

КАЗАНСКИЙ ОРДЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

На правах рукописи

ЗАКИРОВА АЛЬФИЯ ФАГАЛОВНА

УДК 378.145

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В ВУЗЕ

Специальность 13.00.01 – теория и история педагогики

А в т о р е ф е р а т
диссертации на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Казань -- 1988

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Работа выполнена на кафедре педагогики и психологии
Тюменского государственного университета

Научный руководитель – доктор педагогических наук,
профессор Загвязинский В.И.

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук,
профессор Вилькеев Д.В.,
кандидат педагогических наук,
доцент Посталюк Н.Ю.

Ведущее учреждение – Свердловский ордена "Знак почёта"
государственный педагогический
институт

Защита состоится "19" октября 1988 года
в 14 часов на заседании специализированного совета
К.113.19.01 по присуждению учёной степени кандидата
педагогических наук по специальности 13.00.01 – теория
и история педагогики при Казанском ордена Трудового
Красного Знамени государственном педагогическом институте
по адресу: 420021, г.Казань, ул.Мажлаука, 1.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке
Казанского государственного педагогического института.

Автореферат разослан "17" марта 1988 года.

Учёный секретарь
специализированного совета,
кандидат педагогических наук, доцент *Закиров* Закиров Г.С.

Актуальность исследования. В условиях коренной перестройки социально-экономической жизни страны к сфере высшего образования и науки предъявляются принципиально новые требования. На XXVII съезде КПСС подчёркивалась необходимость "внедрить при подготовке специалистов с высшим и средним специальным образованием эффективные методы и целевые формы обучения. Осуществить курс на подготовку в высшей школе специалистов широкого профиля".¹ Руководствуясь установкой ЦК КПСС на интенсификацию как долговременную политическую линию партии, в "Основных направлениях перестройки высшего и среднего специального образования в стране" отмечено, что "главная задача высшей школы – поднять качество подготовки специалистов".²

На новом этапе социальной перестройки на вузовских педагогов возлагаются ответственные функции – формировать специалистов, обладающих высокими профессиональными знаниями и умениями, развивать творческие способности студентов, воспитывать в них самостоятельность суждений и высокие духовные запросы, помочь молодёжи подготовиться к активному участию в осуществлении социальной перестройки.³ Для успешной реализации этой задачи в настоящее время как никогда важно изжить формальное отношение к подготовке и осуществлению процесса обучения в вузе, избавиться от стихийности и интуитивного подхода в выборе педагогических решений и перейти к научно обоснованному проектированию и планированию обучения.

Педагогическое проектирование – один из важнейших компонентов деятельности преподавателя высшей школы – предполагает изучение плановых документов, анализ учебного материала, оценивание учебно-воспитательной ситуации, предвидение хода и результатов обучающей и учебной деятельности, выбор оптимальных методов обучения и выработку предписаний к практической педагогической деятельности. Преподаватели вузов смогут добиваться высоких результатов в обуче-

¹ Материалы XXVII съезда КПСС. – М.: Политиздат, 1986. – С.315.

² Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. – М.: Высшая школа, 1987. – С.11.

³ О ходе перестройки средней и высшей школы и задачах партии по её осуществлению. Постановление Пленума ЦК КПСС от 18 февраля 1988 года. // Правда. 1988. 20 февр.

нии и воспитании студентов, наиболее полно реализовать свои творческие возможности, если процедура повседневной подготовки педагогов к учебным занятиям будет научно обоснованной, рациональной и упорядоченной.

Между тем изучение массовой практики проектирования обучения в вузе свидетельствует о её несовершенстве. Результаты анкетирования 78 преподавателей гуманитарных дисциплин вузов г. Томени /ТГУ, ТСХИ, ТИИ/, материалы бесед и изучение методических материалов кафедр позволяют сделать вывод о том, что целенаправленные в процессе подготовки учебных занятий характеризуются низким уровнем научного обоснования. Выдвигаемые учебно-воспитательные цели имеют довольно общий характер, дублируя цели, заданные программами; цели развития и воспитания личности студента в процессе обучения не выдвигаются вообще или определяются в весьма общей форме; в ходе обучения не происходит корректировки выдвинутых целей в соответствии с изменяющимися обстоятельствами обучения, цели теряют свойства диагностичности и контролируемости. Значительная часть преподавателей /особенно начинающих/ при проектировании занятий не ориентированы на целенаправленное формирование учебной деятельности студентов. Вместе с тем содержательная сторона обучения рассматривается и обосновывается в ущерб процессуальной; учебно-воспитательные цели в преобладающем большинстве случаев стараются не перспективу развития студентов в учении, а состав учебной информации. Таким образом, структура учебной деятельности студентов нередко соответствует содержанию и последовательности представления материала в программах по предметам, информативность в отборе материала преобладает над методологической стороной обучения. В итоге обучение не реализует в должной мере функций воспитания и развития личности в учебно-познавательной деятельности.

Недостатки массовой вузовской практики в значительной степени обусловлены тем, что до настоящего времени в дидактике высшей школы не разработаны научные основы проектирования учебных занятий. В ряде имеющихся научных публикаций в той или иной мере рассмотрены лишь отдельные вопросы педагогического проектирования:

- проблеме педагогической цели, имеющей особое - организующее и ориентирующее - значение в проектировании, посвящены работы Ю.К.Бабанского, Г.А.Балла, Г.И.Батуриной, В.П.Беспалько, Л.И.Гриценко, М.А.Данилова, В.И.Загвязинского, Н.Ф.Талзиной и др.;
- вопросы проектирования личности и системы профессиональных знаний и умений специалиста с высшим образованием рассмотрены в

трудах В.И.Андреева, Н.А.Половинковой;

- проблема выбора методов обучения освещена в работах Ю.К.Бабанского, М.И.Махмутова и др.;
- основы педагогической и дидактической прогностики разработаны Б.С.Гершунским;
- методологические основы педагогического проектирования исследованы В.В.Краевским.

Однако в общей и вузовской дидактике до сих пор не исследована проблема взаимоотношений и координации основных факторов проектирования /целей, содержания, методов обучения/, не вскрыты механизмы воздействия структуры и организации системы проектирования на эффективность учебно-воспитательного процесса. Необходимо специальное изучение теоретических основ проектирования с использованием имеющихся общих подходов.

Настоящее исследование представляет собой попытку разрешить проблему научного обоснования педагогической деятельности по проектированию учебных занятий в вузе. Исследуя проблему, мы стремились раскрыть роль педагогических целей как системообразующего фактора педагогического проектирования, выявить связи познаний и перспективы планирования обучения, определить способы и приёмы проектирования занятий применительно к условиям гуманитарных факультетов вузов. Наиболее общие принципы разработанной процедуры могут быть использованы и в проектировании обучения на естественно-математических факультетах.

В качестве объекта исследования избраны структура и содержание процедуры подготовки учебных занятий в вузе.

Предмет исследования - педагогические условия и процедура оптимального проектирования учебного занятия в вузе.

Исследование основывалось на следующей гипотезе.

Для того, чтобы учебное занятие в вузе эффективно реализовало образовательные, развивающие и воспитательные функции, в процессе его проектирования необходимо соотносить разносторонний анализ учебного материала о покомпонентном формировании учебно-познавательной деятельности студентов и в соответствии с этим выбирать методы и приёмы обучения; в частности,

- на целевом этапе проектирования преимущественно оценивать роль содержания обучения в мировоззренческом и профессиональном формировании студентов и соответственно определять дидактические приёмы показа социальной значимости изучаемого;
- на этапе формирования предмета учебного познания анализиро-

вать в большей мере противоречия внутренней структуры изучаемых явлений и процессов и выбирать приёмы "озадацивания";

- на этапе определения структуры учебной деятельности рассматривать системные отношения элементов знаний и формировать приёмы изложения, доказательства, постановки вопросов;

- на коммуникативно-формообразующем этапе проектирования занятия оценивать коммуникативно значимые характеристики учебного материала и соответственно выбирать приёмы учебного общения.

В ходе исследования решались следующие задачи:

1. Выявить факторы, влияющие на проектирование учебных занятий в вузе.

2. Установить соотношение перспективных педагогических целей, промежуточных учебно-воспитательных задач и содержания обучения на уровне подготовки отдельного учебного занятия.

3. Разработать модель практической деятельности педагога по проектированию учебных занятий в вузе.

4. Выработать критерии оптимальности проекта учебного занятия.

Методологической основой исследования явились основные положения марксистско-ленинской теории познания; процесс педагогического проектирования исследовался в движении от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному. Изучались условия творческого применения знаний об общих категориях, законах, принципах дидактики в конкретных учебно-воспитательных ситуациях. Разработка проблемы велась с учётом многоуровневости проектирования и широких процессуальных взаимосвязей проектов на социальном, общедидактическом и частнометодическом уровнях.

Исследование проведено в несколько этапов с применением ряда методов теоретического и эмпирического исследования. Изучался массовый и передовой опыт проектирования обучения на факультете русской филологии Тюменского госуниверситета /на материале преподавания современного русского языка, русского языка как иностранного, истории языка, общей топонимики и старославянского языка/; в преподавании обществоведческих наук /диалектического и исторического материализма, научного коммунизма и истории КПСС/, а также курса охраны окружающей среды в Тюменском сельскохозяйственном институте. Кроме того в работе анализируется опыт планирования обучения на факультете русского языка как иностранного Ленинградского государственного университета им. А.А.Жданова.

На I этапе исследования /1981-1983 гг./ определено "дерево проблем", проведён анализ философской, педагогической и мето-

дической литературы, разработок и рекомендаций кафедр; осуществлён поисковый эксперимент с использованием методов беседы, анкетирования и опроса преподавателей гуманитарных дисциплин; обобщён массовый педагогический опыт, с помощью теоретического анализа и синтеза вскрыта сущность системы проектирования /как предположение/, выявлены единицы системы, факторы проектирования, и их связи. На основе применения методов восхождения от конкретного к абстрактному, идеализации и индуктивного обобщения сформирована эмпирическая гипотеза об условиях проектирования занятий на гуманитарных факультетах. Рабочая гипотеза на данном этапе исследования носила описательный характер, так как содержала предположение о структуре исследуемого объекта - процедуры проектирования.

На 2 этапе /1983-1984 гг./ проводилась конкретизация и уточнение рабочей гипотезы, для чего был организован локальный эксперимент с применением метода экспертных оценок. Результаты анкетирования обрабатывались методом корреляционного анализа с использованием персонального компьютера "ДЭ-28". В итоге 2 этапа исследования при помощи метода моделирования создан конкретизированный и углубленный вариант исходной эмпирической гипотезы, которая приобрела модельный характер, так как в ней определился более точный состав элементов системы проектирования и выявилась сущность функционирования системы.

3 этап исследования /1984-1985 гг./ был нацелен на разработку рекомендаций по методике проектирования учебных занятий в вузе. При этом использовался метод восхождения от абстрактного к конкретному, проводилась конкретизация практических наблюдений и теоретических выводов для выработки предписаний.

На 4 этапе исследования /1985-1987 гг./ проведён преобразующий эксперимент, позволивший оценить эффективность выработанных предписаний и провести их уточнение. Экспериментальное обучение проводилось в курсах русского языка как иностранного и общей педагогики в Тюменском госуниверситете; в курсах немецкого и английского языков в Тюменском сельскохозяйственном институте. В организации экспериментального обучения кроме автора принимали участие ряд преподавателей ТГУ и ТСХИ. Эффективность экспериментального обучения оценивалась методом наблюдения, путём определения коэффициента усвоения материала; кроме того использовался непараметрический критерий Вилкоксона.

Заключительный этап работы связан с корректировкой выводов и литературным оформлением работы.

Научная новизна исследования состоит:

- в выявлении совокупности факторов, влияющих на проектирование учебных занятий в вузе, и их взаимодействия;
- в разработке дидактической модели проектирования учебных занятий в вузе по дисциплинам гуманитарного цикла;
- в установлении соотношений перспективных педагогических целей, промежуточных учебно-воспитательных задач и содержания обучения на уровне подготовки отдельного учебного занятия;
- в определении основных способов целеполагания, обработки учебного материала и определения методов обучения применительно к проектированию учебных занятий на гуманитарных факультетах;
- в определении критериев оценки проекта учебного занятия.

Практическая значимость исследования определяется тем, что в нём выдвинуты теоретические положения и выработаны рекомендации, которые могут использоваться преподавателями гуманитарных дисциплин при разработке учебных занятий. Использование рекомендаций позволяет активизировать учебную деятельность студентов, усилить их самостоятельность, ориентировать учение студентов на конечный результат, а кроме того вносит в проектирующую деятельность преподавателей научную обоснованность, упорядоченность, повышает культуру профессиональной деятельности педагогов.

На защиту выносятся следующие основные положения:

1. Основное содержание проектирования учебных занятий в вузе должно заключаться в поэтапном конструировании предпосылок познавательной деятельности студентов, поскольку только через специально организованную учебную деятельность можно достичь основной цели обучения - формирования гармонически развитой и творчески активной личности студента; конструирование учебной деятельности необходимо вести путём формирования всех её компонентов: целей /перспективных и ближайших/, мотивов, предмета, способа, структуры познания; каждый из этапов проектирования должен быть направлен на обеспечение определённой характеристики учебной деятельности; в соответствии с этим необходимо осуществлять целевой этап, этап формирования предмета учебного познания, этап определения способа и структуры познания, коммуникативно-формообразующий этап.

2. Для реализации идеи перспективности в обучении и во избежание потери ориентиров при составлении проекта обучения полезно многократно проводить корреляцию разрабатываемой проектной модели с проектными моделями на уровне социального заказа, общедидакти-

ческим и частнометодическом. Так, реализуя целевой этап подготовки, необходимо анализировать социальные функции изучаемой науки, определять место материала темы в формировании специалиста; формируя предмет учебной деятельности, следует оценивать его в отношении к ведущей идее науки, определять "сквозные" проблемы курсов и смежных предметов.

3. Целеполагание при проектировании учебного занятия носит непрерывный характер; педагогу необходимо многократно возвращаться к учебно-воспитательным целям, дополняя и конкретизируя их.

4. Методы обучения на проектируемом занятии не только выбираются педагогом, но и поэтапно формируются, дополняясь на каждом из этапов проектирования приёмами создания познавательной мотивации, "создачивания", организации учебного общения и т.д.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные идеи и результаты исследования отражены в 6 опубликованных работах; доложены на областной межвузовской конференции молодых учёных и специалистов /Тюмень, 1985/, областной научно-методической конференции "Опыт и проблемы повышения качества подготовки специалистов в вузах и техникумах области" /Тюмень, 1985/, на семинаре-совещании "Проблемы совершенствования подготовки специалистов и использование новых форм обучения" /Тюмень, 1986/, на научно-методической конференции "Самостоятельная работа студентов как фактор интенсификации учебного процесса и повышения качества подготовки специалистов" /Тюмень, 1986/, на областной научно-практической конференции "Совместная работа вузов и органов народного образования по реализации школьной реформы" /Тюмень, 1986/.

По результатам исследования создан методические рекомендации для преподавателей и студентов гуманитарных факультетов "Методика проектирования лекционных занятий в вузе" и методические рекомендации для преподавателей русского языка как иностранного и иностранных студентов "Методика разработки практических занятий с введением новой лексики". Рекомендации внедрялись на межвузовском факультете повышения педагогической квалификации преподавателей /Тюменский госуниверситет, 1987 г./.

СТРУКТУРА И ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, содержит 5 таблиц, список литературы, включающий 242 названия, и приложения.

Во введении обоснована актуальность темы, определены цель, объект, предмет и задачи исследования, сформулирована рабочая гипотеза, раскрыта научная новизна и практическая значимость работы.

В первой главе "Теоретические основы педагогического проектирования" рассмотрены методологические вопросы социального проектирования, его сущность, функции и роль в целесообразной деятельности человека. Теоретический анализ проблемы с использованием деятельностно-личностного, системно-структурного и целостного подходов в оценке проектирующей деятельности показал, что педагогическое проектирование представляет собой сложный многомерный и полиструктурный процесс, содержание и сущность которого состоит в координировании 3-х основных сторон педагогического проекта: целей, содержания и методов обучения.

Процесс разработки проекта обучения и его воплощение регулируется учебно-воспитательными целями. Теоретическое и экспериментальное изучение свидетельствует, что целеполагание - не одномоментный акт и не отдельный этап проектирования. Оно присутствует на всех этапах подготовки и на многих этапах осуществления учебно-воспитательного процесса. В связи с этим традиционное деление учебно-воспитательных целей на образовательные, воспитательные и развивающие целесообразно только в плане теоретического изучения или для предварительного осмысления и оценки педагогом многообразия возможностей учебного материала. В процессе же проектирования и в ходе реализации проекта полезно соотносить цели с отработкой компонентов формируемой учебной деятельности студентов и выделять на этой основе 4 группы целей: по формированию познавательной мотивации учебной деятельности; по формированию предмета учебного познания; по конструированию способа учебной деятельности; по обеспечению учебного общения.

В процессе педагогического проектирования целесообразно анализировать учебный материал в разных отношениях и под разным углом зрения соответственно этапам проектирования:

- на этапе определения целей и мотивов учебной деятельности преимущественно оценивать роль содержания обучения в мировоззренческом и профессиональном формировании студентов;
- на этапе формирования предмета познания студентов анализировать в большей мере противоречия внутренней структуры материала;
- на этапе определения структуры учебной деятельности рассматривать системные отношения изучаемых понятий, законов, теорий;

- на коммуникативно-формообразующем этапе проектирования оценивать коммуникативно значимые характеристики учебного материала.

При анализе и дидактической обработке учебного материала особую роль играет обобщение и систематизация знаний, которые необходимы для осознания педагогом перспективы учения и донесения этой перспективы до студентов, более эффективной реализации мировоззренческих и методологических функций учебного материала, воспитания творческого подхода, активности и самостоятельности студентов.

Исследование показало, что важнейшим способом дидактической обработки учебного материала при проектировании обучения является его многократное переформулирование и трансформация с учётом системных отношений изучаемых понятий, теорий, принципов.

В процессе определения методов обучения правомерно сочетать целостный подход с генетическим: выбирать доминирующий тип обучения и соответствующие ему дидактические приёмы. Выбор доминирующего типа обучения определяется перспективными целями образования и обусловлен функциями учебного предмета в формировании профессиональных качеств конкретного специалиста. Отбор приёмов соотносится с формированием и отработкой всех компонентов учебно-познавательной деятельности студентов.

Во второй главе "Методика подготовки учебных занятий в вузе" предлагается общая гипотетическая модель проектирования учебных занятий на гуманитарных факультетах вузов. Модель имеет целостный, полиструктурный и динамичный характер: в неё включены 4 основных этапа проектирования, каждый из которых направлен на обеспечение определённых сторон учебной деятельности /целей и мотивов, предмета, способа, формы/, а также представлены основные компоненты процесса обучения /педагогические цели, содержание и методы обучения/. Модель предусматривает поэтапную конкретизацию целей, содержания и методов обучения в соответствии с характеристиками формируемой познавательной деятельности.

На этапе формирования целей и мотивов учебной деятельности рекомендуется определять место учебного материала частной темы в реализации перспективных целей профессионального воспитания, разрешить противоречие между конкретным материалом отдельного занятия и заданными программой в самом общем виде целями обучения. Для этого необходимо установить социально-педагогический компонент изучаемого, то есть мировоззренческие и нравственные идеи, заложенные в учебном материале, а также способы ведущей деятельности

в их отношении к будущей профессии обучаемых. Выделение социально-педагогического компонента темы помогает связать перспективные учебно-воспитательные цели с ближайшими, тактическими, частично создать мотивационное обеспечение занятия /имеется ввиду профессионально-ориентационный момент/, сформировать у студентов установку на специальность, начать перевод целей педагога в цели студентов, произвести межпредметные связи, осуществить синтез сообщаемых по группе смежных предметов знаний.

На этапе формирования предмета познания педагог непосредственно приступает к подготовке предстоящей учебной и обучающей деятельности. Поскольку чаще всего предмет и объект познания для обучаемого расположились /С.А. Шапоринский/, необходимо помочь студентам выделить и осознать предмет познания, задать ориентиры его поиска. В связи с этим следует вылить в изучаемых явлениях и процессах противоречия и с учётом уровня знаний студентов, развитости у них проблемного видения, воспитанности настойчивости и упорства в поисках истины определить форму предъявления основной содержательной проблемы. Данный этап проектирования завершается выводом, умозаключением в виде ключевой фразы занятия, схемы, проблемного вопроса, воплощающего главную учебно-познавательную задачу занятия.

Разрешение проблемной ситуации приведёт к определённой сдвигу в умственном и психическом развитии студентов. В связи с этим формирование предмета познания полезно сопровождать вторичным целеполаганием, уточнением целей образования, развития и воспитания студентов. В каждом конкретном случае цели будут особыми, но в самом общем виде представляются так: ввести обучаемых в проблему, формировать способность наблюдать, усматривать заключённые в изучаемых явлениях и процессах противоречия, видеть отношения единства и противоположности их сторон; помочь студентам установить структурные связи между необычными и даже парадоксальными явлениями; обеспечить сосредоточенность и устойчивое внимание на занятии.

Следующий этап проектирования занятия нацелен на формирование способа и структуры учебной деятельности студентов, заложенных в последовательности вспомогательных учебно-познавательных задач. Необходимо рассмотреть учебный материал с точки зрения возможностей его трансформации, структурирования и переформулирования. Трансформируя учебный материал, вводя дополнительные опосредующие связи и понятия, можно обеспечить необходимую доступность из-

ложения /А.М. Сохор/. На данном этапе разработки проекта занятия полезно очередной раз провести целеполагание, уточняя и расширяя выдвинутые ранее учебно-воспитательные цели. В зависимости от условий обучения они будут неповторимыми в каждом отдельном случае, но примерный объём целей и направления их корректировки мы определили следующим образом: формировать умение связывать частные вопросы темы с более общими, стержневыми, расчленять задачу на серию подзадач; развивать умение видеть системные отношения между понятиями, фактами, теориями и вести поиск методом системного анализа; формировать навыки выдвижения гипотез и построения плана их проверки; формировать умение самостоятельно строить доказательство и т.д.

На следующем этапе проектирования рекомендуется формировать коммуникативную структуру занятия и конструировать ситуации учебного общения. Характер учебной коммуникации во многом предопределяет мотивы учебного познания, интерес студентов к учению, восприятие, устойчивость внимания на занятии. Целесообразно специально отбирать приёмы установления контакта с аудиторией, соответствующие речевые и интонационные средства, яркие, эффектные примеры, интересные факты, предусмотреть избыточную информацию, которую можно оперативно вводить для активизации студентов. На данном этапе проектирования педагогу необходимо проанализировать собственные ораторские и актёрские возможности, оценить своё творческое самочувствие и "предстартовую готовность" /В.А. Кан-Калик/.

Разработанная процедура подготовки учебных занятий может служить инвариантной основой проектирующей деятельности любого педагога. Последовательность проведения проектирующих действий может быть произвольной, она обусловлена особенностями стиля деятельности педагога, спецификой материала темы и условиями конкретной студенческой аудитории. Определяющее значение имеет не последовательность проектирующих действий, а представленность компонентов процедуры, которая должна обеспечить полноценное формирование учебно-познавательной деятельности студентов.

Модель проектирования учебных занятий может использоваться различными способами. Прежде всего, с помощью настоящей методики возможен индуктивный путь поиска решений о способах проведения занятия, то есть последовательная поэтапная реализация всех её компонентов. Вместе с тем применим и дедуктивный анализ педагогических решений обобщённого характера, их доработка и конкретизация с позиций разработанной методики. На практике нередко твор-

педагогические решения принимаются интуитивно, при этом рациональности, рациональности ослаблен. В этой связи целесообразнейший ретроспективный анализ и логическая переработка интуитивных педагогических решений с позиций описываемой методики, позволяющая приписать педагогическим решениям большую обоснованность и конструктивность.

Выводы исследования подтверждены и уточнены в ходе образующего эксперимента. Обучение на основе использования методики проектирования учебных занятий проводилось в преподавании русского языка и общей педагогики в группах студентов экономического и физического факультетов и факультета романо-германологии /ТУУ/, а также на занятиях по английскому и немецкому языкам /ТСХИ/. В ходе эксперимента на практических занятиях по немецкому языку проводилось две серии наблюдений. Для выявления различия в знаниях и умениях студентов до и после экспериментального воздействия был применён критерий Вилкоксона, позволяющий констатировать, что повышение уровня знаний и умений вызвано не случайными причинами, а основано на применении специальной методики проектирования занятий. В процессе экспериментального обучения удалось повысить учебную активность студентов, их интерес к занятиям. Так, использование в качестве учебного познания на занятиях иностранных языков не отменяло, а обобщённых моделей целых групп слов, сходных по значению, позволило повысить уровень прогнозирующих умений студентов при освоении новой лексики. Превышение коэффициента усвоения учебного материала в экспериментальных группах составило 0,2. Результаты эксперимента свидетельствуют, что усиление в соответствии с требованиями процедуры методологической стороны обучения информативной позволяет значительно увеличить объём усвоенного студентами материала, усилить воспитывающие и развивающие функции обучения.

Методика проектирования обучения была использована при разработке нового курса методики преподавания русского языка как иностранного. Ставилась цель — путём целенаправленного проектирования и усиления их проблемности интенсифицировать учебную деятельность студентов. Для оценки уровня знаний обучаемых и качества после каждой лекции студентам предлагалось подготовить вопросы по теме прослушанной лекции. Уровень развития знаний, степень их заинтересованности предметом оценивались по количеству, глубине, точности формулировок задаваемых лектору во-

просов. В течение учебного года характер и количество вопросов изменились: если в начале года вопросы были обращены к отдельным деталям содержания, то к концу учебного года в вопросах студентов проявилось понимание ими системно-структурных отношений теории. Положительные результаты подтвердились и в ходе педагогической практики студентов. Большинство из них проявили достаточно развитые умения соотносить частные случаи языковой практики с наиболее общими закономерностями методики языка, умения применять теоретические знания в практической деятельности.

Внедрение методики проектирования учебных занятий осуществлялось также в процессе обучения на семинарских занятиях по общей педагогике. В работе приведено сравнение итогов обучения трёх экспериментальных и трёх контрольных групп. Сравнительная оценка результатов обучения по уровню сформированности профессионально-педагогических знаний, умений и навыков подтвердила эффективность разработанной модели проектирования и позволила скорректировать выводы.

В заключении диссертации представлены общие выводы и предложены рекомендации по проектированию учебных занятий на гуманитарных факультетах вузов. Полученные в ходе исследования результаты в целом подтвердили выдвинутую гипотезу, позволили её уточнить, дополнить и сделать следующие выводы.

1. Одним из условий эффективности процесса обучения в вузе является целенаправленное проектирование обучения на основе всестороннего формирования учебной и обучающей деятельности. Знание научных основ проектирования учебных занятий позволяет предусматривать заранее способы и средства, гарантирующие высокую активность и самостоятельность студентов в учении, а также рационализировать и упорядочить проектирующую деятельность преподавателей, повысить их общую профессиональную культуру.

2. Сложность и полиструктурность самого процесса обучения и процедуры его конструирования требуют одновременного осуществления в проектировании целеполагания, обработки учебного материала, выбора методов обучения. Эти аспекты подготовки пронизывают все этапы проектирования; на каждом из 4-х этапов происходит преимущественное формирование тех или иных компонентов учебно-познавательной деятельности студентов: целей и мотивов, предмета, способа, структуры, формы.

3. Для усиления диагностичности и контролируемости обучения в процессе его проектирования необходимо осуществлять не однократ-

ное выдвижение учебно-воспитательных целей, а проводить "сквозное" целеполагание. На каждом из этапов проектирования полезно выдвигать специальные группы целей, соотносимые с компонентами формируемой учебной деятельности студентов. Непрерывное целеполагание даёт возможность педагогу сверять и сравнивать выдвигаемые цели с промежуточными и конечными результатами обучения, оперативно корректировать цели в соответствии с изменяющимися обстоятельствами обучения. 4 группы целей, соотносимые с характеристиками формируемой познавательной деятельности, могут служить ориентирами в дидактической обработке учебного материала, а также использоваться в качестве критериев логической доработки интуитивных педагогических решений.

4. Выбор ведущего типа обучения определяется перспективными целями образования и обусловлен функциями учебного предмета в формировании профессиональных качеств конкретного специалиста. Управление учением студентов облегчается при рассмотрении дидактического метода на уровне приёма, поскольку приёмы в большей мере, чем методы, характеризуются подвижностью, "маневренностью", легче "извлекаются", видоизменяются, варьируются, заменяются друг другом. Для обеспечения большей свободы в реализации проекта обучения и импровизационной готовности педагогу целесообразно проектировать и "иметь в запасе" варианты обучающих приёмов /приёмов показа значимости материала в овладении специальностью, приёмов заострения противоречий и "создачивания", приёмов изложения и доказательства, приёмов организации учебного общения/.

Процедура поиска наиболее эффективных в конкретной учебной ситуации методов и приёмов - это творческий процесс, в котором перспективный и ретроспективный планы неразрывны: выбор ведущего типа обучения может предшествовать поэтапному отбору дидактических приёмов, но не исключено и интуитивное определение необходимых в данных условиях форм, средств и приёмов с последующей оценкой соответствия их доминирующему типу обучения.

Основные положения диссертации изложены в следующих публикациях:

1. Разработка методики проектирования учебных занятий как одно из средств совершенствования обучения в вузе. // Областная межвузовская конференция молодых учёных и специалистов. Тезисы докладов. // 13-14 декабря 1985 года / - Тюмень, 1985. - С. 31-32.

2. О роли педагогического проектирования в повышении качества вузовской лекции. // Опыт и проблемы повышения качества подготовки специалистов в вузах и техникумах области. Тезисы докладов областной научно-методической конференции. // 20-21 декабря 1985 г. / - Тюмень, 1985. - С. 30.

3. Методологические принципы педагогического целеполагания в процессе подготовки учебного занятия в вузе. // Методологические проблемы взаимодействия педагогической теории и практики. - Тюмень, 1986. - С. 98-107.

4. О целевом подходе в проектировании обучения студентов-будущих учителей. // Совместная работа вузов и органов народного образования по реализации школьной реформы. Тезисы областной научно-практической конференции. - Тюмень, 1986. - С. 89-90. /В соавторстве с Л.Ю.Берикхановой/.

5. Методика разработки практических занятий с введением новой лексики: Методические рекомендации. - Тюмень, 1986. - 17 с. /в соавторстве с Л.А.Кудряшовой/.

6. Методика проектирования лекционных занятий в вузе: Методические рекомендации для преподавателей и студентов гуманитарных факультетов. - Тюмень, 1986. - 20 с.

А.Закорья