наблюдать, все видеть, все замечать. На первых занятиях полезно побеседовать с каждым обучающимся, задать несколько вопросов как для контроля знаний, так и для установления делового контакта с ними. Если выяснится, что студент не усвоил материал или не уяснил задания, надо в доброжелательной форме оказать ему помощь.

При возникновении затруднений у обучающихся в разрешении вопросов задания преподавателю нужно предусмотреть, чтобы каждый из них мог получить оперативную консультацию по любому вопросу. Если при самостоятельной работе возникают затруднения по одному и тому же материалу (вопросу) у многих студентов, то целесообразно провести групповую консультацию. Консультации не должны быть продолжительными. Индивидуальные обычно в течение 1–2, групповые – 2–3 минут.

Для контроля усвоения учебного материала целесообразно проводить в конце каждого занятия групповое собеседование или обсуждение изучаемого материала, проведение контрольных работ и т. п. Такие мероприятия при должной их организации позволяют не только оценить знания материала, но углубить и закрепить его у студентов.

Другой формой проведения самостоятельной работы может быть изучение учебного материала по поставленным вопросам с последующим коротким обсуждением каждого из них. Контроль усвоения материала в данном случае будет более действенным.

В заключительной части самостоятельной работы преподаватель подводит итоги, сообщает (дает оценку), как работали студенты. Возможен отчет отдельных обучающихся, их заслушивание по результатам самостоятельной работы. Основная дидактическая цель подведения итогов – научить студентов анализировать ход и результаты работы, аргументировать свои выводы, оценивать содержание, рационально планировать свою учебную деятельность.

Новые и, надо сказать, широкие возможности в самостоятельной работе над учебным материалом открываются с появлением на рабочих местах студентов персональных ЭВМ и автоматизированных обучающих систем. Их использование на самостоятельных занятиях под руководством преподавателя позволяет:

- расширить информационную базу учебных занятий;

- повысить активность студентов, из пассивных “поглотителей информации” они превращаются в ее “добытчиков”;
- развивать способности к анализу и обобщению, улучшать связанность, широту и глубину мышления;
- облегчить усвоение абстрактного материала, представить его в виде конкретных образов;
- приучить студентов к точности, аккуратности, последовательности действий;
- развивать самостоятельность.

Выход на новое качество подготовки будущих учителей в педвузе видится в переориентации учебных планов на широкое использование самостоятельной работы студентов, в том числе на младших курсах; переводе наиболее “продвинутых” обучающихся на индивидуальные планы обучения, вовлечении их в научную работу студентов.

В целом ориентация учебного процесса в вузе на самостоятельную работу обучающихся и повышение ее эффективности предполагает:

- увеличение часов на самообразование студентов;
- организацию постоянных консультаций, выдачу комплектов заданий на самостоятельную работу заранее или поэтапно;
- создание учебно-методической и материально-технической базы вуза (учебники, учебные и учебно-методические пособия, компьютерные классы и т. п.), позволяющие самостоятельно осваивать дисциплину;
- развитие систем дистанционного и открытого образования;
- доступность лабораторий и специальных аудиторий для самостоятельной работы.

9.2. Консультирование как особая форма учебной работы в педагогическом вузе

Консультации являются одной из форм руководства самостоятельной работой студентов в вузе и оказания им помощи в освоении учебного

материала. Они проводятся регулярно в соответствии с установленными на кафедрах графиками в часы самостоятельной работы и носят в основном индивидуальный характер. При необходимости, в том числе перед проведением семинаров, практических занятий, учебных игр, экзаменов (зачетов), могут проводиться групповые консультации.

Название “консультация” происходит от латинского слова *consultatio* – совещание, обсуждение. Это одна из важнейших форм учебной работы в высших учебных заведениях.

Консультации по теоретической части курса проводятся в течение всего семестра, но посещаются они, как правило, только теми студентами, которые занимаются планомерно и систематически. Посещение консультаций значительной массой обучающихся начинается во второй половине и в конце семестра, когда они готовятся к сдаче зачетов и экзаменов.

Наиболее ценны консультации, не связанные с учебными занятиями, относящиеся к самостоятельной работе обучающегося в интересующей его научной области. Такие консультации проводятся по курсовому и дипломному проектированию и приобретают характер индивидуальных занятий. Они помогают студентам избрать правильные методы работы, не снижая его ответственности за принятые решения.

Консультации проводятся для всех желающих, но отдельные кафедры делают их обязательными, в этом случае они посвящаются определенным темам, по которым требуется наиболее серьезная подготовка студентов. Формы проведения консультаций в вузе разнообразны. Наиболее распространена вопросно-ответная, когда один или несколько задают вопросы, а преподаватель отвечает на них. Иногда консультация протекает в виде беседы преподавателя с обучающимися по затронутым ими вопросам изучаемого учебного материала.

Чтобы определить педагогически правильный метод проведения консультации, следует исходить из характера вопросов, задаваемых студентами. Эти вопросы можно разбить на следующие основные группы:

- вопросы, касающиеся организации и методики самостоятельной работы;
- выясняющие дополнительные литературные и другие источники;
- связанные с уточнением тех или иных научных данных, научно-теоретических положений, новых понятий, методов решения задач;
- методологического характера, т. е. связанные с логикой организации, методами и средствами деятельности в данной науке.

В зависимости от того, какой группы вопрос задан, следует и полнота ответа преподавателя. Не всегда нужно давать исчерпывающий ответ. Необходимо помнить, что ясными и прочными знания становятся только в результате самостоятельной работы, а не приобретенные исключительно в “разжеванном” виде.

Педагогически целесообразно давать исчерпывающие ответы на вопросы первой группы. Обучающиеся часто не знают, как наиболее правильно распределить свое время, установить оптимальный режим работы.

Нередко студенты, особенно первого года обучения, испытывают затруднения при работе по нескольким источникам. Одни, добросовестно прочитав и законспектировав рекомендуемую литературу, не могут сделать никаких обобщений, а некоторые даже не подозревают, для чего все это изучается и конспектируется, предполагая, что лишь для того, чтобы лучше запомнить содержание прочитанного. Другие не имеют правильных навыков конспектирования, иногда даже не умеют читать научную литературу: читают торопливо, не обращают внимания на шрифтовые выделения в тексте, придают значения частностям, не понимая существа текста в целом или основных его идей, выводов и т. п. В результате искажается смысл прочитанного и создается превратное понятие о содержании источника. Хорошо, если студенты сам обращается к преподавателю и говорит о своих затруднениях в работе. Однако чаще всего они не просят помощи, больше того, некоторые не понимают причин своих неудач и не видят недостатков в своей самостоятельной работе. Только близкое общение преподавателя со

студентами позволяет раскрыть истинную картину самостоятельной работы и совместными усилиями найти необходимые пути устранения возможных затруднений. Задача педагога в таких случаях – выправить неправильные навыки обучающихся, рекомендуя наиболее пригодные пути, способы и средства самостоятельной работы.

Следовательно, по вопросам первой группы ответ преподавателя всегда должен быть исчерпывающим. Кроме того, ему самому необходимо проявлять активность в выявлении недостатков у студентов в организации и выполнении самостоятельной работы. Этим можно укрепить их самостоятельность и уменьшить необходимость оказания помощи в дальнейшем. Во всяком случае, преподаватель и обучающиеся должны стремиться именно к этому.

Вопросы, касающиеся дополнительных источников, следует всемерно поощрять. Когда это возможно, необходимо отправлять студентов к справочным пособиям, каталогам и т. п. Но если преподаватель убежден, что это не может быть выполнено, лучше сразу дать ответ, указать необходимую литературу, каталог, справочник. Чем больше у обучающегося источников, тем больше у него возможностей основательнее проработать учебный материал.

На вопросы третьей группы далеко не всегда целесообразно давать готовый и тем более исчерпывающий ответ. В этом случае преподавателю лучше проявить большую осторожность и осмотрительность, чтобы не оставить без ответа ищущего, добросовестного обучающегося, оказавшегося в затруднительном положении. Педагог, прежде всего, обязан понять, задается ли данный вопрос после того, как студент ознакомился с рекомендуемыми учебниками и пособиями, или же он не читал их. В последнем случае необходимо отправить его к рекомендуемой литературе, указав, что нельзя задавать вопросов, не поработав самостоятельно с книгой. Другое дело, если обучающийся не справился с вопросом, неправильно понимает учебный материал. Преподаватель в каждом конкретном случае

должен решить, как следует поступить. Если есть более доступный источник, возможно, его следует рекомендовать студентам если нет, то дать необходимые разъяснения. Иногда разъяснение не следует доводить до конца, убедившись в том, что обучающийся понял основное и может самостоятельно продолжать и успешно закончить работу.

Наибольшую сложность и важность имеют вопросы методологического характера. Они требуют особо внимательного подхода преподавателя: неправильное понимание их студентами может привести к неверным толкованиям предмета и к ошибкам в практической деятельности. Ошибки методологического характера чаще всего связаны с мировоззрением и поэтому особо опасны. Когда имеется хорошее пособие, прямо относящееся к поставленному вопросу, следует рекомендовать его. Независимо от этого целесообразно дать краткое разъяснение, направляющее дальнейшую самостоятельную работу обучающегося по правильному методологическому пути. Устное разъяснение с конкретными примерами обычно хорошо помогает в этих вопросах и предостерегает от ошибок.

Худшим видом консультаций являются те, которые содержат элемент натаскивания и главным образом направлены на заучивание материала без особой заботы преподавателя о развитии мышления и интереса к науке, а также самостоятельности суждения студентов. Такие консультации не отвечают задачам высшего образования.

Разумеется, что вопросно-ответная форма консультации не единственная и не самая лучшая. Педагогический опыт показывает, что наилучшие результаты дает консультация, которая начинается с вопросов, затем переходит в своеобразную беседу-дискуссию с преподавателем по наиболее важным проблемным вопросам, поднимаемым ими или же тактично выдвигаемым самим преподавателем. Педагог в этом случае быстро рассматривает вопросы, не имеющие существенного значения, дает краткие ответы и разъяснения, а затем переключает обучающихся на беседу по принципиальным научным вопросам. Чем проще обстановка, тем больше

чувствуют себя полноправными участниками такой беседы-дискуссии, тем ценнее ее результаты.

Важным элементом в работе преподавателя являются групповые и индивидуальные консультации, проводимые в предэкзаменационный период и в период непосредственной подготовки студентов к зачетам и экзаменам. От методики проведения таких консультаций во многом зависит результат успеваемости обучающихся.

Предэкзаменационные консультации проводятся с целью:

- дать организационные указания о порядке работы при подготовке к экзамену (зачету), рекомендации по лучшему усвоению и приведению в стройную систему изученного материала дисциплины:

- ответить на непонятные, плохо усвоенные вопросы;

- на вопросы, возникшие в процессе изучения дисциплины и выходящие за рамки учебной программы;

- помочь привести в стройную систему знания студентов.

Организационные указания по подготовке к экзамену (зачету) обычно даются преподавателем заблаговременно, на одном из занятий. В дальнейшем на заключительной лекции нужно указать на наиболее сложные и трудные места курса, обратить внимание на так называемые “подводные камни”, выявленные на предыдущих экзаменах и зачетах.

В день, когда студенты приступают непосредственно к подготовке к экзамену, необходимо провести установочную консультацию. Во время подготовки рекомендуется организовать индивидуальные консультации, а за день до проведения экзамена провести окончательную итоговую консультацию.

Наиболее приемлемой формой в этом случае будет вопросно-ответная. Педагогически целесообразно, чтобы студенты сами задавали вопросы, так как сформулированный ими вопрос является не менее ценным результатом учебы, чем понятое и воспроизведенное знание. По характеру и

формулировке вопросов преподаватель также может судить об уровне и глубине подготовки студентов.

Консультации должны быть интересными с научной и методической стороны, тогда они привлекут к себе внимание и вселят в обучающихся уверенность в успешном исходе экзамена.

Вопросы и задания

1. В чем заключается сущность проведения самостоятельной работы под руководством преподавателя в вузе?

2. Каким требованиям должен удовлетворять материал, предлагаемый обучающимся для проведения самостоятельной работы под руководством преподавателя?

3. Обоснуйте порядок подготовки преподавателя к проведению данного вида учебного занятия.

4. Что должен включать в себя план проведения самостоятельной работы под руководством преподавателя?

5. Раскройте особенности организации самостоятельной работы под руководством преподавателя.

6. В чем заключается сущность консультационной деятельности преподавателя как особой формы учебной работы в вузе?

7. Какие группы вопросов могут встречаться педагогу при проведении консультационной работы?

8. Сформулируйте практические рекомендации по проведению преподавателем консультаций со студентами.

1. Каримов И.А. Узбекистан — свой путь обновления и прогресса. — Ташкент:Узбекистон , 1992. — 71 с.
2. Каримов И.А. Не сбиваясь, двигаться к великой цели. — Ташкент: Узбекистон ,1993. -48 с.
3. Каримов И.А. Наша цель: свободная и процветающая родина. — Ташкент:Узбекистан , 1994. — 286 с.
4. Каримов И.А. Гармонично развитое поколение — основа прогресса Узбекистана. Речь Президента на IX сессии Олий Мажлиса Республики Узбекистан,август, 1997 года. — Ташкент: Шарк, 1998. — 63 с.
5. Каримов И.А. Наша главная цель — демократизация и обновление общества, сосание и модернизация страны. — Ташкент: Узбекистан, 2005.—
6. Каримов И.А. Новую жизнь нельзя построить со старыми взглядами и под- -Народное слово. №34 от 18 февраля 2005 г.
7. "Об образовании" Республики Узбекистан //Гармонично развитое — основа прогресса Узбекистана. — Ташкент: Шарк, 1997. — 63 с.
8. Национальная программа по подготовке кадров //Гармонично развитое - основа прогресса Узбекистана. — Ташкент: Шарк, 1997.— 63
9. Аль-Кинди. Трактат о количеств книг Аристотеля и о том, что необходимо для усвоения философии. О первой философии. Книга о пяти сущностях.Объяснение первой действующей причины возникновения и уничтожения. Избранные произведения мыслителей стран Ближнего и Среднего Востока .- М.: Соцэктиз,1961.
- 10.Аль-Фараби Абу Наср. Трактат о разуме/Инв№2385/XVIII.Лл. с.406.
- 11.Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. – М.: Асс. инженеров-педагогов, 1996. – 192 с.
- 12.Аванесов В. С. Научные проблемы тестового контроля знаний. – М., 1994. – 135 с.

13. Азизходжаева Н.Н. Педагогические технологии и педагогическое мастерство.-Т.,2003.
14. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
15. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
16. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 215 с.
17. Барабанщиков А. В., Давыдов В. П., Конюхов А. И., Феденко Н. Ф. Методика исследования проблем военной педагогики. – М.: ВПА, 1987. – 135 с.
18. Беруни Абу-Райхан. Канон Масъуда / Пер. С араб. П.Г.Булгакова//Изб. Произведения. – Т.: Фан, 1976
19. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений: люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы; Пер. с англ. – СПб., 1992.
20. Беспалько В. П. Программированное обучение: Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1970. – 300 с.
21. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
22. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высшая школа, 1989. – 143 с.
23. Боголюбов В. И. Педагогическая технология. – Пятигорск: ПГЛУ, 1997. – 245 с.
24. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1988. – 353 с.
25. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения. – М.: Знание, 1987. – 109 с.

26. Воронов В. В. Педагогика школы в двух словах. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 146 с.
27. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 255 с.
28. Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф. Современная теория поэтапного формирования умственных действий. – М.: Педагогика, 1979.
29. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – М.: Прогресс, 1976. – 494 с.
30. Годфруа Ж. Что такое психология: Учебное издание, в 2-х томах; Пер. с франц. – М.: Мир, 1992. – Т. 2 – 370 с.
31. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
32. Гусев В. В., Образцов П. И., Щекотихин В. М. Информационные технологии в образовательном процессе вуза. – Орел: ВИПС, 1997. – 126 с.
33. Гусев В. В. Разработка нормативно-функциональной модели выпускника вуза // Сборник научных трудов ВИПС. Вып. 7. – Орел: ВИПС, 1996. – С.12–21.
34. Гусев В. В. Управление качеством подготовки военного специалиста: опыт системного моделирования: Монография. – Орел: ВИПС, 1997, – 238 с.
35. Долженко О. В., Шатуновский В. Л. Современные методы и технология обучения в техническом вузе. – М.: Высшая школа, 1990. – 278 с.
36. Зиямухамедова С. Зиямухамедова Б. Новые педагогические технологии. Т.:Абу Али Ибн Сино.,2002. 118 С.
37. Ибн - Сино ва тадбири манзел. -Тегеран.1939(перев., с арабского на персид. яз. и комментарии. Муххамеда Нажми Занвани).

38. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПЦ “Эксперимент”, 1995. – 176 с.
39. Коротяев Б. И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. – М.: Просвещение, 1986. – 95 с.
40. Косухин В. М. Моделирование системы управления качеством подготовки специалистов для ИТКС // Сборник научных трудов ВИПС. Вып. 8. – Орел: ВИПС, 1998. – С. 107–114.
41. Кудрявцев Т. В. Психология творческого мышления. – М., 1975.
42. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1982. – 138 с.
43. Кузьмина Н. В. Понятие “педагогическая система” и критерии ее оценки. Методы системного педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980. – С. 34–41.
44. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Просвещение, 1990. – 285 с.
45. Кузьмина Н. В. Способность, одаренность и талант учителя. – СПб., 1995.
46. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высшая школа, 1991. – 86 с.
47. Лейбович А. Н. Основы вузовской педагогики. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1972. – 311 с.
48. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? – М.: Знания, 1978. – 112 с.
49. Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекций. – М.: Педагогика, 1993.
50. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М., 1993.
51. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972.
52. Махмутов М. И. Современный урок. – М., 1985. – 49 с.

53. Мачулин В. В., Михайловский В. Г., Рюмин В. П. Основы деятельностного подхода к подготовке кадров. – М.: ВА им. Ф. Э. Дзержинского, 1995. – 56 с.
54. Мижериков В. А., Ермоленко М. Н. Введение в педагогическую профессию: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 288 с.
55. Мизинцев В. П., Карпова А. Ф. Применение методов графового моделирования и информационной оценки смысловых структур в исследовании темпа формирования навыков учащихся: В кн. “Дальневосточный физический сборник”. – Хабаровск, 1974. – С. 183–206.
56. Михайловский В. Г. Акмеологические основы профессионального становления офицерских кадров: Монография. – М.: РАГС, 1995. – 260 с.
57. Никандров Н. Д. Современная высшая школа капиталистических стран: Основные вопросы дидактики. – М.: Высшая школа, 1978. – 279 с.
58. Новиков В. А. и др. Дидактическая эффективность АОС. – М.: НИИ ВШ, 1985. – 42 с.
59. Новые информационные технологии образования: экспериментальная проверка педагогической эффективности / Под ред. В. Г. Разумовского, И. М. Бобко. – Новосибирск: НИИИВТ, 1991. – 69 с.
60. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 272 с.
61. Околелов О. П. Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы проектирования, тенденции развития // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 45–49
62. Омар Хаям. Трактаты / Пер. С араб. И вступительная статья Б.А. Розенфельда.-М.: Л.1961
63. Основы педагогического мастерства / Под ред. И. А. Зязюна. – Киев, 1987.
64. Педагогика: педагогические теории, системы и технологии: Учебник для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Под

- ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 512 с.
65. Педагогика: Учебное пособие / Под ред. В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянова. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
66. Педагогика: Учебное пособие / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 602 с.
67. Педагогика: Учебное пособие / Под ред. Ю. К. Бабанского. 2-е Изд. – М.: Педагогика, 1988.
68. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
69. Подласый И. П. Педагогика: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Просвещение: Изд. Центр ВЛАДОС, 1996.
70. Петрушкин С. Ф., Сидорина М. С. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. – Брянск: БИПКРО, 1996. – 121 с.
71. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии. – М., 1997. – 176 с.
72. Рабочая книга социолога. 2-е изд. – М.: Наука, 1983. – 477 с. Рахимов С. Р. Педагогические идеи Абу Али ибн Сино – Ташкент: Фан, 1979. 84 с.
73. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 608 с.
74. Сластенин В. А., Руденко Н. Г. О современных подходах к подготовке педагога // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 55–62.
75. Смирнов С. И. Технологии в образовании // Высшее образование в России. – № 1. – 1999. – С. 109–112.
76. Сухомлинский В. А. Формирование воспитательного влияния коллектива на личность: Избранные произведения. – Киев, 1979. – Т. 1.
77. Талызина Н. Ф. Технология обучения и ее место в педагогическом процессе // Современная высшая школа. – № 1. – 1977. – С. 21–35.
78. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 141 с.

79. Глашев Ч.Ч. Общепедагогические и дидактические идеи ученых-энциклопедистов Ближнего и Среднего Востока эпохи средневековья. – Т.: Фан, 1989
80. Теория и методика систем интенсивного обучения: Учебное пособие / Под общ. ред. А. А. Золотарева. – М.: МИГА, 1993. – Ч.1. – 66 с.; – Ч.2. – 57 с.
81. Уман А. И. Технологический подход к обучению: теоретические основы: Монография. – Орел: ОГУ, 1997. – 208 с.
82. Управление познавательной деятельностью учащихся / Под ред. П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – С. 260–273.
83. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФА, 1997. – 576 с.
84. Харламов И. Ф. Педагогика: Учебное пособие. 3-е издание, перераб. и доп. – М.: Юристъ, 1997.
85. Чернилевский Д. В., Филатов О. К. Технология обучения в высшей школе. – М.: Экспедитор, 1996. – 288 с.
86. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. – Каунас, 1989.
87. Юзликаев Ф. Б. Интенсификация процесса обучения. – Ташкент, 1996.
88. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во “Полиус”, 1998. – 639 с.
- 89.