

2018

**Методические рекомендации
ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**



ЯЛТА-2018

Методические рекомендации по «Формы организации учебного процесса в высшей школе» составлены в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта ВО по направлению подготовки 53.04.01 «Музыкально-инструментальное искусство» / авторский коллектив в составе: Журавлевой О.И., Гариповой Н.М. /

Методические рекомендации по по «Формы организации учебного процесса в высшей школе» рассмотрена на заседании кафедры протокол № от « » 2018 г, и признана соответствующей требованиям ФГОС по направлению 53.04.01 «Музыкально - инструментальное искусство».

Зав. кафедрой Глузман А. В.

Содержание

1. Лекция

1.1. Роль и место лекции в вузе

1.2. Структура лекции

1.3. Оценка качества лекции

1.4. Развитие лекционной формы в системе вузовского обучения в настоящее время

2. Семинарские и практические занятия в ВШ

2.1. Семинарские занятия

2.2. Семинар как взаимодействие и общение участников

2.3. Лабораторные работы

3. Самостоятельная работа студентов как развитие и самоорганизация личности обучаемых

3.1. Психолого-педагогические аспекты успешности СРС

3.2. Индивидуализация СРС

3.3. Активизация СРС

3.4. Пути дальнейшего совершенствования СРС

3.5. Организационные формы СРС

3.6. Коллоквиум

Литература:

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

1. Лекция

1.1. Роль и место лекции в вузе

Вузовская лекция - главное звено дидактического цикла обучения. Ее цель - формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала. В жизни современной высшей школы (ВШ) лекцию часто называют "горячей точкой". Слово "лекция" происходит от латинского "lectio" - чтение. Лекция появилась в Древней Греции, получила свое дальнейшее развитие в Древнем Риме и в средние века. Яркие страницы в историю развития лекционной формы обучения в России вписал основатель первого отечественного университета М. В. Ломоносов, по достоинству ценивший живое слово преподавателей. Он считал необходимым систематически и настойчиво учиться красноречию, под которым разумел "искусство о всякой данной материи красно говорить и тем преклонять других к своему об оной мнению". И поэтому он советовал лекторам "разум свой острить через беспрестанное упражнение в сочинении и произношении слов, а не полагаться на одни правила и чтение авторов".

К числу наиболее прославленных лекторов отечественной школы следует отнести математика М. В. Остроградского. Михаил Васильевич Остроградский придавал большое значение как научной, так и методической стороне лекции. Он начинал с обзора прочитанного ранее, затем следовали рассуждения и методы доказательства по новой теме. Лекция заканчивалась выводами и оживлялась экскурсами в жизнь и деятельность маститых ученых.

Выдающимися лекторами были историки О. В. Ключевский и Т. Н. Грановский. Лекции Грановского были столь блестящи, что отодвинули на второй план книгу, учебник. Н. Г. Чернышевский называл Грановского "одним из сильнейших посредников между наукой и нашим обществом".

Лекции этого ученого-гуманитария оказывали сильнейшее духовное, нравственное воздействие на слушателей.

С середины XIX в. по мере роста научных и технических знаний во всем мире усилилась потребность дополнения лекций практическими занятиями, стимулирующими самостоятельность и активность студентов. Назначение лекции видится как подготовка студентов к самостоятельной работе с книгой. Известный русский хирург и педагог Н. И. Пирогов утверждал, что лекция должна читаться только в том случае, если лектор владеет совершенно новым научным материалом или обладает особым даром слова. Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев придавали большое значение самостоятельной работе студентов, но в то же время подчеркивали эмоциональное воздействие лекций в процессе педагогического общения. В 1896 г. второй съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию выступил в защиту лекции, подчеркнув, что живое слово - это могущественное средство для сообщения научных знаний и по своей способности прочно запечатлеть наиболее существенные стороны предмета не может быть заменено никакой книгой. В 30-е гг. в некоторых вузах в порядке эксперимента прекратили читать лекции. Эксперимент себя не оправдал. Резко снизился уровень знаний у студентов.

В настоящее время наряду со сторонниками существуют противники лекционного изложения учебного материала. В их контраргументах есть доля истины, во всяком случае над ними стоит подумать. Каковы их доводы?

1. Лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление. Чем лучше лекция, тем эта вероятность больше.
2. Лекция отбивает вкус к самостоятельным занятиям.
3. Лекции нужны, если нет учебников или их мало.
4. Одни студенты успевают осмыслить, другие - только механически

записать слова лектора.

Однако опыт показывает, что отказ от лекций снижает научный уровень подготовки студентов, *нарушает системность и равномерность работы в течение семестра*. Поэтому лекция по-прежнему продолжает оставаться ведущей формой организации учебного процесса в вузе. Указанные выше недостатки в значительной мере могут быть преодолены правильной методикой и рациональным построением материала.

В учебном процессе складывается ряд ситуаций, когда лекционная форма обучения не может быть заменена никакой другой:

- при отсутствии учебников по новым складывающимся курсам лекция – основной источник информации;
- новый учебный материал по конкретной теме не нашел еще отражения в существующих учебниках или некоторые его разделы устарели;
- отдельные темы учебника особенно трудны для самостоятельного изучения и требуют методической переработки лектором;
- по основным проблемам курса существуют противоречивые концепции. Лекция необходима для их объективного освещения;
- лекция незаменима в тех случаях, где особенно важно личное эмоциональное воздействие лектора на студентов с целью повлиять на формирование их взглядов. Эмоциональная окраска лекции, сочетаясь с глубоким научным содержанием, создает гармонию мысли, слова и восприятия слушателями. Эмоциональность воздействия лекции играет важную роль в преподавании гуманитарных дисциплин. Но и преподавателям естественных и точных наук не следует ее недооценивать.

Особенно действенна авторская лекция, когда идут не столько на

дисциплину, сколько на "лектора". Тимирязев говорил по этому поводу, что лектор должен быть не фотографом, но художником, не простым акустическим инструментом, передавая устно почерпнутое из книг, все должно быть переплавлено творчеством. По Тимирязеву, в лекции должны сочетаться правильность разрешения научных проблем со страстностью, увлеченностью идеями. Именно такими достоинствами славились лекции Д. И. Менделеева. По воспоминаниям слушателей, речь заурядного ученого - это садик с чахлыми былинками, к которым подвешены этикетки. На лекциях Менделеева на глазах у слушателей из зерен его мыслей вырастали могучие стволы, которые ветвились, бурно цвели и буквально заваливали слушателей золотыми плодами.

Преимущества лекции:

- творческое общение лектора с аудиторией, сотворчество, эмоциональное взаимодействие;
- лекция - весьма экономный способ получения в общем виде основ знаний;
- лекция активизирует мысленную деятельность, если хорошо понята и внимательно прослушана, поэтому задача лектора - развивать активное внимание студентов, вызывать движение их мысли вслед за мыслью лектора.

В последнее время наметилась тенденция *свободного выбора лектора студентами, которая актуализирует проблему лекторского мастерства*. От мастерства преподавателя зависит максимальное использование потенциальных возможностей этой ведущей формы вузовского обучения. Но процесс обучения, начинаясь на лекции, продолжается на практических занятиях и углубляется самостоятельной работой.

Многие преподаватели считают, что задача лектора заключается в том,

чтобы хорошо знать предмет и ясно его излагать. Но что значит "ясность изложения"? Это сложнейшая педагогическая проблема: это и последовательность, и наглядность изложения, и сознательное активное усвоение излагаемого слушателями, и, как результат, понимание.

Каким же требованиям должна удовлетворять лекция?

Требования к лекции: нравственная сторона лекции и преподавания, научность и информативность (современный научный уровень), доказательность и аргументированность, наличие достаточного количества ярких, убедительных примеров, фактов, обоснований, документов и научных доказательств, эмоциональность формы изложения, активизация мышления слушателей, постановка вопросов для размышления; четкая структура и логика раскрытия последовательно излагаемых вопросов; методическая обработка - выведение главных мыслей и положений, подчеркивание выводов, повторение их в различных формулировках; изложение доступным и ясным языком, разъяснение вновь вводимых терминов и названий; использование по возможности аудиовизуальных дидактических материалов. Перечисленные требования лежат в основе критериев оценки качества лекции.

1.2. Структура лекции

Вводная лекция

Обзорная лекция

резюмирующая

По своей структуре лекции могут отличаться одна от другой. Все зависит от содержания и характера излагаемого материала, но существует общий структурный каркас, применимый к любой лекции. Прежде всего это

сообщение плана лекции и строгое ему следование. В план включаются наименования основных узловых вопросов лекции, которые могут послужить для составления экзаменационных билетов.

Полезно напомнить содержание предыдущей лекции, связать его с новым материалом, определить место и назначение в дисциплине, в системе других наук. При раскрытии темы можно применять индуктивный метод: примеры, факты, подводящие к научным выводам; можно также использовать метод дедукции: разъяснение общих положений с последующим показом возможности их приложения на конкретных примерах. По каждому из анализируемых положений следует делать вывод, выделяя его повторением и интонацией. В конце лекции полезно подвести итог услышанному. Традиционная вузовская лекция обычно называется информационной, имея несколько разновидностей.

Вводная лекция. Она знакомит студентов с целью и назначением курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин. Далее дается краткий обзор курса (вехи развития данной науки, имена известных ученых). В такой лекции ставятся научные проблемы, выдвигаются гипотезы, намечаются перспективы развития науки и ее вклада в практику. Во вводной лекции важно связать теоретический материал с практикой будущей работы специалистов. Далее целесообразно рассказать об общей методике работы над курсом, дать характеристику учебника и учебных пособий, ознакомить слушателей с обязательным списком литературы, рассказать об экзаменационных требованиях. Подобное введение помогает студентам получить общее представление о предмете, ориентирует их на систематическую работу над конспектами и литературой, знакомит с методикой работы над курсом.

Обзорно-повторительные лекции, читаемые в конце раздела или курса, должны отражать все теоретические положения, составляющие научно-понятийную основу данного раздела или курса, исключая детализацию и

второстепенный материал. Это квинтэссенция курса.

Обзорная лекция. Это не краткий конспект, а систематизация знаний на более высоком уровне. Психология обучения показывает, что материал, изложенный системно, лучше запоминается, допускает большее число ассоциативных связей. В обзорной лекции следует рассмотреть также особо трудные вопросы экзаменационных билетов.

Излагая лекционный материал, преподаватель должен ориентироваться на то, что студенты пишут конспект.

Конспект помогает внимательно слушать, лучше запоминать в процессе записи, обеспечивает наличие опорных материалов при подготовке к семинару, экзамену. Задача лектора - дать студентам возможность осмысленного конспектирования. Слушать, осмысливать, перерабатывать, кратко записывать. Для этого преподаватель должен помогать студентам и следить, все ли понимают, успевают. Это видно по реакции аудитории. Каковы средства, помогающие конспектированию? Это акцентированное изложение материала лекции, т.е. выделение темпом, голосом, интонацией, повторением наиболее важной, существенной информации, использование пауз, записи на доске, демонстрации иллюстративного материала, строгое соблюдение регламента занятий.

Полезно обучить студентов методике конспектирования, правильному графическому расположению и оформлению записи: выделению абзацев, подчеркиванию главных мыслей, ключевых слов, заключению выводов в рамки, знаку NB - "nota bene", использованию разноцветных ручек или фломастеров.

Искусство лектора помогает хорошей организации работы студентов на лекции. Содержание, четкость структуры лекции, применение приемов поддержания внимания - все это активизирует мышление и работоспособность,

способствует установлению педагогического контакта, вызывает у студентов эмоциональный отклик, воспитывает навыки трудолюбия, формирует интерес к предмету.

1.3. Оценка качества лекции

При посещении и обсуждении лекции преподавателя коллегами возникает необходимость оценить ее качество.

Можно назвать узловые критерии оценки качества. Это содержание, методика, руководство работой студентов, лекторские данные, результативность лекции. Раскроем смысл каждого из них.

Содержание лекции: научность, соответствие современному уровню развития науки, мировоззренческая сторона, наличие методических вопросов, правильная их трактовка. Активизация мышления путем выдвижения проблемных вопросов и разрешения противоречий в ходе лекции. Освещение истории вопроса, показ различных концепций, связь с практикой. Лекция и учебник: излагается ли материал, которого нет в учебнике, пересказывается ли учебник, разъясняются ли особо трудные вопросы, даются ли задания проработать ту или иную часть материала самостоятельно по учебнику. Связь с предыдущим и последующим материалом, внутрипредметные, межпредметные связи.

Методика чтения лекций: четкая структура лекции и логика изложения. Наличие-отсутствие плана, следование ему. Сообщение литературы к лекции (когда, градация литературы). Доступность и разъяснение новых терминов и понятий. Доказательность и аргументированность. Выделение главных мыслей и выводов.

Использование приемов закрепления: повторение, вопросы на проверку внимания, усвоения; подведение итогов в конце вопроса, всей лекции. Использование наглядных пособий, ТСО. Применение лектором опорных

материалов: текст, конспект, отдельные записи, чтение без опорных материалов.

Руководство работой студентов: требование конспектировать и контроль за выполнением. Обучение студентов методике записи и помощь в этом: темп, медленный темп, повтор, паузы, вычерчивание графиков.

Просмотр конспектов: по ходу лекции, после или на семинарских и практических занятиях.

Использование приемов поддержания внимания - риторические вопросы, шутки, ораторские приемы.

Разрешение задавать вопросы (когда и в какой форме).

Лекторские данные: знание предмета, эмоциональность, голос, дикция, ораторское мастерство, культура речи, внешний вид, умение установить контакт.

Результативность лекции: информационная ценность, воспитательный аспект, достижение дидактических целей.

1.4. Развитие лекционной формы в системе вузовского обучения в настоящее время

лекция-информация, проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция-визуализация, лекция - пресс-конференция.

Развитие отечественной образовательной системы, ее гуманизация, тенденция к ориентации на отдельного человека, на реализацию его творческих способностей обусловили разработку и появление новых лекционных форм, таких как проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция-визуализация, лекция - пресс-конференция.

Предлагаемые ниже лекционные варианты могут успешно дополнять традиционную лекцию-информацию, будучи использованными в полном объеме лекционного времени на одном или нескольких занятиях либо как элементы традиционной формы на части занятия

(полпары); может быть также разработан авторский лекционный курс в любой из упомянутых форм.

Попытаемся кратко охарактеризовать новые варианты подачи лекционного материала, направленные как на интенсификацию учебного процесса, так и на развитие личностных качеств Обучаемых.

Проблемная лекция.

О проблемной лекции мы будем говорить в связи с активными методами обучения. А сейчас лишь приведем ее содержательные и процессуальные характеристики. В отличие от информационной лекции, на которой преподносится и объясняется готовая информация, подлежащая запоминанию, на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное, которое необходимо "открыть". Задача преподавателя - создав проблемную ситуацию, побудить студентов к поискам решения проблемы, шаг за шагом подводя их к искомой цели. Для этого новый теоретический материал представляется в форме проблемной задачи. В ее условии имеются противоречия, которые необходимо обнаружить и разрешить.

В ходе их разрешения и в итоге - как результат - студенты приобретают в сотрудничестве с преподавателем новое нужное знание. Таким образом, процесс познания студентов при данной форме изложения информации приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Главное условие - реализовать принцип проблемности при отборе и обработке лекционного материала, содержания и при его развертывании непосредственно на лекции в форме диалогического общения. С помощью проблемной лекции

обеспечиваются развитие теоретического мышления, познавательного интереса к содержанию предмета, профессиональная мотивация, корпоративность.

Лекция-визуализация возникла как результат поиска новых возможностей реализации принципа наглядности. Психолого-педагогические исследования показывают, что наглядность не только способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет проникнуть глубже в существо познаваемых явлений. Это происходит за счет работы обоих полушарий, а не одного левого, логического, привычно работающего при освоении точных наук. Правое полушарие, отвечающее за образно-эмоциональное восприятие предъявляемой информации, начинает активно работать именно при ее визуализации.

Визуализованная лекция представляет собой устную информацию, преобразованную в визуальную форму. Видеоряд, будучи воспринятым и осознанным, сможет служить опорой адекватных мыслей и практических действий. Преподаватель должен выполнить такие демонстрационные материалы, такие формы наглядности, которые не только дополняют словесную информацию, но сами выступают носителями содержательной информации. Подготовка такой лекции состоит в реконструировании, перекодировании содержания лекции или ее части в визуальную форму для предъявления студентам через ТСО или вручную (слайды, пленки, планшеты, чертежи, рисунки, схемы и т.д.). Чтение такой лекции сводится к сводному, развернутому комментированию подготовленных визуальных материалов, которые должны:

- обеспечить систематизацию имеющихся знаний;
- обеспечить создание и разрешение проблемных ситуаций;
- продемонстрировать разные способы визуализации.

В зависимости от учебного материала используются различные формы

наглядности:

- натуральные (минералы, реактивы, детали машин);
- изобразительные (слайды, рисунки, фото);
- символические (схемы, таблицы).

В визуализированной лекции важны: определенная визуальная логика и ритм подачи материала, его дозировка, мастерство и стиль общения преподавателя с аудиторией. Основные трудности подготовки такой лекции - в разработке визуальных средств и режиссуре процесса чтения лекции. Необходимо учитывать:

- уровень подготовленности и образованности аудитории;
- профессиональную направленность;
- особенности конкретной темы.

Не всякий материал подходит для такой формы лекции, равно как и не всякая дисциплина. Однако элементы такой лекции возможны для любого предмета. В этом плане частичной иллюстрацией такого метода могут служить лекции по культурологии, сопровождаемые слайдами, комментарии к которым систематизируют и углубляют текст информационной лекции (показ слайдов осуществляется после лекции), и лекции по эргономике и дизайну с наглядным демонстрационным и раздаточным материалом.

Лекция вдвоем - эта разновидность лекции является продолжением и развитием проблемного изложения материала в диалоге двух преподавателей. Здесь моделируются реальные ситуации обсуждения теоретических и практических вопросов двумя специалистами. Например, представителями двух различных научных школ, теоретиком и практиком, сторонником и противником того или иного технического решения и т.д. Необходимо, чтобы:

- диалог преподавателей демонстрировал культуру дискуссии, совместного решения

проблемы;

- втягивал в обсуждение студентов, побуждал их задавать вопросы, высказывать свою точку зрения, демонстрировать отклик на происходящее.

Преимущества такой лекции:

- актуализация имеющихся у студентов знаний, необходимых для понимания диалога и участия в нем;
- создается проблемная ситуация, развертываются системы доказательств и т.д.;
- наличие двух источников заставляет сравнивать разные точки зрения, делать выбор, присоединяться к той или иной из них, вырабатывать свою;
 - вырабатывается наглядное представление о культуре дискуссии, способах ведения диалога совместного поиска и принятия решений;
 - выявляется профессионализм педагога, раскрывая ярче и глубже его личность.

Подготовка к лекции такого типа предполагает предварительное обсуждение теоретических вопросов плана лекции ведущими, к которым предъявляются определенные требования:

- у них должна быть интеллектуальная и личностная совместимость;
- они должны владеть развитыми коммуникативными умениями;
- они должны иметь быструю реакцию и способность к импровизации. Лекция с заранее запланированными ошибками призвана:

- активизировать внимание студентов;
- развивать их мыслительную деятельность;
- формировать умения выступать в роли экспертов, рецензентов и т.д.

Подготовка к лекции с заранее запланированными ошибками состоит в том, чтобы заложить в нее определенное количество ошибок содержательного, методического, поведенческого характера, их список преподаватель приносит на лекцию и предъявляет студентам в конце. Подбираются наиболее типичные ошибки, которые обычно не выпячиваются, а как бы затушевываются. Задача студентов состоит в том, чтобы по ходу лекции отмечать ошибки, фиксировать их на полях и называть в конце. На разбор ошибок отводится 10-15 минут. При этом правильные ответы называют и студенты, и преподаватель. Такая лекция одновременно выполняет стимулирующую, контрольную и диагностическую функцию, помогая диагностировать трудности усвоения предыдущего материала.

Лекция - пресс-конференция.

Назвав тему лекции, преподаватель просит студентов задавать ему письменно вопросы по данной теме. В течении двух-трех минут студенты формулируют наиболее интересующие их вопросы и передают преподавателю, который в течение трех- пяти минут сортирует вопросы по их содержанию и начинает лекцию. Лекция излагается не как ответы на вопросы, а как связный текст, в процессе изложения которого формулируются ответы. В конце лекции преподаватель проводит анализ ответов как отражение интересов и знаний учащихся.

Такую лекцию можно проводить:

- в начале темы с целью выявить потребности, круг интересов группы или потока, его (ее) модель: установки, возможности;

- в середине, когда она направлена на привлечение студентов к узловым в конце - для определения перспектив развития усвоенного содержания.

2. Семинарские и практические занятия в ВШ

Процесс обучения в ВШ предусматривает практические занятия (ПЗ). Они предназначены для углубленного изучения дисциплины. Их формы разнообразны. Это родовое понятие: уроки иностранного языка, лабораторные работы, семинарские занятия, практикумы.

Практические занятия играют важную роль в выработке у студентов навыков применения полученных знаний для решения практических задач совместно с преподавателем. На младших курсах практические занятия проводятся через 2-3 лекции и логически продолжают работу, начатую на лекции.

Цель практических занятий. ПЗ призваны углублять, расширять, детализировать знания, полученные на лекции в обобщенной форме, и содействовать выработке навыков профессиональной деятельности. Они развивают научное мышление и речь, позволяют проверить знания студентов и выступают как средства оперативной обратной связи.

План ПЗ отвечает общим идеям и направленности лекционного курса и соотнесен с ним в последовательности тем. Он является общим для всех преподавателей и обсуждается на заседании кафедры.

Методика ПЗ может быть различной, она зависит от авторской индивидуальности преподавателя. Важно, чтобы различными методами достигалась общая дидактическая цель.

Доцент, профессор должен сам вести ПЗ, хотя бы в одной группе, посещать занятия ассистентов для координации теоретической и практической

частей курса. Между лекцией и ПЗ планируется самостоятельная работа студентов, предполагающая изучение конспекта лекций и подготовку к практическим занятиям.

Структура ПЗ в основном одинакова:

- вступление преподавателя;
- ответы на вопросы студентов по неясному материалу;
- практическая часть как плановая;
- заключительное слово преподавателя.

Разнообразие занятий вытекает из собственно практической части. Это могут быть обсуждения рефератов, дискуссии, решение задач, доклады, тренировочные упражнения, наблюдения, эксперименты.

Цель занятий должна быть ясна не только преподавателю, но и слушателям.

ПЗ не должно быть топтанием на месте. Если студенты поймут, что все его обучающие возможности исчерпаны, то резко упадет уровень мотивации. Следует организовывать ПЗ так, чтобы студенты постоянно ощущали нарастание сложности выполняемых заданий, испытывали положительные эмоции от переживания собственного успеха в учении, были заняты напряженной творческой работой, поисками правильных и точных решений.

Большое значение имеют индивидуальный подход и продуктивное педагогическое общение. Обучаемые должны получить возможность раскрыть и проявить свои способности, свой личностный потенциал. Поэтому при разработке заданий и плана занятий преподаватель должен учитывать уровень подготовки и интересы каждого студента группы, выступая в роли консультанта и не подавляя самостоятельности и инициативы студентов.

При проведении ПЗ следует учитывать роль повторения. Но оно должно

быть не нудным, однообразным. Повторение для закрепления знаний следует проводить вариантно, под новым углом зрения, что далеко не всегда учитывается в практике вузовского обучения.

2.1. Семинарские занятия

Семинарские занятия как форма обучения имеют давнюю историю, восходящую к античности. Само слово "семинар" происходит от латинского "seminarium" - рассадник и связано с функциями "посева" знаний, передаваемых от учителя к ученикам и "прорастающих" в сознании учеников, способных к самостоятельным суждениям, к воспроизведению и углублению полученных знаний. Семинары проводились в древнегреческих и римских школах как сочетание диспутов, сообщений учащихся, комментариев и заключений учителей. С XVII в. эта форма обучения используется в Западной Европе, а с XIX в. - в российских университетах. Семинарские занятия носили практический характер и представляли собой школу того или иного ученого, под руководством которого студенты практически осваивали теоретический курс дисциплины, методику научного исследования. Семинарская форма обучения постоянно развивалась, все более четко реагируя на задачи высшей школы.

В современной ВШ семинар является одним из основных видов практических занятий по гуманитарным и техническим наукам. Он представляет собой средство развития у студентов культуры научного мышления. Семинар предназначен для углубленного изучения дисциплины, овладения методологией научного познания. Главная цель семинарских занятий - обеспечить студентам возможность овладеть навыками и умениями использования теоретического знания применительно к особенностям изучаемой отрасли. На семинарах решаются следующие педагогические задачи (по А. М. Матюшкину):

- развитие творческого профессионального мышления;

- познавательная мотивация;
- профессиональное использование знаний в учебных условиях:

а) овладение языком соответствующей науки;

б) навыки оперирования формулировками, понятиями,

определениями;

в) овладение умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и

задач, опровержения, отстаивания своей точки зрения.

Кроме того, в ходе семинарского занятия преподаватель решает и такие частные задачи, как:

повторение и закрепление знаний;

контроль;

- педагогическое общение.

В современной ВШ наиболее распространены семинарские занятия трех типов:

1. Просеминар.

2. Собственно семинар.

3. Спецсеминар.

Просеминар - занятие, готовящее к семинару, проводится на первых курсах. Цель - ознакомление студентов со спецификой самостоятельной работы, с литературой, первоисточниками, методикой работы над ними. Опыт показывает, что студенты первого курса не умеют работать с несколькими источниками и, прочитав список рекомендуемой литературы, не знают, как отобрать необходимый материал, максимально его синтезировать и изложить в соответствии с темой. Поэтому особое внимание следует обратить на развитие навыков работы с литературой, на творческую переработку материала, предостеречь от компиляции и компилятивного подхода к

решению научных проблем, которые развиваются именно при неправильной подготовке к семинару. Второй этап работы в просеминаре - подготовка рефератов на определенные темы, чтение и обсуждение их с участниками просеминара с заключением руководителя.

Более серьезные учебные и воспитательные задачи решаются на семинарах 2-4-х курсов и особенно на спецсеминарах 4- 5-х курсов, которые формируют у студентов исследовательский подход к материалу.

В ВШ практикуется 3 типа семинаров:

1. Семинар, имеющий основной целью углубленное изучение определенного систематического курса и тематически прочно связанный с ним.

2. Семинар, предназначенный для основательной проработки отдельных наиболее важных и типичных в методологическом отношении тем курса или даже одной темы.

3. Семинар исследовательского типа с тематикой по отдельным частным проблемам науки для углубленной их разработки.

Форма семинарских занятий: а) развернутая беседа по заранее известному плану; б) небольшие доклады студентов с последующим обсуждением участниками семинара. Эти формы нет нужды противопоставлять, они перетекают друг в друга.

Выступления в беседе - уже краткие доклады. Метод докладов предполагает обмен мнениями, т.е. момент живой беседы.

Семинар - это всегда непосредственный контакт со студентами, установление доверительных отношений, продуктивное педагогическое общение. Семинарские занятия могут запомниться на всю жизнь за

товарищескую близость, атмосферу научного сотворчества, взаимопонимание. Такой семинар часто перерастает в систематическую научную работу дружного коллектива.

Опытные преподаватели, формируя атмосферу творческой работы, ориентируют студентов на выступления оценочного характера, дискуссии, сочетая их с простым изложением подготовленных тем, заслушиванием рефератов. Преподаватель дает установку на прослушивание или акцентирует внимание студентов на оценке и обсуждении в зависимости от тематики и ситуации.

Учитывая характерологические качества студентов (коммуникативность, уверенность в себе, тревожность), преподаватель управляет дискуссией и распределяет роли. Неуверенным в себе, некоммуникабельным студентам предлагаются частные, облегченные вопросы, дающие возможность выступить и испытать психологическое ощущение успеха.

В организации семинарских занятий реализуется принцип совместной деятельности, сотворчества. Согласно исследованиям совместной учебной деятельности процесс мышления и усвоения знаний более эффективен в том случае, если решение задачи осуществляется не индивидуально, а предполагает коллективные усилия. Поэтому семинарское занятие эффективно тогда, когда проводится как заранее подготовленное совместное обсуждение выдвинутых вопросов каждым участником семинара. Реализуются общий поиск ответов учебной группой, возможность раскрытия и обоснования различных точек зрения у студентов. Такое проведение семинаров обеспечивает контроль за усвоением знаний и развитие научного мышления студентов.

Спецсеминар.

Семинар на старших курсах постепенно готовит студентов к спецсеминару, представляющему собой школу общения начинающих исследователей по определенной научной проблеме. Здесь успех в большей мере зависит от опыта ведущего. Спецсеминар, руководимый авторитетным специалистом, приобретает характер научной школы, приучает студентов к коллективному мышлению и творчеству. В ходе спецсеминара важную роль играют соответствующая ориентация студентов на групповую

работу и ее оценка, использование специальных приемов, например моделирования ситуаций. На итоговом занятии преподаватель, как правило, делает полный обзор семинаров и студенческих научных работ, раскрывая горизонты дальнейшего исследования затронутых проблем и возможности участия в них студентов.

На семинарских занятиях предпочтительней обсуждать:

1) узловые темы курса, усвоение которых определяет качество профессиональной подготовки;

2) вопросы, наиболее трудные для понимания и усвоения. Их обсуждение следует проводить в условиях коллективной работы, обеспечивающей активное участие каждого студента.

2.2. Семинар как взаимодействие и общение участников

Какой тип организации деятельности студентов на семинарском занятии отвечает такому определению, задает способ общения как взаимодействия?

Рассмотрим традиционно сложившуюся организацию семинарского занятия (групповую форму).

Преподаватель взаимодействует с группой как с целым, выполняет обучающую функцию по отношению ко всем. При выступлении студента

сохраняется групповой способ общения. Недостатки такой организации состоят в следующем (схема 5.1).

1. Выступающие студенты демонстрируют индивидуальные знания, поэтому общение практически отсутствует.

2. Нет сотрудничества и взаимопомощи. Попытка помочь выступающему расценивается как подсказка, запрещенный прием, нарушение дисциплины.

3. Нет личностного включения студентов в учебную деятельность.

4. Сковывается интеллектуальная активность студентов.

5. Дистанция между преподавателем и студентами ставит барьер общению, взаимодействию.

6. Студенты имеют возможность не высказываться, заниматься во время семинара другой работой.

Сама форма организации семинара ставит студентов в пассивную позицию, их речевая активность сводится к минимуму. Отсутствует возможность формировать навыки профессионального общения и взаимодействия, которые требуются профессиональным сообществом. Таким образом, групповая форма общения на занятии не является адекватной моделью отношений людей в коллективе, на производстве и сегодня не удовлетворяет требованиям подготовки специалистов.

Поиски адекватных форм привели к коллективной форме организации семинарского занятия по принципу "круглого стола" (схема 5.2).

Эта форма отражает особенности современного профессионального общения на производстве.

На таком семинаре осуществляются сотрудничество и взаимопомощь, каждый студент имеет право на интеллектуальную активность, заинтересован в достижении общей цели семинаров, принимает участие в коллективной выработке выводов и решений. В условиях совместной работы студент занимает активную позицию.

Наиболее адекватно принцип "круглого стола" реализуется на семинаре-дискуссии.

Семинар-дискуссия - диалогическое общение участников, в процессе которого через совместное участие обсуждаются и решаются теоретические и практические проблемы курса. На обсуждение выносятся наиболее актуальные проблемные вопросы изучаемой дисциплины. Каждый из участников дискуссии должен научиться точно выражать свои мысли в докладе или выступлении по вопросу, активно отстаивать свою точку зрения, аргументированно возражать, опровергать ошибочную позицию.

Необходимым условием развертывания продуктивной дискуссии являются личные знания, которые приобретаются студентами на лекциях и в самостоятельной работе. Важно научить студентов культуре общения и взаимодействия. Нужно различать "диалогоподобное" общение, когда каждый ведет свою "партию", и собственно диалог, когда идет совместное развитие темы дискуссии.

Частью семинара-дискуссии могут быть элементы "мозгового штурма", "деловой игры". В первом случае участники семинара стараются выдвинуть как можно больше идей, не подвергая их критике, а потом из них выделяются главные, наиболее заслуживающие внимания, которые обсуждаются и развиваются.

Во втором случае семинар получает ролевую "инструментовку". Можно ввести роли ведущего, оппонента, рецензента, логика, психолога, эксперта и т.д. в зависимости от того, какой материал обсуждается.

Ведущий семинар-дискуссию получает полномочия преподавателя по руководству дискуссией, следит за аргументированностью и корректностью высказываний, регламентом и т.д.

Оппонент или рецензент воспроизводит процедуру оппонирования, т.е. пересказывает позицию докладчика, находит ее уязвимые, спорные места или ошибки, предлагает соответствующий вариант решения.

Логик выявляет противоречия и логические ошибки в рассуждении докладчика и оппонентов, уточняет понятия, анализирует ход доказательств, правомерность выдвижения гипотезы и т.д.

Психолог обсуждает продуктивность взаимодействия, корректность обсуждения, не допускает неделикатного поведения и следит за правилами диалога.

Эксперт оценивает продуктивность дискуссии, дает характеристику общения ее участников, высказывает мнение о личном вкладе того или иного участника в дискуссию и т.д.

Функции психолога и эксперта пересекаются. Особая роль в таком семинаре принадлежит преподавателю. Преподаватель должен:

1. Определить круг проблем и вопросов, подлежащих обсуждению.
2. Подобрать основную и дополнительную литературу по теме семинара для докладчиков и выступающих.
3. Распределять формы участия и функции студентов в коллективной работе.

4. Готовить студентов к выбранному ролевому участию.
5. Руководить работой семинара.
6. Подводить общий итог дискуссии.

Существует особая форма семинарских занятий - семинар-исследование, который чаще всего применяется при чтении спецкурса.

В начале семинара по предложению преподавателя студенты образуют небольшие группы из 7-9 человек, которые получают список проблемных вопросов по теме занятия. В течение 5-15 минут студенты обмениваются мнениями; готовят выступление. Подгруппа выделяет докладчика. Остальные студенты подгруппы отвечают на вопросы, заданные

преподавателем или студентами других подгрупп. В конце занятия преподаватель подводит итоги и оценивает работу студентов.

Критерии оценки семинарского занятия.

Целенаправленность: постановка проблемы, стремление связать теорию с практикой, с использованием материала в будущей профессиональной деятельности.

Планирование: выделение главных вопросов, связанных с профилирующими дисциплинами, наличие новинок в списке литературы.

Организация семинара: умение вызвать и поддержать дискуссию, конструктивный анализ всех ответов и выступлений, заполненность учебного времени обсуждением проблем, поведение самого преподавателя.

Стиль проведения семинара: оживленный, с постановкой острых вопросов, возникающей дискуссией или вялый, не возбуждающий ни мыслей, ни интереса.

Отношения "преподаватель - студенты": уважительные, в меру требовательные, равнодушные, безразличные.

Управление группой: быстрый контакт со студентами, уверенное поведение в группе, разумное и справедливое взаимодействие со студентами или, наоборот, повышенный тон, опора в работе на лидеров, оставляя пассивными других студентов.

Замечания преподавателя: квалифицированные, обобщающие или нет замечаний.

Студенты ведут записи на семинарах: регулярно, редко, не ведут.

2.3. Лабораторные работы

Лабораторные занятия интегрируют теоретико-методологические знания

и практические умения и навыки студентов в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера. Эксперимент в его современной форме играет все большую роль в подготовке инженеров, которые должны иметь навыки исследовательской работы с первых шагов своей профессиональной деятельности. "Лаборатория" происходит от латинского слова "labor" - труд, работа, трудность. Его смысл с далеких времен связан с применением умственных и физических усилий для разрешения возникших научных и жизненных задач.

Лабораторные работы имеют ярко выраженную специфику в зависимости от учебной специальности. Поэтому в каждом конкретном случае уместны частные методические рекомендации. Из общепедагогических рекомендаций отметим следующие.

Совместная групповая деятельность - одна из самых эффективных форм. Ее конкретная ориентация зависит от усилий преподавателя. Важно так ставить практические задания, чтобы они вели студентов к дальнейшей углубленной самостоятельной работе, активизировали их мыслительную деятельность, вооружали методами практической работы.

Важнейшей стороной любой формы практических занятий являются упражнения. Основа в упражнении - пример, который разбирается с позиций теории, развитой в лекции. Как правило, основное внимание уделяется формированию конкретных умений, навыков, что и определяет содержание деятельности студентов - решение задач, графические работы, уточнение категорий и понятий науки, являющихся предпосылкой правильного мышления и речи. Проводя упражнения со студентами, следует специально обращать внимание на формирование способности к осмыслению и пониманию.

Опыт показывает, что в подавляющем большинстве случаев ни в школе,

ни в институте не обучают целенаправленной логике рассуждений на материале отдельных предметов, не учат правилам и логическим требованиям определения понятий. В результате понимание определения, умение его самостоятельно сформулировать подменяется буквальным запоминанием готовой формулировки.

3. Самостоятельная работа студентов как развитие и самоорганизация личности обучаемых

Самостоятельная работа студентов (СРС) наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью. Для ее успешного выполнения необходимы планирование и контроль со стороны преподавателей, а также планирование объема самостоятельной работы в учебных планах специальностей профилирующими кафедрами, учебной частью, методическими службами учебного заведения.

Ввиду наличия вариантов определения самостоятельной работы в педагогической литературе мы будем придерживаться следующей формулировки: самостоятельная работа - это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

СРС предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т.д. Значимость СРС выходит далеко за рамки отдельного предмета, в связи с чем выпускающие кафедры должны разрабатывать стратегию формирования системы умений и навыков самостоятельной работы. При этом следует исходить из уровня самостоятельности абитуриентов и требований к уровню самостоятельности

выпускников с тем, чтобы за период обучения искомый уровень был достигнут.

Согласно новой образовательной парадигме независимо от специализации и характера работы любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности. Две последние составляющие образования формируются именно в процессе самостоятельной работы студентов. Кроме того, задачей кафедр является разработка дифференцированных критериев самостоятельности в зависимости от специальности и вида деятельности (исследователь, проектировщик, конструктор, технолог, ремонтник, менеджер и т.д.).

Высшая школа отличается от средней специализацией, но главным образом методикой учебной работы и степенью самостоятельности обучаемых. Преподаватель лишь организует познавательную деятельность студентов. Студент сам осуществляет познание. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации. Поэтому в каждом вузе, на каждом курсе тщательно отбирается материал для самостоятельной работы студентов под руководством преподавателей. Ее формы разнообразны - это различные типы домашних заданий. В вузах составляются графики самостоятельной работы на семестр с приложением семестровых учебных планов и учебных программ.

Графики стимулируют, организуют, заставляют рационально использовать время. Работа должна систематически контролироваться преподавателями. Основой самостоятельной работы служит научно-теоретический курс, комплекс полученных студентами знаний. При распределении заданий студенты получают инструкции по их выполнению, методические указания, пособия, список необходимой литературы.

В вузе существуют различные виды индивидуальной самостоятельной работы -подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам, выполнение рефератов, заданий, курсовых работ и проектов, а на заключительном этапе -выполнение дипломного проекта. Самостоятельная работа более эффективна, если она парная или в ней участвуют 3 человека. Групповая работа усиливает фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю.

Участие партнера существенно перестраивает психологию студента. В случае индивидуальной подготовки студент субъективно оценивает свою деятельность как полноценную и завершенную, но такая оценка может быть ошибочной. При групповой индивидуальной работе происходит групповая самопроверка с последующей коррекцией преподавателя. Это второе звено самостоятельной учебной деятельности обеспечивает эффективность работы в целом. При достаточно высоком уровне самостоятельной работы студент сам может выполнить индивидуальную часть работы и демонстрировать ее партнеру-сокурснику.

Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, во всем мире составляет 1:3,5. Такое соотношение основывается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности студентов. Самостоятельная работа способствует:

- углублению и расширению знаний;
- формированию интереса к познавательной деятельности;
- овладению приемами процесса познания;
- развитию познавательных способностей.

Именно поэтому она становится главным резервом повышения эффективности подготовки специалистов.

Рассмотрим ведущие педагогические аспекты и основные направления организации самостоятельной работы. Сложившиеся образовательные формы учебной деятельности студентов в вузе - лекции, практические, лабораторные занятия, семинары - обуславливают формы самостоятельной работы и виды домашних заданий. Система контроля также закладывает основы для ее ориентации.

На лекции преподаватель рекомендует студентам литературу и разъясняет методы работы с учебником и первоисточниками. В этом плане особые возможности представляют вводные и установочные лекции, на которых раскрывается проблематика темы, логика овладения ею, дается характеристика списка литературы, выделяются разделы для самостоятельной проработки.

Семинарские и проектные задания должны быть рассчитаны на совершенствование умений поиска оптимальных вариантов ответов, расчетов, решений.

Самостоятельная работа выполняется с использованием опорных дидактических материалов, призванных корректировать работу студентов и совершенствовать ее качество.

Коллективами кафедр разрабатываются:

1. Система заданий для самостоятельной работы.
2. Темы рефератов и докладов.

3. Инструкции и методические указания к выполнению лабораторных работ, тренировочных упражнений, домашних заданий и т.д.

4. Темы курсовых работ, курсовых и дипломных проектов.

5. Списки обязательной и дополнительной литературы.

Самостоятельная работа носит деятельностный характер и поэтому в ее структуре можно выделить компоненты, характерные для деятельности как таковой: мотивационные звенья, постановка конкретной задачи, выбор способов выполнения, исполнительское звено, контроль. В связи с этим можно выделить условия, обеспечивающие успешное выполнение самостоятельной работы:

1. Мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует).

2. Четкая постановка познавательных задач.

3. Алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения.

4. Четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления.

5. Определение видов консультационной помощи (консультации - установочные, тематические, проблемные).

6. Критерии оценки, отчетности и т.д.

7. Виды и формы контроля (практикум, контрольные работы, тесты, семинар и т.д.).

Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие

процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают три уровня самостоятельной деятельности студентов:

1. Репродуктивный (тренировочный) уровень.
2. Реконструктивный уровень.
3. Творческий, поисковый.

1. Тренировочные самостоятельные работы выполняются по образцу: решение задач, заполнение таблиц, схем и т.д. Познавательная деятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Цель такого рода работ - закрепление знаний, формирование умений, навыков.

2. Реконструктивные самостоятельные работы.

В ходе таких работ происходит перестройка решений, составление плана, тезисов, аннотирование. На этом уровне могут выполняться рефераты.

3. Творческая самостоятельная работа требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации. Студент должен самостоятельно произвести выбор средств и методов решения (учебно-исследовательские задания, курсовые и дипломные проекты).

Для организации и успешного функционирования самостоятельной работы студентов необходимы:

1. Комплексный подход к организации СРС по всем формам аудиторной работы.
2. Сочетание всех уровней (типов) СРС.

3. Обеспечение контроля за качеством выполнения (требования, консультации).

4. Формы контроля.

3.1. Психолого-педагогические аспекты успешности СРС

Для этого преподаватели должны познакомить студентов с основными положениями

квалификационной характеристики выпускников и объяснить им, каким образом весь

учебный процесс и каждая отдельная дисциплина способствуют выработке профессиональных и личностных качеств специалиста, входящих в эту характеристику.

Поскольку самостоятельная работа - важнейшая форма учебного процесса, следует

акцентировать внимание студентов на ее непосредственном влиянии на формирование

таких параметров квалификационной характеристики, как мобильность, умение

прогнозировать ситуацию и активно влиять на нее, самостоятельность оценок и т.д., с тем,

чтобы студенты видели положительные результаты своего труда и чтобы переживаемый

ими успех в обучении способствовал трансформации опосредованного интереса в интерес

непосредственный. Формированию такой мотивации способствует искренняя заинтересованность преподавателей в успехе студентов (студенты это

очень хорошо чувствуют). Первостепенное значение имеет и сознательность в обучении. Нельзя преподавать, не обращая внимания на то, понимают ли

студенты материал или нет. Если исходный уровень студентов ниже ожидавшегося, необходимы корректировка программы и заданий на СРС в

том числе. Итак, преподаватель должен знать начальный уровень знаний и умений студентов и познакомить их с целями обучения, средствами их достижения и средствами контроля. Сознательность выполнения СРС обеспечивают следующие характеристики:

- методологическая осмысленность материала, отбираемого для самостоятельной работы;
- сложность знаний, соответствующая "зоне ближайшего развития" (по Л. С. Выготскому) студентов, т.е. посильность выполнения;
- последовательность подачи материала с учетом логики предмета и психологии усвоения;
- дозировка материала для самостоятельной работы, соответствующая учебным возможностям студентов;
- деятельностная ориентация самостоятельной работы. Ориентируясь на четыре компонента содержания образования - знания, умение решать традиционные задачи, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-оценочной деятельности, - целесообразно для каждой дисциплины произвести очень тщательный отбор фундаментального ядра знаний и специальных задач для практических занятий, выделить в этом материале круг проблем и заданий для самостоятельной работы.

Например, в техническом вузе следует помнить о том, что будущий инженер должен обладать способностью конструировать новые машины и механизмы, создавать новые технологии, уметь плодотворно взаимодействовать с людьми других профессий, связанных с ним единым производством. Кроме того, уровень эффективности его труда зависит от уровня общей культуры. Чем он выше, тем шире его кругозор и способность к ассоциативному мышлению, тем реальней возможность четко формулировать

и решать проблему. Высокий уровень культуры определяет запас знаний, которые сегодня не нужны, но завтра могут понадобиться специалисту в его профессиональной деятельности.

При разработке заданий для самостоятельной работы преподаватели должны руководствоваться требованием профилирования своей дисциплины в соответствии с инженерной специальностью. Подход инженера всегда феноменологичен, т.е. он руководствуется элементарно-системной концепцией. Для него важны система и ее элементы, связи между ними. Инженерный труд основан на синтезе знаний, включая экологию, экономику, эргономику и т.д. Инженерное исследование и проектирование трансформируют идеи в мысленные модели, а затем в расчетные схемы. Главным для инженера являются не углубленные знания, а порождение нового на основе знания. Ведь само слово "ingenieur" в буквальном переводе с французского означает "изобретатель".

Все эти принципы следует закладывать в разработку заданий для самостоятельной работы студентов. Профилирование заданий, таким образом, предусматривает в равной мере их прикладной характер, связанный со спецификой будущей профессии, и методологические особенности, связанные с формированием "инженерного мышления".

Все вышеизложенное позволяет сформулировать ряд четких требований к профессиональной ориентации дисциплины в вузе:

- отбор и подача материала должны обеспечивать достижение целей, изложенных в квалификационной характеристике, и понимание прикладного значения данной дисциплины для своей профессии;
- материал заданий должен быть методологичен, осознаваем и служить

средством выработки обобщенных умений;

- в теоретической части любой дисциплины должно быть выделено фундаментальное ядро

знаний; выявление и демонстрация множественных связей между "ядрами" помогут

создать в сознании студентов научную картину мира и современную методологию

познания;

- при составлении задач и заданий следует формулировать их содержание в контексте

специальности, а также учить студентов формированию мысленной модели объекта и

обоснованию выбора расчетной схемы.

3.2. Индивидуализация СРС

Говоря об индивидуализации обучения, а следовательно, разработке индивидуальных заданий для СРС, нужно исходить из разнообразия интеллектуальных качеств людей. Есть "тугодумы", люди с "быстрым мозгом", "генераторы идей" и люди, великолепно доводящие эти идеи до конца. Одни предпочитают индивидуальную работу, другие - коллективную. Очевидно, что разные характеры, дополняя друг друга, гармонизируют общество. При выполнении СРС нужно также помогать студентам преодолевать или купировать недостатки характера. Следующие рекомендации помогут преподавателям найти индивидуальный подход к студентам с различными характерологическими данными:

- аудиторные занятия следует проводить так, чтобы обеспечить безусловное выполнение некоторого минимума самостоятельной работы всеми студентами и предусмотреть усложненные задания для учащихся,

подготовленных лучше;

- необходим регулярный контроль (машинный и безмашинный) успешности выполнения СРС и индивидуальные консультации преподавателя. Здесь принципиальное значение имеет личное педагогическое общение преподавателя со студентом;

- для успешности СРС необходимы четкие методические указания по ее выполнению. В начале семестра преподаватель на первом же занятии должен ознакомить студентов с целями, средствами, трудоемкостью, сроками выполнения, формами контроля и самоконтроля СРС. Графики самостоятельной работы необходимы на младших курсах, на старших - студентов нужно приучить к планированию собственной работы;

- пакет домашних заданий к практическим занятиям по любой дисциплине должен содержать: все типы задач, методами решения которых студенты должны овладеть для успешного прохождения контроля; перечень понятий, фактов, законов и методов, знание которых необходимо для овладения планируемыми умениями, с указанием того, что нужно знать наизусть;

- пакет заданий целесообразно выдавать в начале семестра, оговаривая предельные сроки сдачи;

- при изучении любой дисциплины желательно проводить "входной контроль", лучше всего используя АОС. Такой контроль поможет выявить и устранить пробелы

в знаниях;

- задания для СРС могут содержать две части - обязательную и факультативную, рассчитанную на более продвинутых по данной дисциплине студентов, выполнение которой учитывается при итоговом контроле;

- на практических занятиях легко выявить студентов, успешно и быстро справляющихся с заданиями. Им можно давать усложненные индивидуальные задания, предложить участие в НИРС и консультирование более слабых студентов, проводя с "консультантами" дополнительные занятия.

3.3. Активизация СРС

В педагогической литературе описаны и практически применяются разнообразные приемы активизации СРС. Вот наиболее действенные из них.

1. Обучение студентов методам самостоятельной работы: временные ориентиры выполнения СРС для выработки навыков планирования бюджета времени; сообщение рефлексивных знаний, необходимых для самоанализа и самооценки.

2. Убедительная демонстрация необходимости овладения предлагаемым учебным материалом для предстоящей учебной и профессиональной деятельности во вводных лекциях, методических указаниях и учебных пособиях.

3. Проблемное изложение материала, воспроизводящее типичные способы реальных рассуждений, используемых в науке и технике.

4. Применение операционных формулировок законов и определений

с целью

установления однозначной связи теории с практикой.

5. Применение методов активного обучения (анализ конкретных ситуаций, дискуссии, групповая и парная работа, коллективное обсуждение трудных вопросов, деловые игры).

6. Разработка и ознакомление студентов со структурно-логической схемой дисциплины и ее элементов; применение видеоряда.

7. Выдача студентам младших курсов методических указаний, содержащих подробный алгоритм, постепенно уменьшая разъяснительную часть от курса к курсу с целью приучить студентов к большей самостоятельности.

8. Разработка комплексных учебных пособий для самостоятельной работы, сочетающих теоретический материал, методические указания и задачи для решения.

9. Разработка учебных пособий междисциплинарного характера.

10. Индивидуализация домашних заданий и лабораторных работ, а при групповой работе - четкое ее распределение между членами группы.

11. Внесение затруднений в типовые задачи, выдача задач с избыточными данными.

12. Контрольные вопросы лекционному потоку после каждой лекции.

13. Чтение студентами фрагмента лекции (15-20 мин) при

предварительной подготовке его с помощью преподавателя.

14. Присвоение статуса "студентов-консультантов" наиболее продвинутым и способным студентам, оказывая им всяческую помощь.

15. Разработка и внедрение коллективных методов обучения, групповой, парной работы.

16. Использование АОС для самоконтроля студентов.

3.4. Пути дальнейшего совершенствования СРС

Выход на новое качество подготовки специалистов ведущие ученые-педагоги российских вузов видят в переориентации учебных планов на широкое использование самостоятельной работы, в том числе и на младших курсах. Заслуживают внимания такие конструктивные предложения, как:

- организация индивидуальных планов обучения с привлечением студентов к НИРС и по возможности к реальному проектированию по заказам предприятий;

- включение СРС в учебный план и расписание занятий с организацией индивидуальных консультаций на кафедрах;

- создание комплекса учебных и учебно-методических пособий для выполнения СРС;

- разработка системы интегрированных межкафедральных заданий;

- ориентация лекционных курсов на самостоятельную работу;

- рейтинговый метод контроля СРС;

- коллегиальные отношения преподавателей и студентов;

- разработка заданий, предполагающих нестандартные решения;

- индивидуальные консультации преподавателя и перерасчет его учебной нагрузки с учетом СРС;

- проведение форм лекционных занятий типа лекции-беседы, лекции-дискуссии, где докладчиками и содокладчиками выступают сами студенты, а преподаватель выполняет роль ведущего. Такие занятия предполагают предварительную самостоятельную проработку каждой конкретной темы выступающими студентами по учебным пособиям, консультации с преподавателем и использование дополнительной литературы.

В целом же ориентация учебного процесса на самостоятельную работу и повышение ее эффективности предполагает:

- увеличение числа часов на СРС;
- организацию постоянных консультаций и консультационной службы, выдачу комплекта заданий на СРС сразу или поэтапно;
- создание учебно-методической и материально-технической базы в вузах (учебники, учебно-методические пособия, компьютерные классы), позволяющей самостоятельно освоить дисциплину;
- доступность лабораторий и мастерских (для самостоятельного выполнения лабораторного практикума);
- организацию постоянного (лучше рейтингового) контроля, что позволяет свести до минимума традиционные процедуры контроля и за счет сессионного времени увеличить бюджет времени СРС;
- отмену большей части сложившихся форм практических и лабораторных занятий с целью высвобождения времени на самостоятельную работу и обслуживание консультационных пунктов.

3.5. Организационные формы СРС

В настоящее время в вузах существуют две общепринятые формы самостоятельной работы. Традиционная, т.е. собственно СРС, выполняемая самостоятельно в произвольном режиме времени в удобные для студента часы, часто вне аудитории, а когда того требует специфика дисциплины, - в лаборатории или мастерской. Другой вид самостоятельной работы - аудиторная самостоятельная работа под контролем преподавателя, у которого в ходе выполнения задания можно получить консультацию, так называемая КСР. В настоящее время наметилась тенденция к разработке третьего, промежуточного варианта СРС, предусматривающего большую самостоятельность студентов, большую индивидуализацию заданий, наличие консультационных пунктов и ряд психолого-педагогических новаций, касающихся как содержательной части заданий, так и характера консультаций и контроля.

В рамках данного раздела представляется целесообразным осветить некоторые аспекты организации самостоятельной работы студентов под контролем преподавателя, поскольку собственно самостоятельная работа студентов в достаточной мере традиционна и уступает место новым формам, в частности КСР, а третий вариант - СРС находится в стадии разработки и эксперимента.

Заслуживает пристального внимания опыт организации и проведения КСР в Санкт-Петербургском техническом университете. Придерживаясь

терминологии разработчиков, будем называть традиционную СРС - С2, а контролируемую аудиторную самостоятельную работу - С1. Эти занятия представляют как бы промежуточную форму между традиционными аудиторными занятиями и С2.

На занятиях типа С1 преподаватель не читает лекций, не ведет семинаров, лабораторных работ, т.е. не является источником первичной содержательной информации. Эту информацию студенты извлекают сами, пользуясь рекомендованными источниками. В аудитории преподаватель присутствует для оказания методической помощи студентам, консультаций, контроля и организации аудиторной работы студентов. Как правило, консультации носят индивидуальный характер, и лишь в отдельных случаях даются необходимые разъяснения (особо трудный материал) всей аудитории. Ниже приводятся предлагаемые санкт-петербургскими разработчиками конкретные формы С1 и ориентировочные варианты сокращения аудиторных занятий в чистом виде с целью их замены С1:

1. Изучение отдельных разделов учебных дисциплин при наличии учебника по учебнику. 1 час лекции заменяется 0,5 часа С1 и 0,5 часа С2. Формы контроля - традиционные.

2. Интенсификация обучения за счет применения раздаточного материала. Рекомендуется для специальных и узкоспециальных дисциплин. Вместо 1 часа лекций - 1 час С2. Объем раздаваемого материала 5-8 машинописных страниц на каждую сокращаемую лекцию. Контроль традиционный: консультации, выполнение индивидуальных заданий, экзамен.

3. Изучение теоретических разделов курса по учебной и научной литературе при выполнении расчетных заданий, курсовых проектов и работ, рефератов. Формы контроля:

зачет, защита курсовых. При этом 1 час С2 заменяется на 0,5 часа С1 и 0,5 часа

C2.

4. Подготовка к лабораторным работам и оформление отчета непосредственно на рабочем месте под руководством преподавателя при наличии специальных методических указаний.

1 час C2 заменяется на 0,5 часа C1 + 0,5 часа C2.

5. Индивидуальное выполнение лабораторных работ, при этом вместо 1 часа

лабораторных занятий планируется 0,5 часа C1 и 0,5 часа занятия в лаборатории или,

оставив число часов работы в лаборатории неизменным, замена 1 часа C2 на 1 час C1.

6. Изучение новейшей техники по описаниям (на рабочих местах в вузе или на предприятии) с консультациями преподавателя. Из лекционного курса убирается

описательная часть, при этом 1 час лекции заменяется на 1 час C1.

7. Аудиторное проектирование под руководством преподавателя в специализированных

кабинетах, оснащенных вычислительной техникой и средствами САПР.

Вместо 1 часа C2

1 час C1.

8. Применение ТСО и АОС для активного контроля результатов C1.

Затраты труда

преподавателя учитываются в разделе методической работы индивидуального плана.

9. Компьютеризация обучения с целью углубления знаний в данной предметной области.

Для общенаучных и общеинженерных дисциплин перспективно применение пакетов

прикладных программ с элементами обучения и автоматизированных учебных курсов.

10. Методы обучения: деловые игры, дискуссии, подготовленные студентами семинары и лекции и т.п.

3.6. Коллоквиум

Слово "коллоквиум" происходит от латинского "colloquium" - разговор, беседа. Это одна из форм учебных занятий, беседы преподавателя с учащимися для выяснения знаний. Коллоквиум выполняет контрольно-обучающую функцию. Он особенно уместен, когда предмет читается 2-3 семестра, а итоговый контроль один. Его можно назначать вместо семинара на итоговом практическом занятии. Коллоквиум дает возможность диагностики усвоения знаний, выполняет организующую функцию, активизирует студентов и может быть рекомендован в преподавательской практике как одна из наиболее действенных форм обратной связи.

Литература:

Основная

1. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. [Электронный ресурс] / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. — Электрон. дан. — М. : Издательство "Прометей", 2013. — 432 с. — Режим доступа: <http://e.lanbook.com/book/63284> — Загл. с экрана.
2. Безбородова, Л.А. Теория и методика музыкального образования. [Электронный ресурс] — Электрон. дан. — М. : ФЛИНТА, 2014. — 240 с. — Режим доступа: <http://e.lanbook.com/book/60752> — Загл. с экрана.

3. Гаврилова, Е.Н. Вопросы музыкальной педагогики: учебное пособие. [Электронный ресурс] — Электрон. дан. — Омск : ОмГУ, 2014. — 164 с. — Режим доступа: <http://e.lanbook.com/book/75473> — Загл. с экрана.
4. Смирнова, Н.Г. Стремитесь познавать педагогическую действительность: Методология и методы исследования в педагогике. [Электронный ресурс] — Электрон. дан. — Кемерово : КемГИК, 2007. — 63 с. — Режим доступа: <http://e.lanbook.com/book/46031> — Загл. с экрана.
5. Фаттахова, Л.Р. Методика преподавания музыкально-теоретических дисциплин: учебное пособие. [Электронный ресурс] / Л.Р. Фаттахова, Е.Э. Комарова. — Электрон. дан. — Омск : ОмГУ, 2013. — 99 с. — Режим доступа: <http://e.lanbook.com/book/75485> — Загл. с экрана.
6. Цытович, В.И. Традиции и новаторство. Вопросы теории, истории музыки и музыкальной педагогики. [Электронный ресурс] — Электрон. дан. — СПб. : Лань, Планета музыки, 2016. — 320 с. — Режим доступа: <http://e.lanbook.com/book/90041> — Загл. с экрана.

Дополнительная

7. Вопросы методики преподавания музыкально-теоретических дисциплин [Текст] : сборник статей / Гос. муз.-пед. ин-т им. Гнесиных, каф. теории музыки и композиции ; ред. В. Панкратова. - М. : Музыка, 1967. - 196 с.
8. Василенко, Л. М. Теорія і методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на гедоністичних засадах [] : дис. ... д-ра пед. наук. : 13.00.02 : теорія і методика музичного навчання / Л. М. Василенко ; наук. кер. Г. М. Падалка ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. - К., 2014. - 469 с.
9. Глузман, О. В. Базові компетентності: їхня сутність та значення у життєвому успіху особистості / Гуманітарні науки [Текст] : наук.-теорет. журн./ голов. ред. О. В. Глузман. - К. : Педагогічна Преса, 2001 . - С.6-15.
10. Комурджи, Р. З. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 : теорія і практика професійної освіти / Р. З. Комурджи ; наук. кер. О. В. Глузман ; МОНМС АРК, РВНЗ "КГУ" (м. Ялта). - Ялта, 2014. - 298 с.
11. Проблеми педагогіки мистецтва [Текст] : сведения для печатных изданий : сборник. вып. 2 / ред. О. В. Глузман [и др.]. - Ялта : [б. и.], / Гуманітарні науки [Текст] : наук.-теорет. журн./ голов. ред. О. В. Глузман. - К. : Педагогічна Преса, 2007. - 144 с.
12. Сейтмететова, Э. А. Музыкально-педагогическая подготовка студентов педвуза к работе в национальных заведениях Республики Крым [Текст] /

- Э. А. Сейтмететова // Гуманитарные науки : науч.-практ. журн. - 2015. - N 4. - С. 68-72.
13. Сологуб, В. Д. Формирование профессиональной готовности будущего учителя музыки к самостоятельному изучению инструментальных произведений [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 : теория и методика профессионального образования / В. Д. Сологуб ; науч. рук. А. В. Глузман ; РВУЗ "КГУ" (г. Ялта). - Ялта, 2012. - 237 с.
 14. Фурман, А. В. Теоретичні концепти інноваційної діяльності в освітній сфері / Гуманітарні науки [Текст] : наук.-теорет. журн./ голов. ред. О. В. Глузман. - К. : Педагогічна Преса, 2001.- С.16-24.
 15. Полубоярінова, Ірина Іванівна. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки обдарованих студентів музичних спеціальностей у вищих навчальних закладах [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 : теорія і методика професійної освіти / І. І. Полубоярінова ; наук. кер. В. А. Тюріна ; МОНУ, Українська інженерно-педагогічна академія. - Харків, 2014. - 515 с.

Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», (модуля)

1. <http://www.riis.ru> - Международная образовательная ассоциация. Задачи - содействие развитию образования в различных областях. <http://ito.bitpro.ru> - Международная конференция-выставка "Информационные технологии в образовании"
2. <http://maronewmail.ru> – Международная ассоциация «Развивающее обучение
3. <http://www.alledu.ru/about/> - Все образование.
4. <http://www.school.edu.ru> - Российский общеобразовательный портал
5. <http://www.aenet.ru> - Российская сеть для организаций дополнительного образования
6. <http://www.informika.ru> – Информатика - официальное название Центра информатизации Министерства общего и профессионального образования России.
7. <http://www.redline.ru> - Российская образовательная телекоммуникационная сеть "REDLINE" ("Russian EDucational LINE", или "Российская образовательная линия").
8. <http://www.ru/education/> - список WWW-серверов образовательного назначения, университетов, институтов и образовательных центров России
9. <http://www.gnpbu.ru> – Государственная научная педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского (ГНПБ им. К.Д.Ушинского).
10. <http://www.rsl.ru/> - Российская государственная библиотека
11. <http://www.http://www.nlr.ru:8101/> - Российская Национальная библиотека.

12. http://www.gnpbu.ru/katalog/kat_0.htm Электронный каталог авторефератов диссертаций по педагогике и народному образованию.
13. <http://www.lib.ru/PSIHO/> - библиотека психологической литературы
14. <http://www.courier.com.ru> - сервер электронного журнала КУРЬЕР ОБРАЗОВАНИЯ

<http://www.informica.ru/windows/magaz/higher/higher.html> - научно-педагогический журнал Министерства образования России ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ