

Федеральное агентство железнодорожного транспорта
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ»

Е. С. Ермакова, А. В. Комарова, Т. В. Слотина, В. Л. Ситников

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Учебное пособие

Санкт-Петербург
ПГУПС
2013

Федеральное агентство железнодорожного транспорта
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ»

Е. С. Ермакова, А. В. Комарова, Т. В. Слотина, В. Л. Ситников

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Учебное пособие

Санкт-Петербург
ПГУПС
2013

УДК 3732
ББК 741
П86

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии
развития и образования Российского государственного
педагогического университета им. А. И. Герцена

М. Я. Дворецкая;

кандидат психологических наук, доцент кафедры «Прикладная
психология» Петербургского государственного университета
путей сообщения

И. Л. Соломин

П86 **Психология** и педагогика высшей школы / Е. С. Ермакова, А. В. Комарова, Т. В. Слотина, В. Л. Ситников : учебное пособие. – СПб. : Петербургский гос. ун-т путей сообщения, 2013. – 71 с.

ISBN 978-5-7641-0489-8

Учебное пособие посвящено изложению материалов дисциплины «Психология и педагогика высшей школы».

Пособие содержит характеристику возрастных особенностей студенчества, изложение принципов, методов, форм преподавания и диагностику результатов обучения в высшей школе, практические материалы, предназначенные для анализа педагогической деятельности преподавателя.

Пособие адресовано преподавателям вузов, аспирантам, магистрантам.

УДК 3732
ББК 741

ISBN 978-5-7641-0489-8

© Е. С. Ермакова, А. В. Комарова,
Т. В. Слотина, В. Л. Ситников,
2013

© Петербургский государственный
университет путей сообщения,
2013

Введение

Никогда не следует исчерпывать предмет до того, чтобы уже ничего не оставалось на долю читателя; дело не в том, чтобы заставить его читать, а в том, чтобы заставить его думать.

Ш. Монтескье

Сегодня высшее образование стремится получить большое количество людей, многие – даже не одно. В результате за последнее 20 лет количество студентов резко увеличилось. Вместе с тем уменьшилось количество людей, пришедших действительно за знаниями и основами будущей профессии, многие считают, что главное – документ о высшем образовании, а остальное – будет.

Изменилась и жизнь студентов, большинство среди которых не просто учатся, но и пытаются работать, обучаясь при этом не только на платном или заочном отделениях. Эти и другие факты привели к тому, что требования к преподавательскому составу вузов стали другими, появились новые задачи. А в настоящее время среди высших учебных заведений существует и определенного рода негласная «борьба за студентов».

Преподавание в современной высшей школе требует от преподавателя не только глубокого знания своей дисциплины, навыков научно-исследовательской работы, высокого уровня интеллекта и общего кругозора, но и владения классическими и современными педагогическими технологиями, психологическими средствами и приемами, а также определенными знаниями в области возрастной и педагогической психологии. Все это сегодня является необходимым условием эффективного и качественного преподавания в вузах.

Конечно, невозможно отправить всех преподавателей высшей школы получить качественное образование по психолого-педагогическому направлению, поэтому возникает необходимость отдельных курсов переподготовки, повышения квалификации, а также учебного материала для подобной категории профессионалов.

Целью нашего учебного пособия является ознакомление преподавателей, не имеющих психолого-педагогического образования, с основами психолого-педагогической деятельности преподавателя высшей школы.

Мы постарались сделать наше пособие кратким, лаконичным, не вдаваясь в концептуальные педагогические и психологические основы и термины. В нем вы найдете практически ориентированный материал о формах, методах, принципах преподавания в высшей школе, а также раздел, посвященный мониторингу современного образовательного процесса.

Также мы включили в пособие краткий обзор возрастных особенностей современного студенчества и разного рода психологические обоснования эффективности нашей профессиональной деятельности.

Мы искренне надеемся, что в нем вы найдете не только полезный для вас теоретический материал, но и, следуя цитате Ш. Монтескье, продолжите свое профессиональное саморазвитие и самосовершенствование.

Психологические особенности студенчества

Термин «студент» латинского происхождения, в переводе на русский язык означает старающийся, усердно занимающийся, то есть овладевающий знаниями.

Студенчество – это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Современные студенты – это, прежде всего, молодые люди в возрасте 18–25 лет. В классификациях периодов жизни человека этот возраст определяется как поздняя юность, ранняя зрелость, или молодость. Отсутствие единого термина уже говорит о сложности, неоднозначности психологических характеристик этого периода жизни. Некоторые ученые употребляют термин «студенческий возраст».

Но говорить о студенчестве, как специфическом возрасте между юностью и взрослостью, несколько неточно. Определенная группа студентов поступает в учебные заведения, находясь потенциально ещё в подростковом возрасте. Ряд особенностей их поведения, уровень развития психических процессов, взаимодействие с преподавателями и одноклассниками позволяют психологам и медицинским работникам делать такие выводы. Это имеет важное значение в русле обучения, воспитания и общения с современными студентами.

Студенческий период характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития. В физическом отношении юность – это возраст спокойного развития. Приходит в гармоническое соответствие сердечно-сосудистая система, замедляется темп роста тела. Заметно нарастают мышечная сила и работоспособность.

Однако, как свидетельствуют данные Всемирной Организации Здравоохранения, именно студенты характеризуются худшими показателями физиологических функций в своей возрастной группе. Они лидируют по числу больных гипертонией, тахикардией, диабетом, нервно-психическими нарушениями. Причины этого, как показывают исследования, кроются в том, что в процессе вузовского обучения студенты испытывают сильное психическое напряжение, часто разрушительное для здоровья.

Как правило, именно в период студенчества достигают максимума в своем развитии не только физические, но и *психические функции*: восприятие, внимание, память, мышление, речь, эмоции и чувства. Этот факт позволил Б. Г. Ананьеву сделать вывод о том, что данный период жизни максимально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки. Преобладающее значение в познавательной деятельности начинает приобретать абстрактное мышление, формируется обобщенная картина мира, устанавливаются глубинные взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности.

У студентов начинают отчетливо проявляться *особенности мышления, обусловленные половыми различиями*. По мнению И. С. Кона, «склонность к абстрактному мышлению типична главным образом для юношей. Хотя девушки в этом возрасте лучше учатся и превосходят мальчиков по успеваемости, их познавательные интересы менее определены и дифференцированы, и они лучше решают конкретные, чем абстрактные задачи».

Если преподаватель не развивает познавательные способности, у студента может закрепиться навык полумеханического запоминания изучаемого материала, что ведет к росту показной эрудиции, но тормозит развитие интеллекта. Результаты специальных обследований показывают, что у большинства студентов уровень развития таких интеллектуальных операций, как сравнение, классификация, определение, весьма невысок.

Преподавателю зачастую приходится прилагать большие усилия, чтобы преодолеть школярское отношение к учебе: ориентацию только на результат интеллектуальной деятельности и равнодушие к самому процессу движения мысли. Лишь немного более половины студентов повышают показатели интеллектуального развития от первого курса к пятому, и, как правило, такое повышение наблюдается у слабых и средних студентов, а лучшие студенты часто уходят из вуза с тем же уровнем интеллектуальных способностей, с которым пришли.

По экспериментальным данным оказалось, что пространственные представления достигают высокого уровня развития уже у первокурсников. Этот уровень является индивидуальным максимумом к моменту поступления в технический вуз и в процессе обучения развивается очень незначительно.

Ведущие компоненты в структуре умственных способностей будущих инженеров – высокий уровень развития пространственных представлений и быстрота сообразительности. Кроме того, им необходимо иметь высокий уровень невербального, т. е. действенно-практического интеллекта.

За время пребывания в вузе у будущих инженеров усиливается интенсивность умственной деятельности и повышается ее эффективность. Однако будущим инженерам свойственна узость познавательных интересов. Так, например, их меньше увлекают философские проблемы.

Важнейшая способность, которую должен приобрести студент в вузе, – это, собственно, *способность учиться*, которая радикальным образом скажется на его профессиональном становлении, ибо определяет его возможности в послевузовском непрерывном образовании. Еще важнее способность самостоятельного добывания знаний, основанная на творческом мышлении.

Важнейшим условием развития творчества студентов является совместная с преподавателем исследовательская деятельность. Она возможна лишь в ситуации, когда решается задача, ответ на которую не знает ни студент, ни преподаватель. В этих условиях задача превращается из учебной в реальную научную или производственную проблему, что усиливает мотивы, побуждающие творческую деятельность.

Особенно бурно в период вузовского обучения идет развитие *специальных способностей*. Умственное развитие в юности заключается не столько в накоплении определенных умений и изменении отдельных свойств своего интеллекта, сколько в формировании *индивидуального стиля умственной деятельности*.

Индивидуальный стиль деятельности выступает как *стиль мышления*, то есть устойчивая совокупность индивидуальных вариаций в способах восприятия, запоминания и мышления, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления, переработки и использования информации.

Стиль мышления в значительной степени определяется типом нервной системы. Например, студенты с *инертной нервной системой* в условиях перегрузки учебными заданиями учатся хуже, чем обладатели *подвижного типа нервной системы*, так как не успевают за быстрым темпом преподавания.

Учеба в вузе требует больших затрат времени и энергии, что обуславливает *некоторую задержку социального становления* студентов по сравнению с другими группами молодежи («психосоциальный мораторий», по выражению Э. Эриксона).

Важную причину такой задержки социального становления в современной ситуации отмечает Б. Д. Эльконин. Он считает, что переживаемый нами исторический период в развитии юности может быть охарактеризован как кризисный. Сущность кризиса он видит в разрыве, расхождении образовательной системы и системы взросления. Возможно, именно этим и объясняется отсутствие единства мнений психологов в вопросе о *ведущей деятельности* в данный период. Поскольку, по Б. Д. Эльконину, присвоение форм культуры (образование) и освоение взрослости (различных форм самостоятельности и ответственности) оказываются сегодня, по существу, не связанными друг с другом – взросление проходит вне образовательной системы, а образование – вне системы взросления, – то, по-видимому, воз-

можно существование, как минимум, двух ведущих деятельностей. В любом случае вопрос о ведущей деятельности в период юности на сегодняшний день остается дискуссионным.

Этот факт часто порождает у преподавателей ошибочное представление о студентах как о социально незрелых личностях, нуждающихся в постоянной опеке, снисходительном отношении. Сам того не осознавая, преподаватель в этом случае как бы ставит планку, ограничивает уровень, до которого студент, по его представлению, может развить свои личные качества, такие, как ответственность, инициативность, самостоятельность. Студент неосознанно воспринимает такую программу и, что особенно огорчительно, внутренне принимает ее. Человеку свойственно легко адаптироваться к заниженным требованиям: в этих условиях способности студента не только не развиваются, но и часто деградируют.

Отношение же педагога к студенту как к социально зрелой личности, напротив, как бы отодвигает планку, раскрывает новые горизонты, тем самым не ограничивая возможности развития личности, а усиливая их своей верой, внутренней поддержкой.

Выраженный и часто подчеркнутый рационализм в обращении преподавателей со студентами негативно сказывается на развитии их *эмоциональной сферы* в целом, поэтому преподавателю необходимо сознательно следить за тем, не переходит ли опасную черту почти неизбежный дисбаланс рационального и эмоционального в стиле его общения со студентами. В этом случае без некоторой, пусть порой даже искусственно добавляемой, эмоциональной теплоты эффективность его работы со студентами может сильно снизиться даже при ее очень высоком содержательном уровне. Без принятия таких мер у преподавателя самого могут возникнуть эмоциональные перегрузки, еще более усиливающие трудности нахождения верного эмоционального тона в общении со студентами.

Студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, которая, прежде всего, определяется через два типа мотивов: *мотивация достижения* и *познавательная мотивация*. Познавательная мотивация является основой учебно-познавательной деятельности человека. Она возникает в проблемной ситуации и развивается при правильном взаимодействии и отношении студентов и преподавателей. В обучении мотивация достижения подчиняется познавательной и профессиональной мотивации.

Совместная учебная деятельность – это некоторая общность, возникающая в процессе учения. В своем становлении она проходит ряд этапов, которые по ходу усвоения материала приводят к формированию единого смыслового поля у всех участников обучения, что и обеспечивает дальнейшую саморегуляцию их индивидуальной деятельности.

Психолого-педагогический анализ знаний, с точки зрения их обязательного и первоочередного усвоения, предполагает выделение предмет-

ных (специальных), логических и психологических составляющих, или инвариант. К первым относятся собственно закономерности, факты и методы конкретной (частной науки); ко вторым – логические операции и приемы логического мышления, которые, как правило, жестко не привязаны к данной предметной области и могут быть одинаковы при решении, например, химической, физической или филологической задачи; к третьим – умения планировать свою деятельность, контролировать ее ход, вносить при необходимости в нее коррективы и оценивать конечный результат с точки зрения его соответствия поставленной задаче.

Так, при решении химической задачи по определению типа химического вещества, при решении филологической задачи по определению рода имени существительного или при решении юридической задачи по квалификации преступления и т. п. должны быть использованы одни и те же логические правила подведения под понятие, не специфичные для любой конкретной области знания. Есть много общего как в способах планирования и осуществления деятельности, так и в способах контроля за ее ходом и результатами во всех трех случаях. Но человек, даже в совершенстве владеющий данными видами логических знаний и умений, не справится с конкретной задачей, если не имеет необходимых предметных знаний, например, о признаках грамматического рода слов данного языка. Но он также не решит задачу, если не умеет планировать и контролировать свою деятельность или допускает логические ошибки.

Как показывают специальные исследования в высшей школе, основное внимание уделяется именно предметным знаниям, в то время как причины ошибок при решении учебных и профессиональных задач очень часто лежат в области недостаточной логической подготовки или кроются в неумении планировать и контролировать свою деятельность. Это связано с тем, что указанные аспекты профессиональной подготовки часто специально не выделяются в качестве особой учебной задачи, вследствие чего соответствующие знания и умения складываются стихийно и имеют плохие характеристики по ряду параметров.

Специальный анализ учебных пособий, практикумов, задачников и т. д. обнаруживает удивительное однообразие логических структур задач, взятых из различных предметных областей. Составители их ориентируются только на варьирование предметного содержания заданий, упуская из виду необходимость обучения студентов различным приемам логического мышления, планирования и организации деятельности.

Описание процесса формирования учебной деятельности, как и любого педагогического процесса, исследователи связывают с понятием «технология» (от греч. *techne* – искусство, мастерство, умение и *logos* – слово, учение). Технология – это совокупность методов, осуществляемых в каком-либо процессе. *Педагогическая технология* представляет собой со-

вокупность правил и соответствующих им педагогических приемов и способов воздействия на развитие, обучение и воспитание обучаемых.

Педагогическая технология имеет свои сущностные признаки:

цели, т. е. для чего необходимо ее применять;

наличие диагностических средств;

закономерности структурирования взаимодействия учителя и учащихся, позволяющие проектировать педагогический процесс;

систему средств и условий, гарантирующих достижение педагогических целей;

средства анализа процесса и результатов деятельности учителя и учащихся.

Построенный на основе педагогической технологии педагогический процесс должен гарантировать достижение поставленных целей.

Анализ понятия «педагогическая технология» позволяет выделить условия формирования учебной деятельности, такие, как

диагностика сформированности учебной деятельности студентов;

выбор целей деятельности преподавателя;

структурирование деятельности преподавателя в процессе обучения в соответствии со структурой учебной деятельности студентов;

отбор и конструирование средств формирования учебной деятельности;

анализ процесса и результатов формирования учебной деятельности.

1. Прежде чем ставить цели, преподаватель должен выяснить состояние подготовленности студентов к учению, т. е. провести *диагностику сформированности учебной деятельности*. Иными словами:

насколько сформированы все ее компоненты, т. е. каков уровень развития мотивации учения; умеют ли студенты ставить перед собой цели, осознавать мотивы учения в целом, а также цели отдельных занятий;

понимают ли они учебную задачу, различают ли учебную и практическую задачу;

какими учебными навыками и умениями они владеют;

могут ли студенты ставить вопросы, находить аргументы, иллюстративный материал (примеры);

сформировалось ли у них умение конспектировать, реферировать и т. п.;

умеют ли студенты контролировать свои учебные действия, оценивать свои действия и действия других;

развито ли у них умение анализировать, корректировать и совершенствовать познавательные процессы.

2. От результатов диагностики зависят *определение целей и постановка задач* учебной деятельности. Выбор целей и задач обеспечивает целостность учебной деятельности.

При формировании учебной деятельности студентов на первом месте стоит понимание учебной цели – *целеобразование*, которое предопределяет готовность студента к работе. Выделяют компоненты целеобразования:

интеллектуальный (умение отличать практическую задачу от учебной);

мотивационный (желание овладеть способами);

эмоциональный (удовлетворение от планирования деятельности);

волевой (проявление настойчивости в достижении цели).

Психологи выделяют также две особенности целеобразования:

1) цели не изобретаются – они даны в объективных обстоятельствах;

2) цель должна быть конкретной, необходимо определить условия ее достижения.

Недостаточные успехи в учении обусловлены тем, что не каждый студент обладает умением сопоставить цель и свои возможности. Процессы целеобразования также не всегда соответствуют усложняющимся задачам учебной деятельности. Исследователи считают, что целеобразование имеет две формы: самостоятельное определение цели в ходе выполнения деятельности и определение цели на основе выдвигаемых кем-то требований, задач. Вторая форма целеобразования является ведущей, так как студент переопределяет цель, поставленную преподавателем, в зависимости от того, какие мотивы являются у него ведущими. Следовательно, необходимо, чтобы такими мотивами оказались учебно-познавательные. Если ведущим мотивом является познавательный интерес, то цель преподавателя станет собственной целью студента.

На отбор средств большое влияние оказывают цели формирования учебной деятельности, возрастные особенности студентов и уровень их реальных учебных возможностей. Многое также зависит от изучаемого учебного предмета и специфики обучения в образовательном учреждении. К *общим целям* формирования учебной деятельности относятся:

- развитие всех компонентов учебной деятельности (мотивация учения, учебные действия, самоконтроль, самооценка); интеллектуальной сферы (мышление в его различных видах, познавательные процессы, мыслительные операции, учебные умения, активизация механизмов самостоятельной интеллектуальной деятельности); мотивационной (интеллектуальная, познавательная потребности, потребность в достижении и общении, умение ставить цели учебной деятельности и стремление добиваться их выполнения) и эмоциональной сфер (гармоничное развитие различных чувств и эмоций, формирование адекватной самооценки, развитие умений понимать собственные эмоциональные состояния и причины, их порождающие, преодоление излишней эмоциональной напряженности и повышенной тревожности);

- формирование целеустремленности, самостоятельности в выполнении учебных действий – в волевой сфере;
- развитие творческих способностей (способности к постановке проблем, нахождению способов их решения, анализу ситуаций и др. – в предметно-практической сфере;
- выработка ценностных ориентаций, жизненной позиции – в экзистенциальной сфере;
- формирование независимости взглядов, суждений, подходов и т. п., свободы выбора и определения учебных задач, способов их решения, контроля результатов своей деятельности; развитие рефлексивных процессов (анализ учебных и познавательных действий, самоконтроль и самооценка), способности управлять своими состояниями (эмоциональными, волевыми, мотивационными и др.), поведением – в сфере саморегуляции.

3. Основным условием формирования учебной деятельности является *структурирование взаимодействия преподавателя и студента* во время занятий (т. е. процесс *планирования и организации* учебной деятельности). Деятельность преподавателя должна структурироваться в соответствии с формированием учебной деятельности студента и с учетом уровня развития последнего. При структурировании взаимодействия преподавателю необходимо:

во-первых, прогнозировать ситуации учебной деятельности, во-вторых, разрабатывать специальные задания, отражающие компоненты учебной деятельности.

В качестве примера исследователи приводят такие задания:

- определите собственные цели занятия (его этапа);
- подумайте, ради чего вы хотите сегодня работать на занятии;
- определите важность, значимость изучаемого материала;
- проанализируйте свои мысли: не возникли ли у вас дополнительные предложения по изучению учебного материала;
- сформулируйте свои учебные задачи (или выберите из предложенных);
- определите способ решения своей учебной задачи;
- ответьте себе, удалось ли вам решить свою учебную задачу;
- определите свои затруднения во время занятия;
- оцените свою работу (результаты выполнения заданий);
- поставьте преподавателю вопросы, которые у вас возникли;
- представьте себя на месте преподавателя: что бы вы предложили для получения ответов на свои вопросы, нерешенные задачи и др.

4. *Отбор и конструирование средств* формирования учебной деятельности. Отбор педагогических средств помогает преподавателю до-

стичь целей формирования учебной деятельности. К таким средствам относятся:

- а) содержание учебного материала и учебные задачи;
- б) методы и формы обучения;
- в) наглядные, компьютерные и другие средства обучения;
- г) личностные и профессиональные качества преподавателя;
- д) общественное мнение коллектива, внутригрупповые отношения.

5. *Анализ преподавателем процесса и результатов* формирования учебной деятельности. Всякая деятельность предполагает анализ либо самоанализ результатов действий. При решении очередной педагогической задачи преподаватель изменяет уровень сформированности учебной деятельности, при этом он получает или воспринимает сигналы обратной связи, которые несут информацию о результатах. Эта информация дает представление о том, достигнута ли цель, решена ли учебная задача. Анализ (самоанализ) учебной деятельности является неотъемлемым ее компонентом, таким же, как постановка цели и применение средств ее достижения.

На основе учета развития интеллектуальной сферы студентов разработаны рекомендации для анализа (самоанализа) деятельности преподавателя на занятии. Для этого ему предлагается ответить на следующие вопросы:

- в какой мере учебное занятие развивает у студентов составляющие интеллектуальной сферы?
- соответствуют ли действия преподавателя на занятии закономерностям мыслительной деятельности студентов?
- формируются ли в ходе урока рефлексивные компоненты мыслительной деятельности?
- в какой мере у студентов формируются общие приемы мыслительной деятельности?
- обучаются ли студенты в ходе урока приемам логической, смысловой обработки учебного материала?
- учатся ли студенты оценивать и анализировать работу своих товарищей, свою мыслительную деятельность?
- какие критерии понимания использует преподаватель для того, чтобы установить, как понят материал?
- используется ли на занятии коллективная мыслительная деятельность?
- в какой мере формируются элементы творческого мышления?
- учитываются ли различия студентов по основным качествам их интеллектуальной сферы (сообразительность, гибкость, самостоятельность, осознанность и др.)?

Подобные рекомендации ориентируют преподавателя на осмысление своих действий и действий студентов, обуславливают взаимодействие

преподавателя со студентами и становятся показателем того, насколько целенаправленной является деятельность преподавателя.

Во время обучения в вузе формируется прочная основа *профессиональной мотивации*. «Усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной» (А. А. Вербицкий). Однако результаты опросов показывают, что в технических вузах у половины студентов нет мотива интереса к профессии при выборе вуза. Более трети студентов не уверены в правильности выбора или отрицательно относятся к будущей профессии (А. А. Вербицкий, Т. А. Платонова).

Факт поступления в вуз укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на полноценную и интересную жизнь. Вместе с тем на II и III курсах нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. К концу III курса окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении.

В современном понимании профессиональное самоопределение рассматривается не только как конкретный выбор профессии, но как непрерывный процесс поиска смысла в выбираемой, осваиваемой и выполняемой профессиональной деятельности. При таком понимании профессиональное самоопределение – это процесс чередующихся выборов, каждый из которых рассматривается как важное жизненное событие, определяющее дальнейшие шаги на пути профессионального развития личности.

Однако случается, что в это время принимаются решения в будущем избежать работы по специальности. По данным, приводимым В. Т. Лисовским, лишь 64% старшекурсников четырех крупнейших вузов Санкт-Петербурга однозначно решили для себя, что их будущая профессия полностью соответствует их основным склонностям и интересам.

В этом отношении интересен *анализ студенческой молодежи в связи с избранной ими профессией*. Вся совокупность современных студентов довольно явно разделяется исследователями на три группы.

Первую составляют студенты, ориентированные на образование как на профессию. В этой группе наибольшее число студентов, для которых интерес к будущей работе, желание реализовать себя в ней – самое главное. Лишь они отметили склонность продолжать свое образование в аспирантуре. Все остальные факторы для них менее значимы. В этой группе около трети студентов.

Вторую группу составляют студенты, ориентированные на бизнес. Она составляет около 26% от общего числа опрошенных. Отношение к образованию у них совсем иное: для них образование выступает в качестве инструмента (или возможной стартовой ступени) для того, чтобы в дальнейшем попытаться создать собственное дело, заняться торговлей и т. п.

Они понимают, что со временем и эта сфера потребует образования, но к своей профессии они относятся менее заинтересованно, чем первая группа.

Третью группу составляют студенты, которых, с одной стороны, можно назвать «неопределившимися», с другой – задавленными разными проблемами личного, бытового плана. На первый план у них выходят бытовые, личные, жилищные, семейные проблемы. Можно было бы сказать, что это группа тех, кто «плывет по течению» – они не могут выбрать своего пути, для них образование и профессия не представляют того интереса, как у первых групп. Возможно, самоопределение студентов данной группы произойдет позже, но можно предположить, что в эту группу попали люди, для которых процесс самоопределения, выбора пути, целенаправленности нехарактерен.

Благоприятное положение студента в окружающей его среде содействует нормальному развитию его личности. Не должно быть существенного расхождения между самооценкой и оценкой, получаемой студентом от значимых для него людей (референтной группы), к которым обязательно должен относиться и *преподаватель*. В этом случае он может помочь студенту в преодолении неблагоприятного соотношения самооценки, ожидаемой оценки и оценки, исходящей от референтной группы. Это можно сделать, целенаправленно организовав такую педагогическую ситуацию, чтобы студент предстал перед значимыми для него «другими» в выгодном свете и получил положительную оценку, что приведет к повышению ожидаемой оценки, улучшит его психологическое состояние и сделает более благоприятной позицию личности в целом.

Исследования показывают, что преподавателю необходимо обладать разносторонними качествами. Преподаватель должен быть:

1. Разносторонне образованный, эрудированный в различных областях знаний, а также в других науках.
2. Хорошо знающий предмет.
3. Умеющий самостоятельно подбирать учебный материал.
4. Определяющий оптимальные средства и эффективные методы обучения.
5. Умеющий доступно объяснять учебный материал, чтобы обеспечить его понимание и усвоение студентами.
6. Умеющий создать мотивацию студентов для усвоения учебного материала.
7. Обладающий требовательностью к знаниям и умениям студентов.
8. Обладающий коммуникативными и организаторскими способностями и педагогическим тактом.
9. Владеющий логикой и иметь хороший словарный запас.
10. Владеющий выразительными средствами общения, ораторскими и артистическими способностями.

11. Обладающий наблюдательностью.

12. Способный к рефлексии собственной преподавательской деятельности.

Выделяют следующие индивидуальные стили преподавания: авторитарный, демократический, либеральный, попустительский, конформный, манипулятивный, альтруистический, диалогический.

Существует 3 основных вида педагогического воздействия:

организующее,

оценивающее,

дисциплинирующее.

Учителя высокого уровня воздействия отличаются применением организующих методов и минимумом применения оценивающего воздействия. Кроме того, известно, что они отличаются и количеством воздействий в течение урока: примерно 17, у учителей низкого уровня – 69. Наиболее часто встречающиеся: инструктирование (1 место – 12), повышение интонации (2 место – 9), называние фамилий (3 место – 3), поощрение (4 место – не является закономерным), юмор (5 место, а для учителей низкого уровня не является закономерным вообще).

Коммуникативные способности преподавателей и их компетентность в общении особенно ценятся студентами младших курсов, которые в большей степени, чем студенты 3–4-х курсов, выделяют в своих оценках преподавателей их личные качества. В модели «хорошего» преподавателя на первое место они ставят понимание студента преподавателем, сочувствие ему; тогда как, начиная с третьего курса, пальму первенства отдают компетентности. К концу обучения снова возрастает ценность личностных качеств (хотя и не достигает той величины, которая имела место у первокурсников), что можно объяснить ростом потребности в личных контактах с преподавателем.

Если дать общий перечень качеств, которые более всего ценят или отвергают современные студенты в преподавателе, то к числу первых относятся широкий кругозор, увлеченность преподаваемым предметом и знание его, интерес к личности студента, уважение, терпимость, понимание, доброжелательность, справедливость; а к числу вторых – низкий уровень культуры, невежество, нетерпимость, фальшь, унижение достоинства студента, высокомерие, жестокость, злость, агрессивность. При этом доля преподавателей, у которых студенты находят черты из второго перечня, не так уж мала.

Старшекурсники среди преподавателей видят «безразличных», «завистливых», «ограниченных», «роботов» и т. п., но замечают и тех, кто «выкладывается в работе», «наслаждается работой со студентами». По их мнению, наиболее распространенный тип преподавателя в высшей школе –

«преподаватель-стандарт»: «знает предмет, живет своей работой, труден в общении, упрям, амбициозен, не интересен ни себе, ни студентам».

Обе стороны – студенты и преподаватели – едины во взглядах на модель идеального преподавателя и студента, т. е. желаемого партнера в учебном процессе вуза. *Модель преподавателя*, которую студенты назвали «супер» и которую единодушно принимают преподаватели: человек широкого кругозора, успешный в научном поиске, независимый в суждениях и поступках, хороший психолог. Ну, а *модель идеального студента* еще более лаконична: молодой человек, имеющий интерес к науке и умеющий самостоятельно мыслить.

Спрашивая первокурсников технического вуза: «С чем непривычным, новым встречались вы на первом курсе?» – исследователи получили следующие ответы: «с иной, в отличие от школьной, организацией обучения» – 49,3%, «с большим объемом самостоятельной работы» – 39,0%, «с особенностями самостоятельной жизни в отрыве от семьи» – 20,2%, «с новыми для меня нормами студенческого коллектива» – 12,4%. Все эти факторы очень сильно влияют на *процесс адаптации студента* к новым для него условиям вузовской жизни. И от того, как вчерашний школьник или в особенности «приезжий студент», живущий в отрыве от семьи, пройдет этот период, будет во многом зависеть качество его учебы.

Исследования показывают, что первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями отнюдь не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки.

Приученные к ежедневной опеке и контролю в школе, некоторые первокурсники не умеют принимать элементарные решения. У них недостаточно воспитаны навыки самообразования и самовоспитания.

Одной из главных причин, затрудняющих адаптацию к условиям обучения в институте, свыше 50% опрошенных назвали недостаток времени для самостоятельной работы при подготовке домашних заданий. В связи с этим почти 25% студентов приходят на занятия неподготовленными

Поэтому одной из основных задач работы с первокурсниками является разработка и внедрение *методов рационализации и оптимизации самостоятельной работы*.

На вопрос: «Как вы предпочитаете готовиться к экзаменам?» – только 9,6% ответили, что они обычно готовятся в течение семестра и во время сессии только просматривают материал, 47,6%, как правило, заново изучают материал всего курса по учебнику и конспектам и 42,8% – только по конспектам.

Развитие студента на *различных курсах* имеет некоторые особые черты.

Первый курс решает задачи приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Поведение студентов отличается высокой степенью конформизма; у первокурсников отсутствует дифференцированный подход к своим ролям.

Второй курс – период самой напряженной учебной деятельности студентов. В жизни второкурсников интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Процесс адаптации к данной среде в основном завершен.

Третий курс – начало специализации, укрепление интереса к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов. Настоятельная необходимость в специализации зачастую приводит к сужению сферы разносторонних интересов личности.

Отныне формы становления личности в вузе в основных чертах определяются фактором специализации.

Четвертый курс – первое реальное знакомство со специальностью в период прохождения учебной практики. Для поведения студентов характерен интенсивный поиск более рациональных путей и форм специальной подготовки, происходит переоценка студентами многих ценностей жизни и культуры.

Пятый курс – перспектива скорого окончания вуза – формирует четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, местом работы и т. п. Студенты постепенно отходят от коллективных форм жизни вуза.

Таким образом, *адаптация студента к вузу включает:*

- готовность к учению;
- способность учиться самостоятельно;
- умение контролировать и оценивать себя;
- умение владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности;
- умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки.

Проблема адаптации студента не ограничивается обучением в университете. *Жизнь в студенческом общежитии* и взаимодействие с новыми людьми также влияют на вхождение студента в новую жизнь.

Иногородний первокурсник многим отличается от своего коллеги-петербуржца. Петербуржец из школьника превращается в студента, но при этом остается петербуржцем. Тот же, кто приехал учиться, покидает роди-

тельскую семью, вынужден стать самостоятельным, полагаться на иные, чем прежде, ресурсы, осваивать иное, новое, жизненное пространство. Из школьника города или села N он превращается в иногороднего студента города Санкт-Петербурга и одновременно – в мигранта.

Заселяясь в новую для себя среду – общежитие, человеку имеет смысл отождествлять себя с той группой, в которой он оказался. В другом случае он рискует остаться посторонним и будет окружен атмосферой враждебности, или, по меньшей мере, безразличия; его отношения с другими членами группы не будут приятными; его, вероятно, будут критиковать или сторониться, и, значит, конфликтов с соседями по комнате избежать не удастся.

Особенно обостряются конфликты с соседями к концу первого месяца совместного проживания, это может быть обусловлено и длительной разлукой с родителями, и процессом адаптации к общежитию, и возможными трудностями в учебе.

В процессе адаптации иногородний студент создает в новом для него пространстве города сеть социальных отношений, которые дадут защищенность и поддержку. В зависимости от того, где эта сеть располагается, определяются два варианта стратегии адаптации. Открытая по отношению к городу – это означает, что иногородний студент впускает в свой круг общения петербуржцев. Вторая стратегия называется закрытой по отношению к городу: иногородний студент включает в свой круг общения в основном друзей-соседей по общежитию и друзей-земляков. Создается барьер между приезжими и местными студентами.

Большинство студентов в конечном итоге адаптируются к жизни в общежитии. Но очень важно, как именно проходит этот процесс, так как результат повлияет как на индивидуальные особенности студента, так и на его личность в целом. В этом случае сложно оценить, какие именно критерии говорят об успешной адаптации. Е. Н. Погодина предлагает полагаться на степень эмоционального комфорта студентов, «переживание удовлетворенности в связи со своей принадлежностью к новому социуму, т. е. к условиям студенческого общежития».

Итак, студенческий возраст – чрезвычайно важный и ответственный период в развитии человека.

Студенчество – уникальный период, когда становится особенно важным успешное **решение задач развития**, которые ставятся перед человеком в этом возрасте:

1. Обретение чувства личностной тождественности и целостности (идентичности).

2. Профессиональное самоопределение – самостоятельное и независимое определение жизненных целей и подготовка к будущей профессии.

3. Развитие готовности к жизненному самоопределению, что предполагает достаточный уровень развития ценностных представлений, волевой сферы, самостоятельности и ответственности.

Общедидактические принципы преподавания

Принципы преподавания – это руководящие идеи в организации учебных занятий, научно обоснованные рекомендации, правила, нормы, регулирующие процесс обучения. Принципы зависят от целей обучения и дидактической концепции. Их необходимо использовать при выборе методов, форм и приемов преподавания в высшей школе.

1. *Принцип научности* требует, чтобы изучаемый учебный материал соответствовал современным достижениям науки и практики, не противоречил объективным научным фактам, теориям, закономерностям. Соблюдение принципа научности означает, что информация, сообщаемая студентам, должна быть доказательна. Этого можно достичь за счет описания соответствующих методов исследований.

2. *Принцип системности* предполагает, что учебный материал изучается в определенной последовательности и логике, которые дают системное представление об учебной дисциплине. При этом показывается взаимосвязь разных теорий, понятий и закономерностей друг с другом. Для этого темы учебной программы должны быть структурированы и систематизированы. Изучаемый материал делится на логические разделы и темы, затем устанавливаются порядок и методика работы с ними, в каждой теме выделяются содержательные центры, главные понятия, идеи, структурируется материал занятия, устанавливаются связи между теориями и фактами. От одной темы к другой, от одного курса к другому должна сохраняться определенная преемственность.

3. *Принцип единства рационального и эмоционального.* В соответствии с этим принципом обучение может быть эффективным только в том случае, когда студенты осознают цели обучения, необходимость изучения данного предмета, его личностную или профессиональную значимость, проявляют осознанный интерес к знаниям. В соответствии с данным принципом неправильно строить преподавание предмета только на убеждении студентов в том, что им это нужно и полезно, тем самым оправдывая скучно проводимые занятия. С другой стороны, неправильно выбирать из курса только интересные темы, которые привлекают произвольное внимание.

4. *Принцип единства предметно-ориентированного и личностно-ориентированного обучения.* Любой учебный предмет имеет большую специфику по сравнению со всеми другими дисциплинами. Поэтому он должен изучаться объективно и беспристрастно. Соблюдение принципа единства в этом отношении означает сохранение необходимого баланса

предметно-ориентированного и личностно-ориентированного содержания на занятиях.

5. *Принцип единства теоретического и эмпирического знания.* Данный принцип является конкретизацией дидактического принципа единства конкретного и абстрактного. В соответствии с этим принципом в преподавании должны оптимально сочетаться, с одной стороны, описание теоретических идей, их логические обоснования и, с другой стороны, конкретные эмпирические факты, на которые они опираются, конкретные примеры, которые их иллюстрируют. К сожалению, порой в учебниках, учебных пособиях и в лекциях чрезмерно преобладают теоретические рассуждения, не подкрепляемые конкретными фактами и примерами. Другой крайностью может быть чрезмерное увлечение преподавателем описанием интересных исследований, экспериментов, опытов, примеров из области практики без рассмотрения теории, которая лежит в их основе.

6. *Принцип доступности* заключается в необходимости соотнесения содержания и методов обучения с типом студентов или учащихся, их образовательными намерениями, возрастными особенностями, уровнем их развития. В соответствии с этим принципом необходимо переходить от простого к сложному, от легкого к трудному, от известного к неизвестному. Одно и то же содержание должно преподаваться по-разному, с опорой на разную базу знаний и интересов:

- а) студентам – обучающимся по данному направлению;
- б) студентам, обучающимся по другим программам высшего образования;
- в) студентам средних специальных заведений;
- г) студентам заочной формы.

7. *Принцип наглядности* заключается в использовании органов чувств и образов при обучении. Важнейшее значение имеют зрительные образы. Во-первых, зрительный анализатор у значительной части студентов и учащихся является ведущим. А во-вторых, зрительное представление информации является более емким и поэтому способствует лучшему пониманию материала. Безусловно, использование образов других модальностей (слуховой, тактильной, кинестетической) также может повысить эффективность обучения. Единство наглядного (образного) и вербального содержания – важнейшая психологическая основа понимания. В преподавании психологии могут использоваться такие виды наглядности, как:

- 1) словесная,
- 2) художественная,
- 3) изобразительная,
- 4) практическая.

8. *Принцип активности* в обучении заключается в том, что эффективное усвоение знаний студентами и учащимися происходит только в том

случае, когда они проявляют самостоятельную активность в обучении. Активность в данном случае противопоставляется пассивности. Реализация этого принципа может достигаться за счет:

- 1) формирования потребности слушателей в психологических знаниях;
- 2) диалогической формы обучения;
- 3) проблемного подхода в обучении;
- 4) широкого использования практических методов обучения.

9. *Принцип связи изучения дисциплины с жизнью, с практикой.* Он заключается в том, что понятия и закономерности должны поясняться и иллюстрироваться не только научными исследованиями, но и примерами из реальной жизни, с которой сталкиваются студенты. Важно, чтобы они видели практическую применимость и пользу психологических знаний в повседневной жизни. Изучение дисциплины должно стимулировать слушателей использовать полученные знания в решении практических задач и саморазвития.

10. Обучение должно носить развивающий характер. В результате изучения дисциплины, с точки зрения этого принципа, ценность представляет не только знание теорий, понятий, закономерностей, но и интеллектуальное развитие, расширение кругозора, формирование научного мышления, совершенствование своей познавательной деятельности, успешное и гармоничное развитие личности каждого студента.

Методы преподавания в высшей школе

Термин «метод» произошёл от латинского *methodos*, что означает путь, способ продвижения к цели, к ожидаемому результату. В педагогической практике *под методами понимают способы обучающей деятельности преподавателя, способы достижения преподавателем целей обучения и дидактических задач.* Методы реализуются в конкретных приёмах, действиях, организационных формах.

Существует несколько классификаций методов. Самой распространённой является классификация по источнику получения знаний и умений:

- словесные методы: источник знаний и умений – устное или печатное слово;
- наглядные методы;
- практические методы: источником знаний и умений являются наблюдаемые практические действия и действия, выполняемые студентами.

Словесные методы в преподавании

Занимают ведущую позицию среди методов преподавания. Главное их достоинство в том, что они позволяют в короткий срок передать большую по объёму информации. Типичными словесными методами являются

рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, работа с книгой. Эти методы используются на лекциях, семинарах и в самостоятельной работе студентов. Словесные методы можно разделить на *устные и письменные*, а устные, в свою очередь, на *монологические и диалогические*. К письменным методам относятся: *конспектирование, составление плана текста, составление тезисов, цитирование, аннотирование, рецензирование, составление формально-логической модели, составление тематического тезауруса, составление матрицы идей.*

Практические методы в преподавании

Предполагают практическую деятельность учащихся, направленную на усвоение ЗУН (знания, умения, навыков). К ним относятся:

- лабораторные работы;
- выполнение психодиагностических задач;
- решение производственных задач;
- упражнения;
- групповая дискуссия;
- дидактические и деловые игры, имитирующие изучаемые процессы;
- тренинги профессиональных умений и навыков;
- экскурсии.

Наглядность в преподавании

Психологический принцип наглядности, сформулированный А. Н. Леонтьевым, гласит: предмет нагляден, если совпадают две деятельности: деятельность учащихся с наглядным материалом и деятельность, которая составляет суть процесса обучения.

По способам отображения объекта наглядные средства делятся на *изобразительные и знаковые*. К *изобразительным* относятся: фотографии, репродукции картин художников, плакаты. К *знаково-символическим* средствам наглядности относят отдельные символы, знаки, графики, схемы, таблицы, знаковые модели.

Эти модели были созданы не для целей обучения. Они – результат научной рефлексии авторов, средства опосредования их профессионального мышления. Таким образом, использование модели в обучении студентов предполагает прохождение того же мыслительного процесса, который был пройден ранее известными исследователями.

Таблицы. Чаще всего таблицы создаются при необходимости обобщить большой по объёму материал, выделить существенное и зафиксировать его для последующего воспроизведения. Заполнение таблицы предполагает свёртывание информации, выбор самого важного и отброс второстепенного. Работа с таблицами способствует развитию процессов анализа, сравнения и помогает более глубокому осознанию материала в необычной

форме. Вместе с тем, построение таблиц способствует лучшему запоминанию материала. Таблицы могут предлагаться преподавателем, разрабатываться вместе со студентами, а также быть формой учебного задания. При составлении таблицы важно:

- подписать таблицу;
- чётко поставить цель её построения;
- не перегружать материал словесной информацией;
- необходимо включать обозначение элементов таблицы, адекватных содержанию;
- таблица должна быть дополнением к основному материалу, а не заменять его.

Схемы. В отличие от таблиц схемы наиболее удобны для представления и переработки информации. В схеме информация представлена не только в обобщённом виде, но и в компактной, легко обозримой форме, где отражены все связи и отношения между элементами.

Графики. График – это представление процесса, механизма, явления в системе координат. Любой график, так же как и схемы и таблицы, требует словесных комментариев и навыка чтения и построения.

Рисунки. Удачный рисунок чётко выделяет существенное в изучаемом объекте, акцентирует на нём внимание, позволяет менять изображение при необходимости, удалять или вводить отдельные элементы объекта в соответствии с пониманием. Допустим, рисунками удобно пользоваться при изучении законов.

Рисунки могут быть статичными и динамичными. В первом случае один и тот же рисунок может использоваться несколько раз. Динамичный рисунок дополняется в течение рассказа, потому рисуется для каждой группы отдельный.

Следующая *классификация методов преподавания* представлена М. Н. Скаткиным и И. Я. Лернером:

- объяснительно-иллюстративный метод;
- репродуктивный;
- проблемный;
- частично-поисковый;
- исследовательский.

Объяснительно-иллюстративный метод состоит в том, что преподаватель сообщает готовую информацию, а студенты её воспринимают, осмысливают и запоминают. Это экономичный способ по времени, однако при его применении не формируется умение пользоваться полученными знаниями.

Репродуктивный метод заключается в том, что преподаватель просит студента повторить определённое учебное действие. Студент выполняет

действие по образцу и таким образом усваивает умения и навыки. Этот метод обычно используется на семинарских и практических занятиях.

Проблемный метод заключается в том, что преподаватель ставит перед студентами проблему и сам далее показывает путь её решения или анализ ситуации и поиск решения осуществляется самими студентами в процессе индивидуальной или групповой работы под руководством преподавателя. Этот способ даёт значительный мотивационный эффект, поскольку прежде чем излагать новые знания, преподаватель ставит определённую проблему или проблемный вопрос. В процессе его обсуждения преподавателем предлагаются (или находятся самими студентами) знания как средство решения.

Частично-поисковый метод часто называют эвристическим. Суть его заключается в том, что преподаватель разделяет учебную проблему на отдельные задачи, и студенты выполняют шаги по поиску их решения. Решение каждой задачи происходит самостоятельно, однако планирование всего процесса решения осуществляется преподавателем. Этот метод часто применяется на практических занятиях.

Исследовательский метод используется при обучении студентов в рамках написания курсовых работ. Этот метод предполагает творческое применение студентами знаний, вместе с тем у них формируется опыт самостоятельной научно-исследовательской работы.

Методика обучения может быть эффективной только в том случае, когда она строится на методах и приёмах, активизирующих деятельность самого обучаемого, прежде всего, мыслительную, и служит умственному развитию личности. Под *активными методами обучения* понимаются те, которые реализуют установку на высокую активность субъекта в учебном процессе в противоположность так называемым традиционным подходам, в рамках которых студент играет гораздо более пассивную роль.

Следующая классификация активных методов представлена В. Я. Ляудис:

- метод программированного обучения, предполагающий перестройку традиционного обучения за счёт уточнения и операционализации целей, задач, способов решения, форм поощрения и контроля применительно к предметному содержанию знаний. В данном случае имеет место следующий инструментарий – дозированный шаг программы, алгоритм;
- методы проблемного обучения основное внимание уделяют мотивам и способам мыслительной деятельности студента, а также процедурам его включения в проблемную ситуацию. Инструментарий – проблемная ситуация, типы проблемных ситуаций, эвристические программы.
- методы интерактивного обучения управляют процессом усвоения знаний посредством организации взаимоотношений и взаимодействий. Обучение рассматривается как процесс социальный, коллективный. Ин-

струментарий – коллективные дискуссии, учебно-ролевые игры, сценарии и партитуры диалогов и полилогов между участниками группы по совместному решению проблемы.

Формы преподавания в высшей школе

Лекция как традиционная форма преподавания в вузе

Лекция появилась в средние века, когда книга была редкостью, и с тех пор она занимает ведущую роль в учебном процессе в ВУЗах. В средневековых университетах знания сообщались студентам путём их «считывания» профессором с книг или готовых письменных текстов. Поэтому слово «лекция» (от лат. *lectio*) означает чтение.

В России лекцию начали использовать со времён Ломоносова. Это было устное изложение учебного материала, сопровождаемое, как правило, различными демонстрациями. Несмотря на многочисленные критические замечания в отношении лекционной формы обучения, в частности на пассивность студентов, восприятие и зачастую навязывание чужих мыслей и других, она до сих пор продолжает оставаться самой распространённой формой обучения. Более того, в ряде случаев лекция оказывается просто необходимой. Например, при недостатке литературных источников, при неречивых изложениях учебного материала, там, где самостоятельное изучение затруднено в силу объективных трудностей, и т. д.

Основные функции лекции

1. Информационная.
2. Систематизирующая.
3. Разъясняющая.
4. Развивающая.

Виды лекций

Прежде всего, все лекции можно разделить по формам на традиционные и нетрадиционные. Выбор вида лекции зависит от ряда факторов: от содержания дисциплины, её места в учебном процессе, соотношения различных видов и уровней познавательной деятельности студентов, типа обучения (очно-заочно) и особенностей преподавателя.

1. Традиционные лекции.

Описательная – это лекция – сообщение. В ней преобладающим познавательным процессом для слушателей является восприятие материала, его запись и запоминание.

Объяснительная – содержит не только описание учебного материала, но и раскрывает причинно-следственные связи излагаемых явлений, поня-

тий, законов, т. е. наряду с процессами восприятия и памяти слушатели включаются в процесс осмысливания и понимания сообщаемых знаний.

2. Формы интерактивных (нетрадиционных) лекций.

Понятие интеракция (от англ. *interaction* < лат. *inter* + *activus* – деятельный) обозначает взаимодействие, взаимное влияние людей или воздействие групп друг на друга как непрерывный диалог. Интерактивная лекция предполагает больший процент взаимодействия преподавателя и студентов, по сравнению с традиционной лекцией. В интерактивной лекции активность слушателей сильно возрастает, а достигается это благодаря выбору преподавателем формы взаимодействия; его отношению к студентам как к личностям, будущим коллегам; его педагогическому мастерству и возможности использовать диалоговое общение.

Диалогическое общение является необходимым условием для развития мышления студентов, поскольку по способу своего возникновения мышление диалогично. Для диалогического включения преподавателя со студентами необходимы следующие условия:

1) преподаватель входит в контакт со студентами не как «законодатель», а как собеседник, пришедший на лекцию «поделиться» с ними своими знаниями;

2) преподаватель не только признает право студента на собственное суждение, но и заинтересован в нем;

3) новое знание выглядит истинным не только в силу авторитета преподавателя, ученого или автора учебника, но и в силу доказательства его истинности системой рассуждений;

4) материал лекции включает обсуждение различных точек зрения на решение учебных проблем, воспроизводит логику развития науки, ее содержания, показывает способы разрешения объективных противоречий в истории науки;

5) общение со студентами строится таким образом, чтобы подвести их к самостоятельным выводам, сделать соучастниками процесса подготовки, поиска и нахождения путей разрешения противоречий, созданных самим же преподавателем;

6) преподаватель строит вопросы к вводимому материалу и отвечает на них, вызывает вопросы у студентов и стимулирует самостоятельный поиск ответов на них по ходу лекции. Добивается того, что студент думает совместно с ним.

Чем выше степень диалогичности лекции, тем больше она приближается к интерактивной и тем выше ее ориентирующий, обучающий и воспитывающий эффекты. И, наоборот, чем ближе лекция к монологическому изложению, тем в большей мере она приближается к информационной.

Формы интерактивных лекций:

- лекция-пресс-конференция;
- видеолекция;
- проблемная лекция;
- лекция-визуализация;
- лекция вдвоем (бинарная лекция);
- лекция с заранее запланированными ошибками;
- лекция – беседа;
- лекция – дискуссия;
- лекция с разбором конкретных ситуаций.

Остановимся на некоторых из этих форм подробнее.

Лекция-пресс-конференция предназначена учитывать запросы студентов. Тема лекции объявляется заранее с просьбой подготовить интересные вопросы по данной теме. За некоторое время преподаватель просматривает вопросы, сортирует их и приступает к чтению лекции.

Видеолекция – основное содержание данного вида лекции построено на просмотре фильма по теме с заранее заготовленными вопросами или темами эссе.

Проблемная – это лекция, включающая в себя систему проблемных ситуаций, для решения которых выдвигаются гипотезы, решаемые затем в групповых дискуссиях. Информация не вводится преподавателем, а «добывается» в активном поиске и совместной дискуссии. Такая лекция часто начинается с вопросов, с постановки проблемы, которую в ходе изложения материала необходимо решить. Чаще всего под проблемной ситуацией понимают психическое состояние субъекта, возникающее тогда, когда для совершения какого-то действия у субъекта не хватает знаний, способов действий и т. д. При этом существуют различные ситуации, основанные на противоречиях между:

- имеющимися знаниями и новыми требованиями;
- сложившимися способами применения знаний и новыми практическими условиями работы;
- теоретически возможным путем решения задачи и практической нецелесообразностью избранного способа;
- практически достигнутым результатом и отсутствием теоретического обоснования;
- статическим характером схем и необходимостью «прочитать» в них динамический процесс;
- сложившимися представлениями и многообразием новых конструктивных решений.

Проблемные ситуации должны быть доступными по своей трудности для студентов, они должны учитывать познавательные возможности обу-

чаемых, исходить из изучаемого предмета и быть значимыми для усвоения нового материала и развития личности – общего и профессионального.

Проблемная лекция выполняет следующие дидактические функции:

- активизация внимания слушателей (проблемное начало, атмосфера ожидания решения);
- развитие творческого мышления, по данным А. М. Матюшкина, при проблемном обучении более 70% студентов справляются с задачами повышенной сложности, а при традиционном – лишь 15%;
- формирование навыков научного мышления, научной дискуссии;
- включение студентов в обсуждение реальных научных и практических проблем.

Возможные этапы проблемной лекции

- постановка проблемной ситуации преподавателем;
- возникновение противоречия;
- выдвижение гипотез и их проработка;
- превращение проблемной ситуации в диагностическую задачу (в ходе групповой дискуссии разбор каждого метода и методики).

Таким образом, проблемная ситуация имеет 2 стороны: противоречие и побуждение, что превращает проблему в задачу, где выделены условия и искомые. Основным принцип данной формы предполагает проблемность не только в содержании учебного материала, но и в процессе функционирования его в учебной деятельности.

Успешность достижения цели проблемной лекции обеспечивается взаимодействием преподавателя и студентов.

Следует помнить, что не всегда в учебном процессе возможно проведение проблемной лекции, для её организации необходимы: достаточный уровень знаний слушателей, интеллектуальный уровень, интерес к проблеме.

Лекция-визуализация (от лат. *visualis* – зрительный). Данный вид лекции является результатом нового использования принципа наглядности, содержание данного принципа меняется под влиянием данных психолого-педагогической науки, форм и методов активного обучения.

Лекция-визуализация учит студентов преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму (образную), что формирует у них профессиональное мышление за счет систематизации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания обучения.

Этот процесс визуализации является свертыванием мыслительных содержаний, включая разные виды информации, в наглядный образ; будучи воспринят, этот образ может быть развернут и служить опорой для мыслительных и практических действий.

Любая форма наглядной информации содержит элементы проблемности. Поэтому лекция-визуализация способствует созданию проблемной

ситуации, разрешение которой в отличие от проблемной лекции, где используются вопросы, происходит на основе анализа, синтеза, обобщения, свертывания или развертывания информации, т. е. с включением активной мыслительной деятельности. Задача преподавателя использовать такие формы наглядности, которые не только дополняли бы словесную информацию, но и сами являлись носителями информации. Чем больше проблемности в наглядной информации, тем выше степень мыслительной активности студента.

Подготовка данной лекции преподавателем состоит в том, чтобы изменить, переконструировать учебную информацию по теме лекционного занятия в визуальную форму для представления студентам через технические средства обучения или вручную (схемы, рисунки, чертежи и т. п.). К этой работе могут привлекаться и студенты, у которых в связи с этим будут формироваться соответствующие умения, развиваться высокий уровень активности, воспитываться личностное отношение к содержанию обучения.

Чтение лекции сводится к связному, развернутому комментированию преподавателем подготовленных наглядных материалов, полностью раскрывающему тему данной лекции. Представленная таким образом информация должна обеспечить систематизацию имеющихся у студентов знаний, создание проблемных ситуаций и возможности их разрешения; демонстрировать разные способы наглядности, что является важным в познавательной и профессиональной деятельности.

Лучше всего использовать разные виды визуализации – натуральные, изобразительные, символические, – каждый из которых или их сочетание выбирается в зависимости от содержания учебного материала. При переходе от текста к зрительной форме или от одного вида наглядности к другому может теряться некоторое количество информации. Но это является преимуществом, т. к. позволяет сконцентрировать внимание на наиболее важных аспектах и особенностях содержания лекции, способствовать его пониманию и усвоению.

В лекции-визуализации важна определенная наглядная логика и ритм подачи учебного материала. Для этого можно использовать комплекс технических средств обучения, рисунок, в том числе с использованием гротескных форм, а также цвет, графику, сочетание словесной и наглядной информации. Важны дозировка использования материала, мастерство и стиль общения преподавателя со студентами.

Этот вид лекции лучше всего использовать на этапе введения студентов в новый раздел, тему, дисциплину. Возникающая при этом проблемная ситуация создает психологическую установку на изучение материала, развитие навыков наглядной информации в других видах обучения.

Основная трудность лекции-визуализации состоит в выборе и подготовке системы средств наглядности, дидактически обоснованной подготовке процесса ее чтения с учетом психофизиологических особенностей студентов и уровня их знаний.

Лекция вдвоем или бинарная лекция. В этой лекции учебный материал проблемного содержания дается студентам в живом диалогическом общении двух преподавателей между собой или поочередно по подтемам. Здесь моделируются реальные профессиональные ситуации обсуждения теоретических вопросов с разных позиций двумя специалистами, например, теоретиком и практиком, сторонником или противником той или иной точки зрения и т. п. Студенты также вовлекаются в процесс взаимодействия, становясь его активными участниками. При этом нужно стремиться к тому, чтобы диалог преподавателей между собой демонстрировал культуру совместного поиска решения разыгрываемой проблемной ситуации, с привлечением в общение студентов, которые задают вопросы, высказывают свою позицию, формируют свое отношение к обсуждаемому материалу лекции, показывают свой эмоциональный отклик на происходящее.

В процессе лекции вдвоем происходит использование имеющихся у студентов знаний, необходимых для понимания учебной проблемы и участия в совместной работе, создается проблемная ситуация или несколько таких ситуаций, выдвигаются гипотезы по их разрешению, развертывается система доказательств или опровержений, обосновывается конечный вариант совместного решения.

Специальной задачей этого вида лекции является демонстрация отношений преподавателей к объекту высказываний. Такой вид лекций показывает личностные качества преподавателя как профессионала в своей предметной области и как педагога более ярче и глубже, нежели любая другая форма лекции.

Подготовка и чтение лекции вдвоем предъявляет повышенные требования к подбору преподавателей. Они должны быть интеллектуально и личностно совместимы, обладать развитыми коммуникативными умениями, способностями к импровизации, быстрый темп реакции, показывать высокий уровень владения предметным материалом, помимо содержания рассматриваемой темы. Если эти требования при проведении лекции вдвоем будут соблюдены, у студентов будет сформировано доверительное отношение к такой форме работы.

Применение лекции вдвоем эффективно для формирования теоретического мышления, воспитания убеждений студентов, а также, как и в проблемной лекции, развивается умение вести диалог, и, как уже отмечалось, студенты учатся культуре ведения дискуссии.

Лекция с заранее запланированными ошибками. Эта форма проведения лекции была разработана для развития у студентов умений оперативно

анализировать профессиональные ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, вычленять неверную или неточную информацию. Основная цель – формирование критичного мышления.

Подготовка преподавателя к лекции состоит в том, чтобы заложить в её содержание определенное количество ошибок содержательного, методического или поведенческого характера. Список таких ошибок преподаватель приносит на лекцию и знакомит с ними студентов только в конце лекции. Подбираются наиболее часто допускаемые ошибки, которые делают как студенты, так и преподаватели в ходе чтения лекции. Преподаватель проводит изложение лекции таким образом, чтобы ошибки были тщательно скрыты и их не так легко можно было заметить студентам. Это требует специальной работы преподавателя над содержанием лекции, высокого уровня владения материалом и лекторского мастерства.

Задача студентов заключается в том, чтобы по ходу лекции отмечать в конспекте замеченные ошибки и назвать их в конце лекции. На разбор ошибок отводится 10–15 минут. В ходе этого разбора даются правильные ответы на вопросы – преподавателем, студентами или совместно. Количество запланированных ошибок зависит от

- специфики учебного материала,
- дидактических и воспитательных целей лекции,
- уровня подготовленности студентов.

Опыт использования лекции с заранее запланированными ошибками показывает, что студенты, как правило, находят задуманные ошибки. Нередко они указывают и такие ошибки, которые были невольно допущены преподавателем, особенно речевые и поведенческие. Преподаватель должен честно признать это и сделать для себя определенные выводы. Все это создает атмосферу доверия между преподавателем и студентами, личностное включение обеих сторон в процесс обучения. Элементы интеллектуальной игры с преподавателем создают повышенный эмоциональный фон, активизируют познавательную деятельность студентов.

Лекция с запланированными ошибками выполняет не только стимулирующую функцию, но и контрольную. Преподаватель оценивает уровень подготовки студентов по предмету, а тот в свою очередь проверяет степень своей ориентации в материале.

Данный вид лекции лучше всего проводить в завершение темы или раздела учебной дисциплины, когда у студентов сформированы основные понятия и представления.

Лекция-беседа. Лекция-беседа, или «диалог с аудиторией», является наиболее распространенной и сравнительно простой формой активного вовлечения студентов в учебный процесс. Эта лекция предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией. Преимущество лекции-беседы состоит в том, что она позволяет привлекать внимание студен-

тов к наиболее важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения учебного материала с учетом особенностей студентов.

Эффективность лекции-беседы в условиях группового обучения снижается из-за того, что не всегда удается вовлечь каждого студента в двусторонний обмен мнениями. В первую очередь это связано с недостатком времени, даже если группа малочисленна. В то же время групповая беседа позволяет расширить круг мнений сторон, привлечь коллективный опыт и знания, что имеет большое значение в активизации мышления студентов.

Вопросы адресуются всей аудитории. Студенты отвечают с мест. Если преподаватель замечает, что кто-то из студентов не участвует в ходе беседы, то вопрос можно адресовать лично тому студенту или спросить его мнение по обсуждаемой проблеме.

Вопросы могут быть как простыми для того, чтобы сосредоточить внимание студентов на отдельных аспектах темы, так и проблемные. Студент, продумывая ответ на заданный вопрос, получает возможность самостоятельно прийти к тем выводам и обобщениям, которые преподаватель должен был сообщить им в качестве новых знаний, либо понять важность обсуждаемой темы, что повышает интерес и степень восприятия материала студентами.

Во время проведения лекции-беседы преподаватель должен следить, чтобы задаваемые вопросы не оставались без ответов, т. к. они тогда будут носить риторический характер, не обеспечивая достаточной активизации мышления студентов.

Лекция-дискуссия. В отличие от лекции-беседы здесь преподаватель при изложении лекционного материала не только использует ответы студентов на свои вопросы, но и организует свободный обмен мнениями в интервалах между логическими разделами.

Положительным в дискуссии является то, что студенты соглашаются с точкой зрения преподавателя с большой охотой, скорее в ходе дискуссии, нежели во время беседы, когда преподаватель лишь указывает на необходимость принять его позицию по обсуждаемому вопросу. Данный метод позволяет преподавателю видеть, насколько эффективно студенты используют полученные знания в ходе дискуссии.

Отрицательное же то, что студенты могут неправильно определять для себя область изучения или не уметь успешно обсуждать возникающие проблемы, поэтому в целом занятие может оказаться запутанным. Студенты в этом случае могут укрепиться в собственном мнении, а не изменить его.

Выбор вопросов для активизации слушателей и темы для обсуждения составляется самим преподавателем в зависимости от конкретных дидактических задач, которые преподаватель ставит перед собой для данной аудитории.

Лекция с разбором конкретных ситуаций. Данная лекция по форме похожа на лекцию-дискуссию, однако, на обсуждение преподаватель ставит не вопросы, а конкретную ситуацию. Обычно такая ситуация представляется устно или в очень короткой видеозаписи, фильме, поэтому изложение ее должно быть очень кратким, но содержать достаточную информацию для оценки характерного явления и обсуждения.

Студенты анализируют и обсуждают микроситуации сообща, всей аудиторией. Преподаватель старается активизировать участие в обсуждении отдельными вопросами, обращенными к отдельным студентам, представляет различные мнения, чтобы развить дискуссию, стремясь направить ее в нужное направление. Затем, опираясь на правильные высказывания и анализируя неправильные, ненавязчиво, но убедительно, подводит студентов к коллективному выводу или обобщению.

Иногда обсуждение микроситуации используется в качестве пролога к последующей части лекции. Для того чтобы заинтересовать аудиторию, заострить внимание на отдельных проблемах, подготовить к творческому восприятию изучаемого материала.

Основные этапы подготовки к лекции

Передо мной полтораста лиц, не похожих одно на другое, и триста глаз, глядящих мне прямо в лицо. Цель моя – победить эту многоголовую гидру... В одно и то же время приходится изображать из себя ученого и педагога, и оратора, и плохо дело, если оратор победит в вас педагога и ученого или наоборот.

А. П. Чехов

С чеховских времен аудитория мало изменилась. Действительно любой лектор должен умело сочетать в себе вышеназванные роли. Мы полагаем, что для удачного выступления необходимо также добавить еще одну – роль психолога, ведь умение «зажечь» студентов, заинтриговать своей темой, увлечь, повести за собой – тоже является показателем высокого мастерства выступающего. Итак, выделяют 4 основные роли, которые должен постараться выполнить лектор:

- учёного, анализирующего явления и факты;
- оратора, убеждающего слушателей;
- педагога;
- психолога, устанавливающего контакт с аудиторией и с каждым в отдельности.

Существует негласное правило: «Хорошее выступление – это хорошо подготовленное выступление».

Психологические условия интересного выступления

Слушатель не сосуд,
который нужно наполнить,
а факел, который нужно зажечь.

И. Гёте

Первое условие – осознание слушателями личностного смысла в приобретении этих знаний в данной области и в конкретной данной теме. Важно понимание полезности преподносимых лектором знаний и для себя лично.

Второе условие – осознание новизны излагаемого материала, однако новизна должна быть связанной с предыдущими знаниями, быть последовательной.

Третье условие – это побуждение и стимулирование работы мышления слушателей. Прежде чем узнать «что и как», у них должен возникнуть вопрос, «почему и откуда». Выступающему желательно ставить слушателя в положение мыслящего, ищущего и желающего узнать что-то новое, интересующее его в данный момент. Понятно, что если в памяти человека какой-то фрагмент отсутствует, то он тут же включает мышление. В результате выступление должно доставлять моральное удовлетворение как слушателю, так и выступающему (Иванова С. Ф., 1978).

Подготовка речи и конспектов

Существует как минимум 5 вариантов подготовки речи и ее произнесения:

- 1) написать весь текст выступления, а затем прочитать его слушателям;
- 2) написать текст выступления, несколько раз прочитать его, а затем рассказать по памяти, иногда заглядывая в рукопись;
- 3) подготовить только краткие записи;
- 4) выступать без каких-либо подготовленных материалов;
- 5) написать текст, по которому подготовить презентацию и с ней выступать перед слушателями.

Конечно, универсальных рекомендаций быть не может. В каждом отдельном случае удобен один единственный вариант. Но собственный опыт авторов пособия подсказывает, что второй вариант является наиболее оптимальным, а пятый вариант наиболее современным.

Причины, по которым стоит писать и пользоваться конспектом:

- 1) во время выступления велика вероятность потерять мысль по объективным (вопросы слушателей, неожиданные изменения, неадекватная обстановка и другое) или субъективным причинам (волнение, плохое самочувствие и т. д.);

2) возможно, вам предстоит выступать с этой же проблематикой спустя какое-то время и готовый текст у вас уже есть.

При написании конспекта мы продумываем не только план, но и слова, фразы, примеры, что дает возможность быть более уверенным и подготовленным.

Публичное выступление – это стрессовая ситуация для докладчика (преподавателя). Волнение и страх на первых выступлениях, а иногда и в дальнейшем, практически неизбежны.

Как справедливо отмечал хорошо известный всем Станиславский: «Не боится только дурак!», подчеркивая этим, что любому человеку понятен данный вид страха. Вместе с тем, не стоит забывать о том, что одной из функций страха является адаптационная функция. Именно благодаря ему нам удастся мобилизоваться перед важным жизненным событием, поэтому не рекомендуется пить успокоительные средства, которые вызывают торможение.

Существуют определенные психологические приемы. Рассмотрим некоторые из них:

- хорошая подготовка помогает быть более уверенным в своих силах и мыслях;

- грамотно написанный конспект;

- визуализация, которая заключается в представлении будущего выступления в позитивном ключе и заставляет продумать, «просчитать» все возможные нюансы. По сути это проработка в мыслях плана выступления: сначала я скажу это, потом расскажу об этом и т. д. Важно при этом не пользоваться своими записями;

- место лекции – очень важный фактор успешного её проведения. Для того чтобы чувствовать себя уверенно, особенно, если вы не были в данном помещении, нужно заранее прийти в аудиторию и освоиться. Если предполагается использование технических средств, то их необходимо отрегулировать;

- техники саморегуляции, направленные на снятие мышечного напряжения, среди которых дыхательные и идеомоторные упражнения, словесные формулировки, переключение внимания, демонстрация на невербальном уровне спокойного, уверенного поведения и т. д.;

- привыкание, опыт, как правило, способствует снятию напряжения.

Таким образом, работа над лекцией включает в себя несколько этапов:

- 1) формирование цели;

- 2) определение место данной лекции в структуре темы и раздела;

- 3) выявление уровня подготовленности студентов;

- 4) произведение отбора теоретического и фактического материала, разработка основных понятий и определений;

5) определение структуры лекции.

Среди особенностей содержания лекции можно выделить наиболее важные: научность, доступность и занимательность. Исторически сложилось так, что лекция, как правило, состоит из 3 частей: введения, основной части и заключения.

Структура лекции

Вводная часть

Тот, кто хорошо начал, может считать свое дело выполненным наполовину.

Гораций

Самое трудное и при этом важное в лекции – её начало.

Сделайте паузу, посмотрите три-четыре секунды на тех людей, которые пришли вас послушать, чтобы установить с ними первичный зрительный контакт. Первые слова, обращенные к студентам, должны привлекать внимание, создать определенную настрой. Хорошо известно, что первое впечатление формируется в течение тридцати секунд. Изменить его позже – много сложнее, чем сразу произвести благоприятное впечатление. Не стоит игнорировать это. Речь идет большей частью о невербальной стороне нашего присутствия: одежда, позы, походка, жесты, мимика, наш настрой.

Определение темы и цели выступления

Название темы нужно хорошо продумать и обязательно назвать или даже предложить записать студентам под диктовку. Это во-первых, актуализирует внимание, «разбудит спящих»; во-вторых, создаст рабочую атмосферу.

Стержневая идея – это основной тезис, который необходимо ясно сформулировать с самого начала. Четкое знание цели и объявление её студентам усиливает внимание. В лекции может быть несколько стержневых идей, но не более трех.

Стержневая идея дает возможность задать определенную тональность выступлению.

Возможные *интонационные окраски* выступлений следующие:

- мажорная;
- беспечная или юмористическая;
- шутливая;
- сердитая или упрекающая;
- мрачная;
- торжественная;

- предостерегающая;
- просительная.

Сформулировать основной тезис означает ответить на вопрос, зачем говорить (цель) и о чем говорить (средства достижения цели).

Требования к основному тезису выступления:

- 1) фраза должна утверждать главную мысль и соответствовать цели выступления;
- 2) суждение должно быть кратким, ясным, легко удерживаться в кратковременной памяти;
- 3) мысль должна пониматься однозначно, не заключать в себе противоречия.

Можно начинать выступление с «риторического вопроса» или с незаконченной фразы, заставляющей задуматься. Важно заинтересовать публику с самого начала.

Существуют определенные приемы, способствующие удержанию внимания слушателей. Их можно разделить на 3 группы:

- исследовательские (верность фактам);
- мифологические (пробуждение эмоций);
- эмпатические (чувствование аудитории – бурная реакция аудитории).

Темп изложения этой части выступления должен быть выше темпа изложения основного материала, это заставляет слушателей сосредоточиться и психологически собраться. Оптимальное условие легкого восприятия – средний темп – примерно 100–120 слов в минуту, который время от времени меняется.

Вводная часть занимает, как правило, 10–15 минут.

Основная часть лекции

Переход от вводной части к основной должен включать в себя паузу, которая также поможет собраться и настроиться на работу.

Изложение основной части материала строится по *следующим принципам*:

- индуктивный метод – рассуждение от частного к общему, от фактов к выводам;
- дедуктивный вывод – рассуждение от общего к частному, выдвижение общих положений и разъяснение их на примерах;
- ступенчатый метод – последовательное изложение одного вопроса за другим. Рассмотрев проблему, докладчик больше к ней не возвращается;
- исторический метод – рассуждение в хронологической последовательности;
- концентрический метод – материал организуется вокруг главной проблемы, единого центра. Лектор анализирует предмет со всех сторон,

при помощи разных определений (примеров, объяснений), переходя от поверхностного уровня рассмотрения к более глубокому;

- метод аналогии – сопоставление сходных явлений, событий, фактов;
- метод контраста – сравнений полярных, оттеняющих друг друга предметов, проблем, явлений.

Фактологический материал

Цифровые данные для облегчения восприятия лучше демонстрировать посредством таблиц и графиков, а не злоупотреблять их зачитыванием.

Лучше всего, когда в устном выступлении количество цифрового материала ограничено, на него лучше ссылаться, а не приводить полностью, так как цифры скорее утомляют слушателей, нежели вызывают интерес.

Одна из центральных проблем напряжения уже в процессе чтения лекции – как оптимально расположить руки. Без особой необходимости нежелательно держать в руках какой-либо предмет (воспринимается как точка фиксации и напряжения).

Задача лектора – демонстрация свободной ненапряженной жестикуляции. Жесты, помогающие оратору держаться непринужденно, описаны в таблице 1.

Таблица 1

Базовые жесты во время выступления

Жест	Функции восприятия
Купол. Мягко соединенные пальцы рук, при этом пальцы не слишком расставлены. Купол может выполняться на любом уровне (от поясицы до головы). Оптимальным считается выполнение купола на высоте от талии до уровня плеч, это соответствует направлению взгляда социального контакта	Купол дает опору рукам, позволяет сосредоточиться и создает хорошую исходную точку для описательной жестикуляции
Открытые ладони. Выступающий показывает открытые ладони. Противоположность им – «точка фиксации», когда выступающий держится за что-либо или показывает только одну ладонь, сжимая другую в кулак или держась за какую-либо опору («держит себя в руках»). При жесте «открытые ладони» руки демонстрируются аудитории ладонями вверх, иначе жест меняет смысловую нагрузку	Жест «открытые ладони» символизирует открытость. Выступающий подчеркивает, что он ничего не прячет
К сердцу. В этом жесте важно подносить руки именно на уровень сердца (а не, например, солнечного сплетения или желудка, так как это меняет смысл жеста)	Выступающий подчеркивает свое позитивное отношение в эмоционально насыщенные моменты речи

Ещё одной проблемой лекторов оказывается необходимость удержания внимания студентов. Рассмотрим некоторые приемы.

1. «Установление зрительного контакта». Обводя аудиторию взглядом, необходимо смотреть пристально не на одного человека, а фиксировать взглядом нескольких человек в аудитории. Постепенно у каждого появляется впечатление, что с ним тоже общаются лично.

2. «Повышение голоса»: конечно, речь не идет о повышении голоса до крика. Небольшое повышение голоса, особенно в начале фразы, не только привлекает внимание, но и оказывает дополнительное воздействие на слушателей. Следует помнить, что человек слышит свой голос иначе, чем слышат его другие: ведь звук проходит и через воздушные каналы, соединяющие наши рот и уши. Ваш голос может стать мощным и эффективным инструментом воздействия и передачи информации, а может оказаться инструментом пытки для слушателя, если сделать его монотонным и неприятным для слуха.

3. «Четкость». Наша речь должна быть четкой, ясной, логичной и понятной. Монотонность и «бормотание» не только мешают восприятию фраз, но и существенно раздражают людей. В лекции однозначно стоит исключить из речи слова-паразиты или характерные словесные шаблонные обороты.

4. «Акцентировка». Он используется в тех случаях, когда необходимо обратить особое внимание слушателей на самые важные моменты в общении. Данный прием можно реализовать с помощью прямой и косвенной акцентировки. Прямая акцентировка достигается за счет употребления таких фраз, как: «прошу обратить внимание», «важно отметить, что...», «необходимо подчеркнуть, что...» и т. д. Косвенная акцентировка происходит, если места, к которым нужно привлечь внимание, выделяются из общего строя общения так, чтобы контрастировать с окружающим фоном и автоматически привлекать внимание. Это может быть более длинная пауза, выразительный взгляд в зал, какой-то особый жест или повышение/понижение интонации

5. «Навязывание ритма». Согласно психологическим исследованиям, слушатели устают примерно через 20 минут после начала выступления. Кроме того, внимание человека постоянно колеблется. Если специально не прилагать усилий к тому, чтобы все время держать на плаву внимание аудитории во время своего публичного выступления, то оно неотвратимо будет «уходить» или переключаться на что-то другое. Наша речь не должна быть монотонной и однообразной. Иначе даже заинтересованный слушатель будет с трудом удерживать внимание, его будет клонить в сон. Именно здесь и применяется прием «навязывания ритма». Постоянное изменение характеристик голоса и речи – наиболее простой способ задать нужный ритм публичного выступления. Говоря то громче, то тише, то

быстрее, то медленнее, то скороговоркой, то нейтрально, собеседник как бы навязывает слушателям свою последовательность переключения внимания, не дает им возможности расслабиться и что-то пропустить

6. «Переформулировка». Заключается в том, что уже высказанная ранее мысль произносится по-новому, иными словами и выражениями. Это целесообразно, когда речь идет о сложных или очень значимых для аудитории вопросах

7. «Три раза». Учитывая особенности восприятия и запоминания можно самую важную мысль повторить три раза в разных местах публичного выступления. Например, информацию о месте или времени проведения какого-либо мероприятия, номер телефона или название бренда.

8. «Эффект края». Один из известных законов памяти гласит: «Лучше запоминается первая и последняя информация («с края»). Этот прием также можно удачно использовать при желании акцентировать внимание на определенном материале.

9. Метафоры в тексте выступления. Они облегчают понимание и усиливают эмоциональное воздействие. Строятся по принципу «Я вижу нечто как ...»

Заключительная часть

Шекспир сказал: «Всё хорошо, что хорошо кончается», – и это особенно верно, когда мы говорим о хорошей речи. Высказывание «Мое время истекло, поэтому я должен закончить» вызывает у слушателей недоумение и чувство досады. Обязательно должна звучать благодарность и должна быть предоставлена возможность задать вопросы. Также еще в процессе чтения лекции нам нужно позаботиться о её завершении. Самое важное – это правильно рассчитать время. Нужно постараться, чтобы оставались минуты для вопросов и неожиданных моментов: общих обсуждений, объяснений, которые трудно предугадать предварительно. Обычно, завершая выступление, мы отвечаем на вопросы, даём методические указания к самостоятельной работе, комментируем предлагаемую литературу. Заканчивать выступление желательно конструктивно по содержанию и положительно по эмоциональному настрою. Самое сильное впечатление оставляет у слушателей заключение, благодаря которому у них возникает эмоциональный отклик. Также заключение может содержать в себе призыв, мотивацию к деятельности, вызывать интерес к дальнейшему сотрудничеству.

Существуют некие *приёмы эффективного завершения лекции*:

- заключение в форме собственного или исторического примера;
- заключение в форме призыва к действию;
- заключение – эмоциональное воздействие.

Также стоит помнить об эффекте Зейгарник – эффекте незавершённого «действия, которое, заинтересовав, неожиданно прерывается».

Например: «А о том, как же это происходило, мы поговорим на следующей лекции...» Такое окончание дает возможность задуматься, а лекция не только лучше запоминается, но и заставляет прийти в следующий раз.

В целом, у заключения 2 главные цели

1. Закончить речь так, чтобы она напоминала аудитории о том, что мы сказали.

2. Повторить сказанное, чтобы аудитория задумалась над нашим сообщением.

Управление вопросами студентов

В ситуации появившихся в группе вопросов может сложиться обстановка напряженности и неоднозначности. Неграмотно построенный ответ может «свести на нет» всю предыдущую речь, а также, что очень важно, лишить нас доверия со стороны студентов.

Поэтому, во-первых, стоит помнить, что, если есть вопросы, значит, тема *интересна*, нас слушают, поэтому необходимо держаться как можно спокойнее и увереннее, прежде всего нельзя забывать о невербальных проявлениях. Признаками беспокойства и неуверенности (бессознательно «читаемых» слушателями) могут быть: неуверенная, неустойчивая поза, жесты, перечеркивающие так называемую линию контакта (т. е. вертикальные), кручение в руках какого-либо предмета, поглядывание на дверь и другие.

Во-вторых, очень важно *похвалить* спрашивающего, например: «Ваш вопрос украсил мою речь». Это не только поможет установить более доверительные отношения, но и даст время «собраться с мыслями».

В третьих, если сложно собраться и отвечать в процессе выступления, заранее нужно попросить *слушателей записывать свои вопросы* и оставлять их на заключительную часть. Важно, что иногда эти вопросы «отпадают» сами собой, благодаря дальнейшему раскрытию темы.

В-четвертых, существует такой прием как *переадресация* вопроса всей аудитории. Он удобен по 3 причинам:

– дает возможность включить всю группу, а не беседовать с отдельным человеком;

– предоставляет время на обдумывание и возможность собраться с мыслями;

– слушатели становятся более активными участниками процесса и лучше запоминают материал.

И последнее, нет ничего страшного, если мы не можем ответить на тот или иной вопрос. В любом случае выглядит более профессионально, когда мы честно *признаемся, что не готовы сразу дать ответ*, чем будем скрывать это за невразумительными фразами. Существует и другой прием:

отвечайте (особенно по значительным событиям, явлениям), но с некоторой оговоркой: «мне кажется», «по-видимому», «может быть», «можно предположить» и т. п.

Вопросы бывают разные, от вида вопроса сильно зависит: как на него реагировать и отвечать. Так, например, провокационный или злобный вопросы с первого раза лучше проигнорировать или отшутиться, далее возможно использование более жестких мер, таких как встречный вопрос, ставящий студента в тупик. Важно и то, что ответы на вопросы зависят также и от личностных особенностей преподавателя, стиля его педагогической деятельности.

Конструктивный вопрос иногда следует отложить, чтобы впоследствии ответить на него полно, без экономии времени.

Не стоит реагировать на уводящие вопросы, важно их отделять от остальных.

Виды вопросов:

- провокационный;
- злобный;
- альтернативный;
- конструктивный;
- блокирующий;
- некорректный;
- уточняющий;
- встречный;
- атакующий;
- уводящий;
- наивный.

В связи с этим выделяются следующие цели, поставленные перед собой слушателями:

- познать истину,
- показать себя,
- увести в сторону,
- показать другой путь,
- дескредитировать идею,
- скомпроментировать выступающего,
- проверить лектора,
- заблокировать новое,
- навязать конфронтацию др.

Организация пространства выступления

Существует довольно большое разнообразие форм организации пространства выступления. Рассмотрим самые основные.

Учебные классы (ряды). Использование аудитории с расположенными рядами слушателей ассоциируется с традиционными формами обучения. Внимание участников в данном случае целиком направлено на выступающего, т. е. меняется коммуникативная структура группы: связи каждого с каждым опосредуется докладчиком. Эта форма организации пространства приводит к появлению традиционных зон активности и противостояния (первые ряды, галерка и т. п.). В этом случае необходимо специально наблюдать за «выявлением» пассивных участников.

Подкова. Участники рассаживаются неполным кругом с открытой стороной, откуда демонстрируют наглядный материал. Подкова задает возможность диалога по поводу предмета (схемы). Сильная сторона подковы состоит в том, что она снимает момент противостояния группы и докладчика. Инструктор и группа вместе переориентируют свое внимание на третий предмет. Распространенная ошибка выступающих – невыгодный выбор ориентации: например, вставать спиной к аудитории и лицом к собственным наглядным материалам и читать по ним.

Круг (стол для совещаний). Круг устраняет большинство различий, обеспечивая всем одинаковые места, поэтому он очень выгоден для активизации аудитории. Основным принцип – круг должен быть плотным и исключать разрывы. Разомкнутость пространства (пустые места) создает дискомфорт и ощущение «утекания энергии».

Кластер (работа в подгруппах). Участников делят на подгруппы (пары, тройки), размещенные за отдельными столами. Работа в них чередуется с выступлениями представителей. Необходимо соблюсти баланс в выборе дистанции между подгруппами. Чем ближе одна из них находится к другим, тем больше динамическая и содержательная интерференция, чем дальше, тем сильнее внутригрупповые процессы. Основная сложность заключается в провоцировании разговоров во время выступления, может произойти распад большой группы.

Аквариум. Используется в случае публичной полемики или дебатов. Активные участники вступают в коммуникацию по заданному вопросу в присутствии аудитории. Остальные наблюдают за коммуникацией выделенной пары или группы докладчиков, после чего имеют возможность задать вопросы. Работа в режиме аквариума экономна во времени и вместе с тем позволяет создать разделяемый опыт. Важно обеспечить всем наблюдателям хорошую видимость и слышимость, чтобы избежать их выпадение.

Не всегда возможна эффективная организация пространства. Желательно знать заранее место, что позволяет учитывать его сильные и слабые стороны. Оптимально регулярно менять пространственную организацию и дистанции – этот инструмент управления динамикой и темпом, фиксации перехода от одной темы к другой, обеспечения активности участников.

Методика проведения практических и лабораторных занятий

Практические занятия предназначены для усвоения учебного материала и, прежде всего, системы основных понятий.

Цели практических занятий следующие:

помочь студентам осмыслить изучаемый материал;
формировать навыки и умения интеллектуальной и учебной деятельности;

помочь студентам установить связь теории и практики, научить переносить знания в новые ситуации;

помочь студентам осознать связь научных знаний с их будущей профессиональной деятельностью.

Основные дидактические средства, применяемые в практических занятиях:

- различного рода учебные задачи (прямые и косвенные, профессиональные);
- различного рода задания (составление таблиц, схем, интерпретация результатов диагностики);
- опыты и демонстрации;
- изучение диагностических занятий;
- групповая дискуссия;
- деловая игра.

Целью лабораторных занятий является обучение студентов исследовательскому подходу к изучению дисциплины как науки.

Виды практических и лабораторных занятий:

- занятия, проводимые в лабораторных условиях с использованием технической аппаратуры и специального оборудования;
- проводимые в обычной аудитории.

Типичные задания для лабораторных занятий:

1. демонстративный эксперимент;
2. индивидуальные занятия;
3. групповые занятия;
4. эксперимент в парах;

Выделяются следующие функции лабораторных и практических занятий:

- закрепление теоретических знаний на практике;

- усвоение умений исследовательской работы;
- усвоение умений практической психологической работы;
- применение теоретических знаний для решения практических задач;
- самопознание студентов;
- саморазвитие студентов.

Продолжительность занятия не менее двух академических часов.
 Формы работы: фронтальная, индивидуальная и групповая.

Демонстрация – это показ преподавателем фрагментов экспериментов, иллюстрации психологических закономерностей, связей между явлениями и т. д.

Опыт предполагает выполнение определённого действия самими студентами с целью убедиться в достоверности явления.

Методика проведения и подготовки семинарских занятий

Слово «семинар» происходит от латинского *seminarium* «рассадник». Подобные занятия проводились в римских школах как сочетание диспутов, сообщений учащихся, комментариев и заключений преподавателей. В современной школе (и высшей и средней) семинары широко распространены как своеобразные практические занятия. Семинар считается одной из активных форм учебного процесса.

Цели семинара

- 1) углублённое изучение определённого теоретического материала;
- 2) формирование навыка переработки научных текстов, обобщения материала, развитие критичности мышления и др.;
- 3) развитие самостоятельности при освоении знаний, творческой инициативы и творческих способностей;
- 4) формирование навыка публичных выступлений, способности к рассуждениям перед аудиторией и защите своей точки зрения.

Функции семинаров:

- повторение материала;
- проговаривание вслух, что повышает степень усвоения;
- обсуждение полученных знаний, что делает их более прочными;
- стимулирование интеллектуальной деятельности;
- репродуктивная активность – необходимость запомнить и точно воспроизвести определённый материал;
- продуктивная активность – аналитическая и обобщающая мыслительная деятельность, критическое мышление при усвоении знаний (чем отличается..., что общего между..., какие механизмы...)

Проведение семинарского занятия репродуктивного типа предполагает:

- умение соблюдать временной регламент;
- умение не стесняться при этом свободу обсуждения и выражения мнений;
- умение активизировать на занятии как можно большее число студентов;
- умение поставить конкретизирующие, наводящие вопросы в случае затруднения студентов в ответе на вопрос;
- умение стимулировать свободную речь студентов;
- умение сделать выводы по рассмотренному вопросу.

Проведение семинарского занятия продуктивного типа предполагает вопросы типа:

- сравните;
- найдите отличие;
- найдите сходство;
- проанализируйте;
- найдите связь;
- докажите достоинства и недостатки определённой позиции.

Виды семинаров

1. Семинар-конференция, где студенты выступают с докладами, которые здесь же и обсуждаются всеми участниками под руководством преподавателя. Это самая распространённая форма семинара.

2. Семинар-дискуссия, проблемный семинар. Он проходит в форме научной дискуссии. Упор здесь делается на инициативе студентов в поиске материалов к семинару и активности их в ходе дискуссии. Важно, чтобы источники информации были разнообразными, представляли различные точки зрения на проблему, а дискуссия всегда направлялась преподавателем;

3. Вопрос-ответная форма используется для обобщения пройденного материала. Вопрос со стороны преподавателя – ответ со стороны студентов, который контролируется и комментируется преподавателем.

4. Развёрнутая беседа на основе плана. Беседа используется при освоении трудного материала. Здесь инициатива принадлежит преподавателю. Нужно строго придерживаться принятого плана и студентам и преподавателю.

5. Обсуждение кинофильмов, опытов, экспериментов, оформление текстового материала в таблицы, схемы;

6. Учебно-ролевые игры.

Особенностями любого семинара является то, что:

- происходит снятие психологического барьера у студентов (стеснительность, неловкость, неуверенность);

- студенты становятся более активными. Они закрепляют знания, формируют умение доносить мысль до слушателя, навыки дискуссии и публичного выступления, делового общения и лучше запоминают материал;
- преподаватель имеет возможность детальнее и глубже донести материал до студентов, пополнить его новой информацией;
- преподаватель получает возможность лучше узнать студентов, их типичные ошибки и свои недочёты, что даёт возможность своевременно внести изменения в читаемый курс.

Подготовка преподавателя к семинару

Сначала преподаватель должен ознакомиться с литературой и учебниками по данной проблеме, затем составить план семинара.

Прежде всего, формулируется тема. Темы семинаров могут повторять лекционные; могут представлять собой некоторые аспекты соответствующего раздела; могут быть темы и не рассматривающиеся на лекции. Далее определяется цель семинара, пополнить лекционную информацию, повторить для закрепления важнейший материал, научить приёмам работы с этой информацией. Затем выбирается форма проведения семинара в соответствии с поставленной целью и выбранной темой. В плане учитываются вопросы для обсуждения, литературные источники с указанием страниц. В данном случае целесообразно использовать хрестоматии и различные методические пособия. Важным аспектом подбора литературы является определение её объёма, который должен быть прочитан студентами. Количество вопросов, поставленных на семинаре, не должно быть очень большим. Однако многое зависит от характера и объёма вопросов.

Можно заранее сформулировать критерии оценок выступления. Желательно подготовить вопросы для контроля усвоения учебного материала.

Таким образом, *конспект семинарского занятия содержит:*

- тему;
- цель;
- вопросы;
- литературу;
- формы проверки;
- формы организации работы студентов при обсуждении вопросов;
- результаты, которые будут достигнуты в итоге занятия.

Подготовка студентов к семинару

Прежде всего, это поиск, чтение и конспектирование. При этом важно:

- отобрать существенную информацию и отделить её от второстепенной;
- лексическая и синтаксическая переработка текста;

- схематизировать и структурировать прочитанный материал;
- сформулировать выводы по прочитанному.

Деловая игра

Известное изречение древнегреческого мыслителя Плутарха «Голова ученика не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь» имеет непосредственное отношение к выбору форм обучения студентов. Цель обучения в вузе в том и состоит, чтобы превратить объект – учащегося – в саморазвивающуюся систему. Именно поэтому вузовская педагогика и психология в современных условиях придают такое большое значение активному характеру учения, изменяющего образовательный и воспитательный уровни обучающегося не только под влиянием внешних условий, но и в результате его собственных мотивированных действий. Деловая игра, на наш взгляд, особенно эффективно позволяет решать данную задачу.

Одним из наиболее эффективных активных методов обучения является деловая игра. В 1932 году в Ленинграде М. М. Бирштейн впервые использовала в обучении игровой метод (деловую игру).

Исследователи установили, что при подаче материала в такой форме усваивается около 90% информации. Активность студентов проявляется ярко, носит продолжительный характер и «заставляет» их быть активными.

В настоящее время различают три сферы применения игрового метода:

1) учебная сфера: учебный метод применяется в учебной программе для обучения, повышения квалификации;

2) исследовательская сфера: используется для моделирования будущей профессиональной деятельности с целью изучения принятия решений, оценки эффективности организационных структур и т. д.;

3) оперативно-практическая сфера: игровой метод используется для анализа элементов конкретных систем, для разработки различных элементов системы образования.

Педагогическая суть деловой игры – активизировать мышление студентов, повысить самостоятельность будущего специалиста, внести дух творчества в обучение, приблизить его к профориентационному, подготовить к профессиональной практической деятельности. Главным вопросом в проблемном обучении выступает «почему», а в деловой игре – «что было бы, если бы...»

Данный метод раскрывает личностный потенциал студента: каждый участник может продиагностировать свои возможности в одиночку, а также и в совместной деятельности с другими участниками.

В процессе подготовки и проведения деловой игры, каждый участник должен иметь возможность для самоутверждения и саморазвития. Преподаватель должен помочь студенту стать в игре тем, кем он хочет

быть, показать ему самому его лучшие качества, которые могли бы раскрыться в ходе общения.

В широком смысле целями деловой игры являются следующие:

- 1) изменение менталитета – новое видение и понимание проблемы, выявление нестандартных путей ее решения, формирование новых профессиональных позиций и ценностных ориентаций;
- 2) развитие коллективной мыслительной деятельности;
- 3) решение конкретных педагогических задач по усвоению учебного материала и развитию личности.

Конкретные цели деловой игры формируются исходя из содержания деятельности обучаемых, при этом обязательным условием является проверяемость поставленных целей.

Деловая игра – это контролируемая система, так как процедура игры готовится и корректируется преподавателем. Если игра проходит в планируемом режиме, преподаватель может не вмешиваться в игровые отношения, а только наблюдать и оценивать игровую деятельность студентов. Но если действия выходят за пределы плана, срывают цели занятия, преподаватель может откорректировать направленность игры и ее эмоциональный настрой.

Прежде чем приступить к использованию деловой игры в учебном процессе, рекомендуется начинать с имитационных упражнений. Они отличаются меньшим объемом и ограниченностью решаемых задач.

Имитационные упражнения ближе к учебным играм. Их цель – предоставить студентам возможность в творческой обстановке закрепить те или иные навыки, акцентировать внимание на каком-либо важном понятии, категории, законе. В условии должно содержаться обязательное противоречие, то есть в имитационном упражнении есть элемент проблемности.

После имитационных упражнений можно переходить к деловым играм. В учебном процессе вуза – это, скорее, ролевая игра, так как студенты еще не владеют в полной мере своей специальностью. Цель данной игры – сформировать определенные навыки и умения студентов в их активном творческом процессе. Социальная значимость деловой игры в том, что в процессе решения определенных задач активизируются не только знания, но и развиваются коллективные формы общения.

В подготовке деловой игры можно выделить следующие операции:

- 1) выбор темы и диагностика исходной ситуации. Темой игры может быть практически любой раздел учебного курса. Желательным является то, чтобы учебный материал имел практический выход на профессиональную деятельность;
- 2) формирование целей и задач с учетом не только темы, но и из исходной ситуации. Нужно построить игру в одной ситуации;

3) определение структуры с учетом целей, задач, темы, состава участников;

4) диагностика игровых качеств участников деловой игры. проведение занятий в игровой форме будет эффективнее, если действия преподавателя обращены не к абстрактному студенту, а к конкретному студенту или группе;

5) диагностика объективного обстоятельства. рассматривается вопрос о том, где, как, когда, при каких условиях и с какими предметами будет проходить игра.

Для подготовки деловой игры могут использоваться все дидактические методы:

объяснительно-иллюстративный,
репродуктивный,
проблемное изложение,
частично-поисковый,
исследовательский.

Также следует соблюсти следующие методические требования:

1) игра должна быть логическим продолжением и завершением конкретной теоретической темы (раздела) учебной дисциплины, практическим дополнением изучения дисциплины в целом;

2) максимальная приближенность к реальным профессиональным условиям;

3) создание атмосферы поиска и непринужденности;

4) тщательная подготовка учебно-методической документации;

5) четко сформулированные задачи, условия и правила игры;

6) выявление возможных вариантов решения указанной проблемы;

7) наличие необходимого оборудования.

В использовании деловой игры можно отметить положительные и отрицательные моменты.

Положительное в применении деловой игры:

высокая мотивация, эмоциональная насыщенность процесса обучения;

подготовка к профессиональной деятельности, формируются знания и умения, студенты учатся применять свои знания;

послеигровое обсуждение способствует закреплению знаний.

Отрицательным является:

высокая трудоемкость подготовки к занятию для преподавателя: он должен быть внимательным и доброжелательным руководителем в течение всего хода игры;

большая напряженность для преподавателя, сосредоточенность на непрерывном творческом поиске, обладание актерскими данными;

неготовность студентов к работе с использованием деловой игры;

трудности с заменой преподавателя, который проводил игру.

Построение деловой игры начинается с анализа содержания учебного материала, определения темы и цели игрового занятия.

В большинстве деловых игр в качестве ведущего используется метод мозгового штурма. Сущность данного метода заключается в том, что специалисты в составе ограниченной группы генерируют идеи по решению определенной проблемы, а затем с группой экспертов оценивают и отбирают лучшие идеи. Организационно возможны и другие варианты, например, когда каждая подгруппа выполняет функции генераторов идей, экспертов идей других подгрупп.

Существуют определенные требования к использованию метода мозгового штурма, которые сводятся к следующему:

1) во время работы нет ни начальников, ни подчиненных, ни новичков, ни ветеранов – есть ведущий и участники, никто не может претендовать на особую роль;

2) категорически воспрещаются взаимные критические замечания и оценки, они мешают построению новых идей;

3) следует воздерживаться от перешептываний, переглядываний, жестов, которые могут быть неверно истолкованы другими участниками работы;

4) как бы ни была фантастична или невероятна идея, выдвинутая кем-либо из участников работы, она должна быть встречена с одобрением;

5) с самого начала следует убедить себя, что положительное разрешение поставленной проблемы имеет для вас чрезвычайно важное значение;

6) не думать, что эта проблема может быть решена только известными способами;

7) чем больше выдвинуто предложений, тем больше вероятность появления новой и ценной идеи;

8) перед началом работы необходимо ответить на такие вопросы:

– заслуживает ли данная проблема внимания;

– что дает ее решение;

– кому и для чего это нужно;

– что произойдет, если ничего не менять;

– что случится, если я не выдвину ни одной идеи.

Сценарий деловой игры определяет ее ход и основные этапы с указанием затрат времени по каждому из них.

Как правило, деловая игра начинается с установочной информации руководителя или вводной лекции, в которой раскрываются теоретические проблемы.

На следующем этапе формируются команды или микрогруппы. При этом возможно несколько подходов:

а) по указанию педагога – руководителя игры;

б) по желанию и интересам обучаемых;

в) по психологическим характеристикам.

В составе команд (микрогрупп) участники игры анализируют комплекс показателей или методом мозгового штурма вырабатывают предложения по решению проблемы. После этого идет обсуждение предложенных решений всей группой. Здесь используется дискуссия или анализ результатов группой экспертов.

Заканчивается игра обобщением принятых решений ведущим – преподавателем.

Таблица

Сценарий деловой игры

Этап	Время (мин)	Содержание
1	2	3
1-й		<p>Подготовительный этап</p> <p>Создание рабочей группы и разработка общей методики «мозгового штурма»</p> <p>Подготовка исходной документации</p> <p>Анализ состава участников и формирование групп (на основе исходных данных)</p> <p>Методика «мозгового штурма»</p> <p>Постановка задачи (для всех участников)</p> <p>Вступление: формирование основных, базовых понятий темы (или выявление реальных характеристик процесса, устройства, оборудования и т. п.), характеристика содержания работы; этапы и последовательность (для всех участников)</p> <p>Разминка (по дополнительному сценарию)</p> <p>Формирование рабочих групп и микрогрупп; выборы экспертов, подготовка рабочих мест</p> <p>Разъяснение правил «мозгового штурма»</p>
2-й		<p>Выработка «идеала»</p> <p>Уточнение задачи, установка на работу (для всей группы)</p> <p>Работа микрогрупп по генерации основных показателей (качеств, характеристик) «идеала» («идеального процесса», «улучшенного оборудования», «усовершенствованного прибора» и т. п.)</p> <p>Экспертиза выдвинутых идей внутри группы (выделение 15 приоритетных показателей)</p> <p>Первичная экспертиза выдвинутых идей (объединение по смыслу и исключение повторов). Проводится экспертами</p> <p>Распечатка общего «Списка качеств, характеристик...»</p> <p>Обсуждение, упорядочивание и ранжирование шкал</p>
3-й		<p>Оценка реальности</p> <p>Принятие шкалы оценок</p> <p>Согласование условий оценки реального объекта</p> <p>Оценивание. Работа в микрогруппах</p> <p>Подсчет экспертами средних значений и сведение в таблицу</p> <p>Анализ полученных данных</p>

1	2	3
4-й		Выявление причин расхождения идеала и реальности Определение и классификация причин (работа микрогруппами) Групповая дискуссия. Упорядочение причин, сведение их в таблицу
5-й		Поиски путей решения проблемы Генерация идей Анализ и обсуждение результатов в микрогруппах Группировка предложений по направлениям (работа группами) Классификация предложений по уровню решения
6-й		Отчет о результатах «мозгового штурма» Подготовка выступлений Краткий доклад о результатах Заключение

Организация деловой игры предполагает изменение характера деятельности преподавателя и студентов в образовательном процессе. Специфика деятельности указана в таблице.

Таблица

Деятельность руководителя и учащихся во время игры

Этапы	Задачи	Действия руководителя	Действия учащихся
1	2	3	4
1.	Актуализация	Возбуждение интереса к теме, привлечение знаний обучающихся, мотивация	Приведение примеров из практики, ответы на вопросы, мотивация полезности решения проблемы
2.	Постановка проблемы. Определение круга источника информации. Работа с источниками информации. Компоновка материала	Четкое формулирование проблемы, введение системы ограничений. Консультирование, постановка дополнительных вопросов. Коррекция деятельности, уточнение задачи. Консультирование	Осознание основных требований, выработка алгоритма решения. Подбор необходимых источников информации, определение нужных глав (разделов, параграфов и т. д.). Расположение отобранного материала в нужной последовательности, выполнение схем, графиков, чертежей, подбор иллюстраций
3	Защита командного задания	Постановка дополнительных вопросов, привлечение к обсуждению участников команд	Выступление с подготовительным заданием, вопросы к другим командам, аргументированная защита собственного решения проблемы

1	2	3	4
4	Обобщение и выводы	Анализ хода игры, разбор ошибок, допущенных командами, повторение основных положений учебного материала, положенного основу игры	Выступление эксперта с итоговыми оценками, подведение итогов, обсуждение хода игры

Диагностика результатов обучения

Диагностика обучения – обязательный компонент образовательного процесса, с помощью которого определяется достижение поставленных целей.

Диагностика результатов обучения в вузе рассматривается как проверка и оценивание обученности, воспитанности абитуриентов, студентов, выпускников вуза, является необходимым условием совершенствования процесса обучения, управления этим процессом в вузе.

Диагностика образовательной деятельности включает в себя контроль, проверку, учет, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, рефлексия, выявление динамики образовательных изменений и личностных приращений студентов, перераспределение целей, уточнение образовательных программ, корректировку хода обучения, прогнозирование дальнейшего развития событий.

Проверка и контроль в образовательном процессе

В состав диагностики входят различные **формы контроля**, который означает выявление, измерение и оценивание образовательных достижений студентов.

Основные функции контроля можно рассмотреть с позиции основных субъектов образовательного процесса:

для студентов – контроль обеспечивает качество усвоения знаний, даёт возможность понять ошибки, неточности, вовремя их исправить и лучше понимать последующий учебный материал, а также формировать способность к самоконтролю;

для преподавателя – контроль даёт информацию о ходе и качестве усвоения материала, типичных ошибках, внимании и интереса учащихся, что позволяет видеть свои дидактические промахи и своевременно вносить коррективы в процесс преподавания.

Выявление и измерение называют проверкой. Проверка имеет целью определения уровня и качества обученности студентов, объема их учебного труда, внутренних приращений.

В обучении применяются следующие виды проверки и контроля:

1. в зависимости от этапа проведения проверка и контроль могут быть:

- предварительным;
- текущим;
- тематическим;
- рубежным (поэтапным);
- итоговым;
- заключительным;

2. в зависимости от субъекта могут быть:

- внешним (осуществляется преподавателем над деятельностью студента);
- взаимным (осуществляется студентом над деятельностью товарища);
- самоконтроль (осуществляется студентом над собственной деятельностью);

3. в зависимости от дидактического материала:

- контроль без дидактического материала (сочинение, устный опрос, диспут);
- с дидактическим материалом (раздаточный материал, тесты, билеты, контролирующие программы);
- на основе знакомого, проработанного и усвоенного материала;
- на основе нового материала, сходного по форме и содержанию с усвоенным ранее материалом.

Важно определить содержание и формы контроля, то есть выяснить, что именно и как будет контролироваться.

Традиционно контролю подлежат знания, умения и навыки студентов, которые проверяются с помощью контрольных работ, зачетов и экзаменов.

Другой подход – контроль достижения студентами целей обучения, формулируемых в терминах действий студентов (понимание, применение, аналитические действия, обобщение и др.).

Формы контроля и проверки разнообразны:

- диктант;
- краткая самостоятельная работа;
- письменная контрольная работа;
- контрольная лабораторная работа;
- устный зачет по изученной теме;

- классический устный опрос;
- экзамен;
- матричный контроль;
- контроль при коллективном обучении;
- рейтинговая система контроля;
- тестовый контроль;
- игровые формы контроля.

Оценивание результатов образовательного процесса

Результаты проверки и контроля подвергаются оцениванию.

Оценка, или оценивание – это процесс сопоставления фактически имеющихся образовательных успехов студентов с нормативными образовательными результатами.

Процесс может быть описан формулой: Оценка = Факт/Норма

Существует три основных подхода в оценке образовательных достижений студентов:

– *критериально-ориентированный*, позволяющий оценить, насколько студенты достигли заданного уровня знаний, умений и отношений.

Систематическое преобладание отличных отметок порой рассматривается как признак заниженного уровня требований, а преобладание удовлетворительных и неудовлетворительных отметок – завышенного уровня требований;

– *ориентированный на индивидуальные нормы* конкретного студента, реального уровня его развития в данный момент времени;

– *нормативно-ориентированный*, ориентированный на статистические нормы, определяемые для данной совокупности студентов.

Подразумевается «кривая распределения» оценок, которые получили все студенты данного учебного курса. В соответствии с такой кривой небольшая доля студентов получает оценки ниже среднего (2 и 3) и выше среднего (5), а большая часть средние оценки (4).

Оценка имеет различные способы выражения:

– качественные (устные суждения преподавателя, письменные качественные характеристики, эмоциональные невербальные отклики и др.);

– количественные – отметка (условные обозначения в виде числа, буквы, кодовых сигналов) и рейтинговая оценка.

Функции оценки:

– *информационная* (свидетельствует о степени успешности студентов в достижении образовательных стандартов, овладения знаниями, умениями, способами деятельности, личностных образовательных приращений);

- диагностическая (указывает причины тех или иных образовательных результатов студентов);
- мотивационная (поощряет образовательную деятельность студентов и стимулирует ее продолжение)
- воспитательная (формирует самосознание и адекватную самооценку учебной деятельности студентов).

Основные принципы организации проверки и оценки образовательных результатов

Для осуществления целей диагностики образовательных результатов к проверке, контролю и оцениванию предъявляются ряд требований, принципов, обеспечивающих ее эффективность:

- объективность,
- валидность,
- надежность,
- дифференцированность,
- системность,
- систематичность,
- конфиденциальность.

Объективность заключается в необходимости оценивать знания учащихся независимо от субъективного мнения оценивающего. Объективность обеспечивают: чётко сформулированные задания и требования, письменная форма, чёткие критерии правильности ответа, не один экзаменатор.

Валидность заключается в необходимости гарантировать получение достоверной информации о знаниях, умениях и навыках учащихся. Для этого преподаватель должен быть уверен, что задание выполнено студентом самостоятельно, что оно характеризует знания именно этого человека.

Надёжность заключается в необходимости гарантировать, что знания учащегося, получившие определённую оценку, сохраняются у него на длительный период.

Дифференцированность заключается в необходимости оценивать знания таким образом, чтобы получаемые учащимися оценки и отметки дифференцировали их уровень и качество. Иногда при выполнении или невыполнении какого-либо задания достаточно оценки «зачёт – незачёт».

Системность заключается в оценке знания учащимися содержания всех разделов и тем курса, а также всех компонентов учебного материала (эмпирического, психологических теорий, понятий, примеров использования понятий, классификаций, закономерностей). Несоблюдение этого принципа приводит к тому, что экзамен превращается в лотерею. Для достижения системности необходимо использовать комплексы оценивающих

процедур, разные типы формулировки вопросов и постановки проверочных заданий.

Систематичность, или регулярность, заключается в необходимости проводить оценочные процедуры регулярно и периодически в ходе изучения курса. Это обеспечивает стимулирование регулярной самостоятельной учебной деятельности студентов. Целесообразно проводить проверку знаний после каждого раздела или большой темы. Чтобы не было «от сессии до сессии»...

Конфиденциальность заключается в том, что преподаватель должен принимать необходимые меры для того, чтобы результаты оценки были известны только самому студенту, ему и руководителю образовательной программы. Допустим, в США публичное оглашение результатов считается нарушением права личности на конфиденциальность.

Выделенные принципы организации проверки и контроля отражаются в рекомендациях по планированию преподавателем мероприятий по проверке и оценке знаний учащихся:

Преподаватель должен заранее определиться и сообщить студентам на первом занятии:

- какие критерии и показатели он будет использовать в оценке успеваемости студентов по учебному курсу;
- будут ли учитываться посещаемость занятий и активность студентов;
- какие виды и формы оценивания будут использоваться;
- когда будут проводиться проверочные процедуры;
- какова будет длительность каждой проверки и какие учебные часы будут для этого использоваться;
- каким будет вклад каждой текущей оценки в итоговую оценку по всему курсу.

Параметры образовательной диагностики

Измерение и оценка успехов обучения требует анализа вопроса о том, что подлежит измерению, также вопрос о критериях, показателях, единицах и инструментах измерения.

Параметры образовательной диагностики определяются целями обучения образовательного процесса в вузе на основе квалификационных требований к специалисту, их профессиональных и личностных качеств, психологических особенностей ведения профессиональной деятельности и, конечно, спецификой учебных курсов, учебных программ.

От того, какие результаты и в какой форме будут контролироваться, зависит построение образовательного процесса. Преподаватель заранее определяет контрольные ориентиры, которые будет предлагать студентам после изучения каждого раздела или темы курса.

Таковыми ориентирами являются конкретные предметные знания, умения, навыки, способы деятельности, усвоенные студентами, творческая продукция, развитие профессиональных способностей и др.

По каждому из выделенных ориентиров в ходе обучения преподаватель предлагает соответствующие задания, организует определенные виды деятельности студентов, направленные на достижение заданных результатов.

В качестве образовательных ориентиров для контроля преподавателями могут быть выбраны следующие планируемые результаты:

1) качества владения профессиональными знаниями, умениями и навыками;

2) уровни владения профессиональной деятельностью;

3) уровни познавательных компетенций.

1. Качества владения профессиональными знаниями, умениями и навыками

К качествам, свидетельствующим об образовательных успехах, можно отнести: полноту, глубину, осознанность, оперативность применения, гибкость, конкретность, обобщенность и др.

2. Уровни владения профессиональной деятельностью

Результативность учебно-профессиональной деятельности согласно данному параметру определяется степенью самостоятельности студентов при решении учебно-профессиональных задач:

1 уровень – репродуктивная деятельность с опорой на внешнюю подсказку (умение опознать изученный объект, выделить его среди других объектов, провести классификацию объектов по задуманному признаку);

2 уровень – репродуктивная деятельность без подсказки со стороны преподавателя (умение воспроизвести устно или письменно изученный материал, решить типовую задачу известного типа);

3 уровень – самостоятельная деятельность при решении задач в рамках изученного материала (умение применить известный метод в новых, нестандартных условиях, решить нетиповую задачу);

4 уровень – самостоятельная, творческая деятельность при решении широкого класса профессиональных задач (умение создать новый неизвестный метод или подход к решению проблемы).

3. Уровни владения познавательными компетенциями

Американский ученый Бенджамин Блум предложил последовательность реализации педагогических целей в познавательной сфере (см. таблицу). Согласно модели Б. Блума, студенту, чтобы стать обученным, следует последовательно освоить 6 интеллектуальных процессов, причем каждый последующий включает в себя все предыдущие.

Уровни учебных целей и критерии их достижения студентами (модель Б. Блума)

Уровни учебных целей	Конкретные действия студентов, свидетельствующие о достижении данного уровня	Варианты заданий
1	2	3
<p>1. Знание Эта категория обозначает запоминание и воспроизведение изученного материала – от конкретных фактов до целостной теории.</p>	воспроизводит термины, конкретные факты, методы и процедуры, основные понятия, правила и принципы.	Назовите ... В каком году ... Где происходит ... Напишите формулу ... Перечислите ...
<p>2. Понимание Показателем понимания может быть преобразование материала из одной формы выражения – в другую, интерпретация материала, предположение о дальнейшем ходе явлений, событий.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – объясняет факты, правила, принципы; – преобразует словесный материал в математические выражения; – предположительно описывает будущие последствия, вытекающие из имеющихся данных. 	Закончите фразу ... Что вы узнали ... Почему ... Преобразуйте выражение ... Объясните взаимосвязь ... Расскажите своими словами
<p>3. Применение Эта категория обозначает умение использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях; – использует понятия и принципы в новых ситуациях. 	Объясните цель применения. Решите задачу несколькими способами ... Какая теория позволит объяснить данное явление Проверьте предложенную гипотезу ... Выводы ...
<p>4. Анализ Эта категория обозначает умение разбить материал на составляющие так, чтобы ясно выступала структура.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – вычленяет части целого; – выявляет взаимосвязи между ними; – определяет принципы организации целого; – видит ошибки и упущения в логике рассуждения; – проводит различие между фактами и следствиями; – оценивает значимость данных. 	Какова структура ... Классифицируйте ... Что является следствием ... Сравните ... Проанализируйте причины ...
<p>5. Синтез Эта категория обозначает умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – пишет сочинение, выступление, доклад, реферат; – предлагает план проведения эксперимента или других действий; – составляет схемы задачи. 	Найдите собственное решение ... Предложите алгоритм ... Найдите альтернативу ... Каковы возможные изменения ... Систематизируйте ... Исследуйте ...

1	2	3
6. Оценка Эта категория обозначает умение оценивать значение того или иного материала.	– оценивает логику построения письменного текста; – оценивает соответствие выводов имеющимся данным.	Оцените логику ... Опишите достоинства ... Выделите критерии ... Соответствуют ли ... Что вы думаете о ...

Тестирование как способ осуществления контроля и проверки образовательных результатов студентов

Одним из способов осуществления контроля знаний студентов является тестирование.

Педагогический тест – это система заданий специфической формы, позволяющая измерить уровень обученности студентов, совокупность их представлений, знаний, и навыков в той или иной области содержания (Евстигнеев А. Е.)

Педагогические тесты позволяют провести объективную оценку достигнутого уровня знаний, умений и навыков при массовой их проверке. В большинстве случаев не требует квалифицированных преподавателей для проверки результатов тестирования и, как правило, не требует большого количества учебного времени на его проверку.

Подходы к классификации педагогических тестов

Анализ зарубежной и отечественной литературы показывает, что существуют несколько подходов к классификации тестов:

во-первых, педагогические тесты классифицируются по методологии интерпретации результатов тестирования:

– на нормативно-ориентированные (позволяют сравнивать учебные достижения (уровень подготовки, уровень профессиональных знаний и умений) отдельных испытуемых друг с другом)

– критериально-ориентированные (позволяют оценивать, в какой степени испытуемые овладели необходимым учебным материалом).

во-вторых, педагогические тесты различаются на

– гомогенные (основываются на содержании какой-либо одной дисциплины)

– гетерогенные (основываются на содержании нескольких дисциплин, являются по своему существу междисциплинарными).

в-третьих, педагогические тесты в системе профессионального образования (ПО) подразделяются на виды:

вступительные,

текущие,

тесты промежуточной и итоговой аттестации;

в-четвертых, по форме предъявления педагогические тесты различаются на:

- «бумажные» (бланковые), когда испытуемому предоставляется распечатка теста на бумаге,

- компьютерные, когда студент должен отвечать на задания работая на компьютере;

в-пятых, по форме заданий делятся на:

- задания с выбором одного или несколько вариантов ответов;

- с открытым ответом (ответ дает сам студент);

- на соответствие категорий;

- на установление последовательности.

Тестирование как формализованный способ проверки и контроля образовательных результатов имеет специфические требования к его разработке и применению:

- строгая формализация всех этапов тестирования,

- стандартизация заданий и условий их выполнения,

- квантификация полученных результатов и их структурирование по заданной программе,

- интерпретация результатов на основе предварительно полученного распределения по изучаемому признаку.

Каждый тест, кроме набора заданий, должен включать в себя следующие компоненты:

- стандартная инструкция для испытуемого о цели и правилах выполнения заданий,

- ключ шкалирования – соотнесение пунктов заданий со шкалами измеряемых качеств, указывающее, какой пункт заданий к какой шкале относится,

- кодировочный ключ, позволяющий подсчитать, сколько баллов вносит в шкалу тот или иной вариант ответа,

- ключ интерпретации полученного индекса, представляющий собой данные нормы, с которыми соотносится полученный результат.

Современные тенденции в оценке результатов обучения

Современные тенденции в высшем образовании, связанные с внедрением личностно-ориентированного, практико-ориентированного и компетентностного подходов, находят свое отражение в особенностях оценочного компонента образовательного процесса.

Можно выделить следующие *современные особенности оценивания результатов обучения*:

- 1) переход к когнитивной точке зрения на обучение и оценку:

- от оценки исключительно результатов обучения к рассмотрению также процесса обучения;
 - от пассивного ответа на заданный вопрос к активному конструированию содержания ответа;
 - от оценки отдельных, изолированных умений к интегрированной и междисциплинарной оценке;
 - внимание к метапознанию (самоконтролю, общеучебным умениям и умениям, связанным с волевыми проявлениями личности (мотивации и другим сферам, влияющим на процесс обучения и образовательные достижения);
 - изменение значения понятия «знающий» и «умеющий», отход от рассмотрения этих понятий как некоторого накопления изолированных фактов и умений и новое наполнение понятия в терминах применения и использования знаний;
- 2) изменение формы оценки: переход от письменной проверки к аутентичной проверке, основными особенностями которой являются:
- значимая для учащихся оценка;
 - использование заданий с определенным контекстом (контекстуализированные задачи);
 - основное внимание к комплексным умениям;
 - включение заданий с несколькими правильными ответами;
 - ориентация оценки на стандарты, известные учащимся;
 - оценка динамики индивидуальных достижений учащихся;
- 3) изменение характера оценки, проводимой преподавателями, самооценки студентов, оценки, проводимой другими участниками образовательного процесса: от единовременной оценки с помощью одного измерителя (чаще всего теста) – к портфолио (оценке работ, выполненных учащимися за определенное время);
4. переход от одномерного к многомерному измерению – от оценки только одной характеристики образовательных достижений к оценке нескольких характеристик одновременно;
5. переход от оценки исключительно индивидуальных достижений студентов к оценке достижения группы студентов:
- оценка умений работать в коллективе;
 - оценка результатов групповой работы.

Примерный план психолого-педагогического анализа занятия

Дисциплина _____

Форма: лекция, практическое занятие, семинар, лабораторное занятие
(нужное подчеркнуть).

Тема занятия _____

Цель _____

1. Содержательный блок

1.1. Достигнута ли цель, которую преподаватель ставил перед собой?

Да / нет

Если нет, то почему? _____

1.2. Насколько содержание соответствовало теме занятия:

А) полностью;

Б) частично;

В) пришлось уйти от темы.

1.3. Удалось ли заинтересовать студентов актуальностью, значимостью данной темы?

Да / нет

1.4. Была ли учтена преемственность с предыдущими и последующими занятиями?

1.5. Реализован ли план?

1.6. Раскрыто ли содержание основных понятий?

1.7. Примеры изучаемых психологических феноменов:

а) яркие и точные;

б) неточные и непонятные;

в) ошибочные;

г) отсутствовали

1.8. Переход от одной подтемы к другой:

а) логичный;

б) плавный;

в) скачкообразный

1.9. Какие нетрадиционные формы использовались преподавателем:

а) презентация;

б) фрагменты видеofilьмов;

- в) дебаты;
- г) пресс-конференция;
- д) творческий суд;
- е) работа с карточками;
- ж) что-то ещё _____

1.10. Достаточно ли техническое оснащение занятия? Эффективно ли оно?

2. Личностно-профессиональный блок

2.1. Стиль проведения занятия:

- а) эмоциональный;
- б) информационный;
- в) информационно-эмоциональный

2.2. Речь преподавателя:

- а) четкая, последовательная;
- б) сбивчивая;
- в) невнятная, неразборчивая

2.3. Какие средства и приемы использовались преподавателем для привлечения внимания аудитории: _____

2.4. Основные невербальные проявления преподавателя:

- а) жесты _____
 - б) поза _____
 - в) голосовая работа (паузы, интонация, тембр, высота) _____
-

3. Интерактивный блок (взаимодействие со слушателями)

3.1. Установлен ли контакт с аудиторией? В достаточной ли степени слушатели привлекались к работе на занятии?

3.2. Были ли срывы в общении со студентами?

3.3. Соответствовал ли темп занятия уровню усвоения материала студентами?

- а) полностью соответствовал;
- б) вполне соответствовал;
- в) не вполне соответствовал;
- г) не соответствовал.

3.4. Контроль за усвоением слушателями изучаемого материала:

- а) осуществлялся;
- б) осуществлялся частично;
- в) отсутствовал

3.5. Интерес слушателей к изучаемому материалу:

- а) высокий;
- б) средний;
- в) низкий

3.6. Активность слушателей:

- а) высокая;
- б) средняя;
- в) низкая

3.7. Какие трудности возникли у студентов при выполнении заданий, слушании лекции?

3.8. Какова дисциплина студентов на занятии?

- а) отличная;
 - б) хорошая;
 - в) удовлетворительная;
 - г) неудовлетворительная. Если неудовлетворительная, то с чем это связано?
-

4. Итог занятия

4.1. Подведение итогов занятия:

- а) проводилось,
- б) не проводилось

4.2. Преемственность с предыдущими и последующими занятиями:

- а) определена;
- б) не определена

4.3. Удалось уложиться во временные рамки урока:

- а) да,
- б) нет;

4.4. Формулировка домашнего задания (если необходимо) и его инструктаж

- а) проведены;
- б) не проведены

4.5. Что можно было бы изменить?

Рекомендации _____

Оценка занятия _____

Анализ проведен студентом _____

Советы молодому преподавателю

Советы профессора Ю. Г. Шнейдера, шуточные по форме, но при этом они довольно точно отражают, каким должно быть лекторское искусство:

- нужно быть не строгим, не добрым, оставаться самим собой;
- студенты должны чувствовать систему в изложении курса, их конспекты должны следовать этой системе;
- нельзя переоценивать заинтересованность слушателями темами своих лекций;
- если опаздываешь сам – пускай и опоздавших студентов;
- не жалей времени на объяснение основ;
- беседуй;
- читай не так быстро, чтобы слова обгоняли мысли, но и не так медленно, чтобы мыслям было скучно без слов;
- не забывай про конспект, он помогает не нарушить стройности изложения и студенческого конспекта;
- не навязывай свою точку зрения, она может быть и есть субъективной;
- старайся выдать экспромт;
- студенты – соучастники учебного процесса;
- всегда будь хозяином аудитории;
- непрерывно учись, причём везде.

Ошибки лектора

Выделяется ряд типичных ошибок лектора:

- частое, порой неоправданное использование научной терминологии и без соответствующего пояснения;
- высокая плотность новых понятий;
- неточный и сухой язык изложения;
- лекция носит сугубо теоретический характер;
- прикованность к конспекту;
- страх перед аудиторией;
- демонстрация высокомерия.

**Рекомендации преподавателю при организации взаимодействия
на учебных занятиях**

1. Принципиальная цель – обеспечить обучение таким образом, чтобы оно способствовало раскрытию полного потенциала студента, его ценностного содержания.

2. Чтобы взаимодействие на учебных занятиях стало более эффективным, необходимо признать и широко использовать эмоции студентов. Задача высшей школы – гармоничное развитие личности студентов, а не только их познавательной активности, поэтому высшая школа должна иметь дело с обоими измерениями личности – интеллектуальной и эмоциональной.

3. Любой человек, в том числе и студент, хочет реализовать свой потенциал, и в этом не следует ему мешать, предоставив свободу выбора. Необходимо учитывать, что каждый студент имеет свои собственные мотивы и стратегии изучения предметов.

4. Мотивирующим фактором в процессе взаимодействия является познание и открытие студентом самого себя в контексте общечеловеческих отношений.

5. Возрастание самоуважения студента способствует его лучшему учению, готовности на равных взаимодействовать с преподавателем. С этой целью на учебных занятиях необходимо использовать такой учебный материал и так организовывать учебную деятельность, используя функцию «возвышения», чтобы студент мог находить у себя и у других позитивные черты.

6. Процесс взаимодействия должен быть увлекательным не только для студентов, но и для самого педагога, который должен получать удовольствие от общения со студентами и от процесса преподавания.

Список рекомендуемой литературы

Основная литература

1. *Андреев А. А.* Педагогика высшей школы (новый курс). – М., 2002.
2. *Буланова-Топоркова М. В.* Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов-н/Д: Феникс, 2002.
3. *Бадмаев Б. Ц.* Методика преподавания психологии. – М. : «Владос», 2001.
4. *Вачков И. В.* Методика преподавания психологии: учебное пособие. – М. : «Ось – 89», 2008.
5. *Гагарин А. В.* Психология и педагогика высшей школы. – М. : Изд-во МЭИ, 2010.
6. *Герасимова В. С.* Методика преподавания психологии / Курс лекций. – М., 2004.
7. *Голованова Н. Ф.* Общая педагогика. – СПб., 2005.
8. *Дьяченко М. И. Кандыбович Л. А.* Психология высшей школы. – М. : Тесей, 2004.
9. *Карандашев В. Н.* Методика преподавания психологии. – М., СПб., 2006.
10. *Михалевская Г. И.* Основы педагогического профессионального мастерства. – СПб., 2002.
11. Педагогика и психология высшей школы / учебное пособие. – Ростов н/Д:Феникс, 2002.
12. *Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И.* Психология и педагогика. – СПб., 2008.
13. Российская федерация: Закон об образовании. – СПб., 2002.
14. *Сердюк С. Ф.* Основы педагогики высшей школы : учебное пособие. – Воронеж. 2004.
15. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ, 1989.
16. *Хроменко О. В.* Методика преподавания психологии. Конспект лекций. Ростов-н/Д, 2004.
17. *Хуторской А. В.* Современная дидактика. – СПб. : Питер, 2001.

Дополнительная литература

1. *Бочаров В. В.* Антропология возраста. Научное исследование / учеб. пособие. СПб, 2001.
2. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. – М. : Высшая школа, 1991.

3. *Реан А.А.* Психология личности: Социализация, поведение, общение. – М.; СПб., 2004.
4. *Реан А. А., Коломинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. – СПб., 1999, 2008.
5. Психологические проблемы самореализации личности. Под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. – СПб., Вып. 1–9, 1997–2007.
6. *Фокин Ю. Г.* Психодидактика высшей школы: психодиагностические основы преподавания. – М., 2000.
7. *Фокин Ю. Г.* Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество. Учебное пособие для студентов. – М., 2002.
8. *Якунин В. А.* Педагогическая психология. – СПб., 2003.

Содержание

Введение	3
Психологические особенности студенческого возраста.....	4
Общедидактические принципы преподавания	19
Методы преподавания в высшей школе	21
Формы преподавания в высшей школе	25
Управление вопросами студентов	41
Организация пространства выступления	43
Методика проведения практических и лабораторных занятий	44
Методика проведения и подготовки семинарских занятий	45
Деловая игра.....	48
Диагностика результатов обучения.	54
Проверка и контроль в образовательном процессе.....	54
Оценивание результатов образовательного процесса.	56
Основные принципы организации проверки и оценки образовательных результатов.....	57
Параметры образовательной диагностики.....	58
Тестирование как способ осуществления контроля и проверки образовательных результатов студентов.	61
Современные тенденции в оценке результатов обучения.....	62
Приложения.....	64
Список рекомендуемой литературы	69

Учебное издание

**Ермакова Елена Сергеевна
Комарова Александра Владимировна
Слотина Татьяна Викторовна
Ситников Валерий Леонидович**

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Учебное пособие

Редактор и корректор *Т. А. Власова*
Технический редактор *А. В. Никифорова*

План 2012 г., № 62

Подписано в печать с оригинал-макета 18.06.2013.
Формат 60×84 1/16. Бумага для множ. апп. Печать ризография.
Усл. печ. л. 4,5. Тираж 1000 экз.
Заказ 760.
Петербургский государственный университет путей сообщения.
190031, СПб., Московский пр., 9.
Типография ПГУПС. 190031, СПб., Московский пр., 9.