

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
«БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**В. В. ХИТРЮК**

**ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**Курс лекций**

**Барановичи  
РИО БарГУ  
2008**

УДК 378  
ББК 74.58  
Х52

Автор:

*В. В. Хитрюк*, кандидат педагогических наук, доцент,  
проректор по учебной работе учреждения образования  
«Барановичский государственный университет»

Рецензенты:

*З. Р. Железнякова*, кандидат педагогических наук, доцент,  
ректор Института повышения квалификации и переподготовки  
руководящих работников и специалистов учреждения образования  
«Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина»;

*Е. И. Пономарёва*, кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий лабораторией мониторинга качества учебного процесса  
и подготовки специалистов учреждения образования  
«Барановичский государственный университет»

**Хитрюк, В. В.**  
**Х52 Педагогика высшей школы** [Текст] : курс лекций / В. В. Хитрюк. — Барановичи : РИО БарГУ, 2008. — 305[3] с. — 100 экз. — ISBN 978-985-498-111-6.

Курс лекций раскрывает основные положения организации и содержание учебно-воспитательного процесса в вузе, теоретические и технологические основы обучения, построение системы управления качеством образования.

Издание предназначено для слушателей системы повышения квалификации и переподготовки кадров по специальности «Профессионально-педагогическая деятельность специалистов», а также для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов.

УДК 378  
ББК 74.58

ISBN 978-985-498-111-6

© В. В. Хитрюк, 2008  
© БарГУ, 2008

## **Введение**

«Педагогика высшей школы» — учебная дисциплина системы переподготовки и повышения квалификации кадров по специальности «Профессионально-педагогическая деятельность специалистов», содержание которой отвечает требованиям, предъявляемым к уровню профессионально-педагогической подготовки преподавателя вуза.

Цель изучения дисциплины — повышение профессионально-педагогической компетенции преподавателей высших учебных заведений посредством овладения теоретическими и прикладными знаниями и умениями педагогического характера.

Массовый характер высшего образования — реалия современности. Следовательно, особое внимание в проблеме повышения качества высшего образования должно быть уделено методическим, технологическим аспектам организации учебного процесса.

Содержание курса лекций отражает современный уровень развития отечественной и зарубежной педагогической науки, раскрывает вопросы организационных форм и содержания высшего образования, истории становления и основных тенденций развития университетского образования в нашей стране и в мире, проблемы и условия обеспечения качества высшего образования.

В процессе изучения учебной дисциплины «Педагогика высшей школы» слушатели системы повышения квалификации и переподготовки кадров должны овладеть знаниями о:

- исторических этапах становления и развития университетского образования в мире;
- целостности и системности педагогического процесса в вузе, его структуре, принципах, закономерностях, основных характеристиках, специфике новых подходов к его организации в условиях двухступенчатой подготовки специалистов;
- основных положениях Болонского процесса;
- дидактических условиях реализации содержания высшего образования: принципах, закономерностях, методах, технологиях, формах организации учебного процесса в вузе;

- основных нормативно-правовых документах, регламентирующих деятельность высших учебных заведений в Республике Беларусь;
- вариативных системах управления качеством образования;
- основных компонентах государственного образовательного стандарта;
- сущностных характеристиках, содержании и функциях процесса воспитания в вузе, взаимосвязи ценностей и целей воспитания и др.

Слушатели должны приобрести умения характеризовать основные категории педагогики высшей школы, особенности обучения студентов при двухступенчатой подготовке специалистов, инновационные подходы в определении содержания и технологической модели обучения в вузе и др.

Изучение учебного курса предполагает овладение умениями:

- проектировать педагогическое взаимодействие на основе результатов диагностики и целей педагогического процесса;
- организовывать педагогический процесс, соотносить его цели и задачи с имеющимися педагогическими средствами;
- рефлексировать собственную деятельность и деятельность студентов, а также педагогическое взаимодействие;
- реализовывать в педагогических ситуациях законы, закономерности и принципы обучения;
- использовать в учебном процессе различные формы обучения;
- использовать принятые критерии и их показатели при оценке учебно-познавательной деятельности студентов;
- реализовывать в практической деятельности гуманистические принципы воспитания.

Содержание курса лекций адресуется профессорско-преподавательскому составу вузов, слушателям системы повышения квалификации и переподготовки кадров, аспирантам, соискателям, магистрантам.

### Тематический план курса

Наименование разделов, тем	Количество часов				
	Лекции	Практические	Семинарские	Другие виды занятий	СРС
1. Университетское образование: формирование, развитие, современное состояние	4	—	2	2	—
2. Педагогический процесс как система и целостное явление	4	—	2	—	—
3. Проблемы качества образования в вузе	2	—	2	—	2
4. Дидактическая система высшей школы	4	4	—	4	—
5. Контроль и оценка учебных достижений	2	2	—	—	—
6. Формы обучения в высшей школе	2	2	—	4	—
7. Организация воспитательной и идеологической работы в вузе	2	—	2	—	2
ИТОГО	20	8	8	10	4

## **УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ФОРМИРОВАНИЕ, РАЗВИТИЕ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ**

- 1 Университетское образование: история становления и общая характеристика
- 2 Высшее образование за рубежом: общее представление и основные тенденции развития
- 3 Высшее образование в Республике Беларусь
- 4 Педагогика высшей школы: предмет, объект, задачи, методы исследования

### **1 Университетское образование: история становления и общая характеристика**

Согласно словарю иностранных слов, **университет** (лат. universitatis) — высшее учебно-научное заведение, объединяющее в своем составе несколько факультетов, на которых представлена совокупность различных дисциплин, составляющих основы научного знания.

Университеты являются первой формой высших учебных заведений в мире. Их прообразами можно считать знаменитые образовательные центры античности: пифагорейский союз, академию Платона, лицей Аристотеля, Александрийский мусейон с богатейшей библиотекой. В некоторых античных учебных заведениях работали кафедры. Так, в Афинской высшей школе (основана в 176 г. до н. э.) действовали 8 философских кафедр, 2 юридические; в Александрийской высшей школе функционировали кафедры филологии, риторики, философии, математики, медицины.

По свидетельству исследователей, термин «университет» появился в V в. н. э. Так была названа в кодексе Византийского императора Феодосия открывшаяся в 425 г. высшая школа в Константинополе. Этот документ дает основание считать Константинопольский университет первым в мире университетом. В 859 г. был открыт университет в г. Фес (Марокко).

Начало истории европейского светского университетского образования было положено открытием юридической школы в Болонье (Италия) в 1088 г. и затем в Падуе. Одним из наиболее древних университетов в Европе считается Сорбонна в Париже (1200). Его устав был положен в основу деятельности других университетов: Оксфордского (1206) и Кембриджского (1231) в Англии, Саламанкского в Испании, Неаполитанского в Италии, Лиссабонского в Португалии, основанных также в XIII в. В XIV в. возникают университеты в Центральной Европе: в Праге (Чехия), Кракове (Польша), Гейдельберге, Кельне, Эрфурте (Германия). На протяжении XV в. количество университетов быстро растет: к 1500 г. по всей Европе их было уже 65. На их базе формировалась университетская культура, включавшая своеобразную идеологию, систему нравственных, эстетических и религиозных ценностей, совокупность форм жизнедеятельности. Средневековые университеты находились под жестким контролем церкви и светских магнатов. Однако должностным лицам городов запрещалось вмешиваться в дела, подведомственные ректору, но вменялось в обязанность содействовать, помогать работе университетов. Университеты пользовались значительными привилегиями, а их деятельность строилась в основном на принципах самоуправления.

Старейшие университеты были невелики по числу профессоров и студентов, располагали небольшими зданиями, занятия со студентами нередко проводились в наемных помещениях, а публичные лекции читались даже на городских площадях.

Как отмечают Ф. А. Брокгауз и И. А. Эфрон, исторически в Европе сложились два типа университетов: университеты как центры научной деятельности (германские, русские) и университеты, в которых на первый план выдвигались практические задачи.

Университеты готовили специалистов по двухуровневой системе: *бакалавры* (учителя студентов и кандидаты на степень магистра) имели неполное высшее образование (3—4 года обучения), *магистры* (учителя) получали высшее университетское образование. Профессора, доктора наук, искусств должны были пройти дополнительную подготовку и испытания. Магистры и профессора имели право вести занятия со студентами. Выпускники сдавали экзамен на моральную и интеллектуальную пригодность представлять профессию.

Структура средневековых университетов включала четыре факультета: 1) *подготовительный* (артистический), где давались и закреплялись знания по семи свободным искусствам (езда верхом, плавание, метание копья, фехтование, охота, игра в шашки, сложение и пение стихов в честь «дамы сердца») в течение 6—7 лет; 2) *юридический*; 3) *медицинский*; 4) *богословский* со сроком обучения 5—6 лет.

Прием студентов (лат. student — усердно заниматься) проходил на протяжении всего года. Бывали случаи, когда в студенты (лиц, не моложе 14 лет) одновременно записывались отец и сын. Прочувшись день в день два года, человек имел право сдавать экзамен на бакалавра искусств. Летом занимались по 10 астрономических часов: с 4 часов утра до 4 часов вечера с перерывом на 2 часа, с 8 до 10 часов вечера. Зимой занятия длились 8 часов: с 6 часов утра до 3 часов дня с перерывом на 1 час, с 9 до 10 часов вечера.

Основная нагрузка ложилась на память, поэтому наиболее распространенной была древнеримская поговорка «Столько знаем, сколько помним». Заучить, зазубрить, запомнить — вот основная задача средневекового студента. Несмотря на отсутствие учебников, для профессоров существовал приказ: «В будние дни лекций не диктовать — должны все брать с лету на слух». Диктовать разрешалось только в праздники, чтобы и «студенческой памяти дать передышку». Для лучшего запоминания на протяжении определенного времени изучали только один предмет или родственные ему. Правила часто рифмовали. После каждой лекции (чтение лектором книги с пояснением) усвоение ее проверялось в процессе собеседований (коллоквиумов). Повторения были ежедневные, недельные, месячные, годовые — «повторение — мать учения».

Каждую субботу устраивались диспуты. Они также имели образовательное значение и проходили под лозунгом «Оденьтесь в латы знаний, разите мечом доводов, защищайтесь щитом возражений и повергнете противника копьем истины!» В большом зале собирались студенты и преподаватели всего факультета. После того как один из магистров брал слово и озвучивал какую-нибудь мысль, выступали другие преподаватели, опровергая его положения и выдвигая свои. Под руководством преподавателей в спорах участвовали и хорошо подготовленные студенты-бакалавры.

Первые университеты выполнили свою миссию: они утвердили высокий статус университетского диплома, престижность университетского образования, своеобразие университетской культуры.

В XVI—XVIII вв. университеты приобрели черты государственного учреждения. В них сузилось обучение церковнослужителей и расширилась подготовка специалистов по естественнонаучному, медицинскому, юридическому, гуманитарному направлениям. В учебные планы были включены новые учебные дисциплины. Государство стало активнее вмешиваться в содержание образования, а также предприняло меры по сокращению автономии университетской корпорации, ограничению самоуправления в университетах.

Основные достижения университетского образования в XVIII в.:

- университеты завоевали свободу научного исследования,
- провозгласили свободу преподавания,
- отказались от обучения на латинском языке,
- почти во всех университетах Европы в учебные планы для изучения был включен предмет «Педагогика».

В XIX в. сформировался так называемый классический университет, фундаментальные основы которого были заложены в Германии в конце XVIII в. известным ученым и политиком В. фон Гумбольдтом.

Базовые принципы идеи классического университета сводились к следующим положениям:

- университет должен обладать относительной автономией, академическая свобода является детерминантой, определяющей все стороны деятельности университета;
- сущность университетского образования составляют два равнозначных ведущих вида деятельности — познавательная и научная, университет обязан возродить и этически обосновать достоинства знания и учености;
- университет должен быть центром культурной и общественной жизни в своем регионе.

Эти положения стали обязательными для университетского образования разных стран, которое, однако, учитывало национальные образовательно-культурные традиции и подходы и развивалось на их основе.

История русских университетов начинается открытием университета в Москве (12 (25) января 1755 г.), а затем в 1804 г. университеты были открыты в Харькове и Казани, а в 1819 г. —

в Санкт-Петербурге. Однако, по утверждению П. А. Сапронова, в России первая попытка открыть университет состоялась в 1725 г. в Петербурге в составе вновь учрежденной Академии наук.

Российская империя в конце XIX—начале XXв. переживала научно-технический прогресс и имела достаточно развитую сеть высших учебных заведений (табл. 1, 2). Как отмечает В. И. Стражев, в 1913 г. в Российской империи на 10 тыс. жителей приходилось 8 студентов, тогда как в Австро-Венгрии их было 14, в Германии — 12, Франции и Японии — по 11.

В XXв. началась новая университетская эра, когда образованию была отведена ключевая роль. Университеты создавались во всем мире, но особенно широко этот процесс шел в Советском Союзе.

В развитии высшего образования в СССР В. И. Стражев выделяет два основных этапа: довоенный (до начала второй мировой войны) и послевоенный (вплоть до 1991 г.).

В 1920—1930-е гг. университеты были открыты в столицах всех республик, а затем и в крупных городах. С 1925 г. была организована специальная подготовка преподавателей для высшей школы, поскольку их катастрофически не хватало. В 1928 г. принимается решение увеличить процент выходцев из рабочих среди студентов до 70.

По словам В. И. Стражева, темпы создания в СССР системы высшего образования в целом беспрецедентны (табл. 3, см. с. 12). В 1940 г. СССР вышел на первое место в мире по общему количеству студентов.

Развивались заочная и вечерняя формы получения высшего образования. В 1940 г. каждый четвертый студент учился на заочном или вечернем отделении. Отличительной особенностью высшей школы этого периода является значительный крен в сторону инженерного образования.

Как отмечает В. И. Стражев, в целом для первого этапа развития советской высшей школы были характерны следующие особенности:

- радикальное увеличение количества вузов и числа студентов;
- значительное увеличение числа регионов и городов, имеющих высшие учебные заведения;
- преимущественное развитие подготовки специалистов для промышленности;
- создание отраслевой системы управления высшими учебными заведениями;

Т а б л и ц а 1 — Государственные высшие учебные заведения России в 1913/14 учебном году

Высшие учебные заведения	Число учебных заведений	Количество студентов
Университеты	10	35 695
Юридические	4	1 036
Востоковедческие	3	270
Медицинские	2	2 592
Педагогические	4	1 082
Военные и военно-морские	8	894
Богословские	6	1 185
Инженерно-промышленные	15	23 329
Земледельческие	6	3 307
Ветеринарные	4	1 729
Художественные	1	260
ИТОГО	63	71 379

Т а б л и ц а 2 — Общественные и частные высшие учебные заведения России в 1913/14 учебном году

Высшие учебные заведения	Число учебных заведений	Количество студентов
Высшие женские университетские курсы	18	23 534
Высшие женские медицинские учебные заведения	4	1 254
Высшие университетские заведения для мужчин и женщин	5	7 659
Педагогические	6	1 237
Искусств и искусствоведения	8	7 189
Коммерческие	6	8 364
Сельскохозяйственные	4	2 274
Инженерно-промышленные	2	642
ИТОГО	53	52 153

Т а б л и ц а 3 — Развитие высшего образования в Российской империи и в СССР (1900—1940 гг.)

Количество	Годы			
	1900	1913	1927	1940
Учебные заведения	62	117	148	817
Студенты, тыс.	165	123	168	812

- значительный объем учебного материала идеологического характера;
- преимущественный прием на учебу по социальному происхождению;
- бесплатность обучения.

Автор делает вывод о том, что в довоенный период социальное и экономическое развитие страны способствовало росту образования и культуры. Массовый характер системы образования привел в конечном счете к позитивным качественным сдвигам.

Второй этап развития высшего образования в СССР начался после окончания второй мировой войны. Для ускоренного развития науки, техники и военной промышленности необходимы были ученые и специалисты высокого уровня. В 1949 г. И. Сталин принял решение о резком увеличении уровня оплаты труда профессорско-преподавательского состава (по сути он оставался неизменным до последних дней существования СССР).

В эти годы приобрел завершенные формы идеологизированный характер обучения (в вузах изучались «История КПСС», «Марксистско-ленинская философия», «Политическая экономия» в двух частях: «Политическая экономия капитализма» и «Политическая экономия социализма», «Научный атеизм», «Научный коммунизм»). Как и в довоенное время, преимущественный характер имело развитие инженерно-технического образования в высшей школе и естественнонаучных направлений в университетах. Было значительно смягчено социальное регулирование приема в вузы. Во всех университетах страны в 1920—1980-е гг. можно было получить высшее образование одного уровня.

На Западе 80-е годы XXв. ознаменовались образовательным бумом: резко возрос прием в высшие учебные заведения, начался переход к массовому высшему образованию. В эти же годы в СССР число сту-

Т а б л и ц а 4 — Высшие учебные заведения СССР (на начало учебного года)

Количество	Годы					
	1940/ 1941	1960/ 1961	1970/ 1971	1980/ 1981	1985/ 1986	1988/ 1989
Высшие учебные заведения	817	739	805	883	894	898
Студенты по отделениям, тыс.:	812	2 396	4 581	5 236	5 147	48 978
дневное	558	1 156	2 241	2 978	2 763	26 118
вечернее	27	245	658	649	634	5 480
заочное	227	995	1 682	1 609	1 750	17 380

дентов стало уменьшаться (табл. 4). В Беларуси в 1980-е гг. функционировали три классических университета (Минск, Гомель, Гродно).

В 1980 г. на 10 тыс. населения приходилось примерно 194 студента. В 1990/91 учебном году в СССР действовали 917 вузов, в которых проходили обучение 5 163 000 студентов, что составляло 174 студента на 10 тыс. населения. Темпы роста числа студентов в Советском Союзе стали заметно отставать от темпов роста в западноевропейских странах, Канаде, США, Японии.

Уровень заработной платы людей, работавших в сфере образования и имевших высшее образование, заметно снижался по сравнению со средней заработной платой в СССР.

В. И. Стражев выделяет следующие характерные черты советского высшего образования, которые окончательно сформировались к моменту завершения существования СССР:

- централизованная система управления вузами в сочетании с территориально-отраслевым управлением;
- приоритетное использование русского языка как основного языка обучения;
- преимущественное развитие технического и естественнонаучного направлений;
- идеологизированное содержание гуманитарных и социально-экономических наук;
- стабильность финансирования;
- бесплатность обучения.

В 1987 г. было принято правительственное постановление о реформе высшего образования в СССР.

В конце XXв. произошли новые события в европейской университетской действительности.

25 мая 1998 г. министрами образования Франции, Германии, Италии и Великобритании, собравшимися по поводу празднования 800-летнего юбилея Сорбоннского университета, была подписана декларация об унификации европейского образования. Эта идея получила последующее развитие в Болонской декларации (подписана в 1999 г.) «по созданию общей системы, нацеленной на улучшение внешнего признания и облегчения мобильности учащихся, а так же и на расширение возможности их трудоустройства». Ее подписали руководители образовательных систем 29 стран Европы. За прошедшие годы число стран-участниц увеличилось до 45.

Ведущий мотив создания единого европейского образовательного пространства — глобальная конкуренция на мировом рынке образовательных услуг.

В Болонской декларации определена четкая цель — «создание зоны европейского высшего образования». Страны-участницы обязались в «пределах первого десятилетия третьего тысячелетия» привести свои образовательные системы в соответствие с единым образовательным стандартом.

Страны-участницы Болонского процесса своей главной задачей видят создание в Европе конкурентоспособной динамичной экономики, основанной на «знаниях и способной увеличить количество рабочих мест, обеспечить устойчивый экономический рост, большую социальную сплоченность».

Помимо стратегической задачи, были определены и тактические:

- содействие трудоустройству студентов и увеличению конкурентоспособности европейского образования (выдача единых приложений к диплому об академической квалификации), создание системы академических степеней, которые были бы максимально сравнимы;
- осуществление перехода на двухуровневую систему высшего образования: «достепенного» и «последепенного», где вторая ступень должна вести к получению степени магистра и/или доктора (в Болонской декларации не прописано, что бакалавриат и магистратура обязательны, речь идет о двухступенчатой системе высшего образования);
- введение системы кредитов по принципу системы ECTS и отвечающих кредитам механизмов оценки, что должно способствовать мобильности студентов;

- расширение мобильности студентов и преподавателей, научных сотрудников, административного персонала вузов.

По мнению директора института русской и советской культуры им. Ю. М. Лотмана Рурского университета (ФРГ) доктора Клауса Вашика, главным в Болонском процессе является сочетаемость учебных программ, «сочетаемость образовательной среды Европы». В настоящее время к Болонскому процессу присоединились более 40 стран. Это является подтверждением намерений правительств данных стран пойти на сближение систем высшего образования, обеспечить возможность организации обучения или стажировки студентов и преподавателей в разных странах, подготовку конкурентоспособных специалистов.

Декан экономического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова, профессор В. Колесов называет 14 аргументов «за» двухступенчатое высшее образование, декларированное Болонским процессом:

1. Расширение высшего образования вызвано социальным спросом со стороны общества: сложившаяся система высшего образования уже не отвечает его запросам, в обновлении нуждаются и содержание, и структура, и технологии обучения, а также материальная база вузов. Первый уровень должен в основном удовлетворять массовый социальный спрос на высшее образование, при этом обучение должно быть ориентировано на широкую область профессиональной деятельности. Обучение на втором уровне ориентировано на углубленную подготовку.

2. Наряду с подготовкой работника к трудовой деятельности высшая школа должна готовить образованного гражданина, «критически мыслящую личность, которой не чужды культурные нормы, демократические ценности, этические принципы, гуманистические взгляды и жизненные установки».

3. Удовлетворение потребностей рыночной экономики: повышается мобильность в определении продолжительности времени обучения, выбора форм обучения и занятости.

4. Двухуровневая система высшего образования более адекватна потребностям управления информационными потоками в обучении: период снижения компетентности на 50% в результате появления новой информации по многим профессиям — 5 лет.

5. Дифференциация методологии и методик обучения на разных уровнях обучения.

6. Расширение возможностей студентов в выборе своего жизненного пути (можно получить диплом бакалавра, прервать учебу на какое-то время, а потом продолжить ее в магистратуре).

7. Дифференциация образовательных программ уровней образования, что дает возможность большей дифференциации обучения.

8. Позволяет определить вузы по их возможности готовить специалистов по программам обеих ступеней или только первой ступени.

9. Двухуровневая система более всего отвечает потребностям развития междисциплинарности (подготовка специалистов «на стыке» специальностей).

10. Упорядочение структуры подготовки кадров (многие выпускники вузов получают второе высшее образование).

11. С переходом на двухступенчатую систему высшего образования изменится характер финансирования — более разнообразными станут его источники.

12. Изменение качества подготовки специалистов.

13. Повышение эффективности научных исследований.

14. Узнавание дипломов и степеней при их международном сопоставлении.

Идеи Болонской декларации получили дальнейшее развитие в следующих международных документах:

– Пражское коммюнике совещания министров образования европейских стран «К европейскому пространству высшего образования» (2001 г.);

– Берлинское коммюнике конференции европейских министров, отвечающих за высшее образование «Реализуя европейское пространство высшего образования» (2003 г.);

– Берлинское коммюнике «Европейское пространство высшего образования. Достижение целей» (2005 г.). Оно определило «узкие» места в функционировании европейских университетов:

- многие университеты придерживаются монодисциплинарных программ и методов, исключая из них все, что не удовлетворяет стандартной модели;
- слабая конкуренция выпускников на мировом рынке рабочей силы, обусловленная обособленностью университетов от промышленности;

- чрезмерная «зарегулированность» традициями национальных образовательных систем, препятствующая мобильности студентов и преподавателей, непрерывному обучению;
- недофинансирование университетов (среднеевропейские расходы на высшее образование составляют 1,1% ВВП, тогда как в США — 2,7%; Европейская комиссия определила, что инвестиции в высшее образование на уровне 2% ВВП являются минимальным требованием для экономики, основанной на знаниях).

Встречи проводились с целью мониторинга выполнения болонских задач и определения дальнейших приоритетов.

В мае 2005 г. состоялось совещание министров образования стран-участниц Болонского процесса в норвежском городе Бергене, на котором отмечалось, что европейское пространство высшего образования (ЕПВО) должно стать открытым и привлекательным для всех регионов мира. Комиссар ЕС по образованию и культуре Ян Фигель в докладе «К европейскому пространству высшего образования» привел следующие цифры: 21% трудоспособного населения ЕС имеет высшее образование, что значительно ниже, чем в США (38%), Канаде (43%), Японии (36%). Европейские университеты готовят больше выпускников и докторов в области естественных и технических наук, чем конкуренты, однако доля тех, кто продолжает научную карьеру, намного ниже, чем в США и Японии.

В международном отчете, подготовленном Европейской комиссией «Роль университетов в Европе знаний», подчеркивается, что европейская система образования не вполне отвечает требованиям конкурентоспособности на мировом рынке. Для преодоления отставания намечены следующие направления деятельности:

- создание условий для получения вузами постоянных доходов и их эффективного использования;
- повышение автономности и профессионализма в академических и управленческих делах;
- создание условий для повышения качества образования;
- ориентация вузов на местное и региональное развитие;
- установление более тесных связей «вуз — предприятие» с целью распространения, внедрения и использования новых знаний в экономике и обществе;
- создание единого и открытого европейского пространства.

Во всех документах Болонского процесса подчеркивается, что гармонизация национальных систем образования обязательно должна сочетаться с сохранением и уважением культурных и академических традиций различных стран («национальные идентичности и общие интересы могут взаимодействовать и подпитывать друг друга»).

Университеты появились, сформировались, окрепли и завоевали ключевую роль в образовательно-культурной жизни всех стран. Они находятся на вершине образовательной пирамиды.

Характерными признаками высшего профессионального образования в ХХI в., по мнению А. Е. Егоршина, являются:

*демократизация* — общедоступность, соучастие преподавателя и студента в образовательном процессе;

*диверсификация* — многовариантная по содержанию, формам и срокам система разноуровневых учебных заведений;

*интернационализация* — академическая мобильность учащихся и преподавателей; международное признание документов об образовании, ученых степеней и званий;

*прогрессивность* — превращение образования в основной компонент всей деятельности по развитию научно-технического прогресса, экономическому росту, обеспечению занятости населения;

*информатизация* — трансформация содержания и методов на основе широкого внедрения образовательных и информационных технологий.

Среди основных тенденций и особенностей развития высшего образования в мире сегодня можно выделить:

- массовость высшей школы;
- расширение сферы образовательных потребностей студентов;
- диверсификация (увеличение разнообразия) учебных планов и программ;
- междисциплинарность знаний;
- создание единого образовательного пространства в условиях его интернационализации (признание дипломов, ученых степеней и квалификаций; использование единой системы кредитных (зачетных) единиц; разработка европейских стандартов качества образования);
- повышение роли непрерывного самообразования;
- изменение способов организации и управления учебным процессом в вузе (перевод студента из пассивной позиции объекта в активную позицию субъекта).

Исследователи среди основных проблем западных образовательных систем выделяют следующие:

- массовость и качество образования;
- «социальная сортировка» в образовании (до 80% студентов ведущих американских университетов и колледжей — выпускники частных школ привилегированного типа, в которых учится лишь 11% молодежи);
- снижение интереса к науке и технике.

Перечисленные проблемы побуждают к поиску подходов и программ обновления образования в соответствии с реалиями современного социума. Эти шаги нашли отражение в разнообразных национальных и международных проектах «Образование американцев для XXI века» (США), «Образование для 2000 года» (ФРГ), «Модель образования для XXI века» (Япония), «Образование будущего» (Франция) и др.

Анализ литературы показал, что инновационные технологии проектирования содержания высшего образования в этих странах направлены на:

- исключение из учебных программ материала, который имеет только историческое значение или носит описательный характер и может быть перенесен на факультативы;
- модернизацию учебных дисциплин, облегчающую студентам понимание и использование приобретенных знаний в решении проблем науки, техники и технологии;
- интеграцию знаний, приобретаемых в ходе изучения смежных дисциплин и создающих предпосылки для проблемно-модульного изучения ряда дисциплин, ориентированных на этот процесс [14].

Ведущим направлением в решении данной проблемы является стандартизация содержания образования.

Общими тенденциями реформ в сфере высшего образования на Западе исследователи называют:

- *специализацию*, направленную на обучение навыкам самостоятельного поиска перспективных приложений методологии исследований и разработок — формирование в процессе обучения навыков инженерно-поисковой, конструкторской, изобретательской деятельности;
- *перестройку образовательного процесса*, направленную на творческий характер усвоения знаний, основанную на научно-исследовательской и конструкторско-проектной деятельности, «универсализацию специалиста, фундаментальную подготовку по общетеоретическим и гуманитарным дисциплинам»;

- существенное *продвижение дифференциации и индивидуализации* обучения на основе создания новых поколений школьных программ с максимально конкретизированным уровнем учебных успехов, на который должен выйти каждый учащийся и достижение которого объективно проверяется учителем при помощи компактных методик;

- *поиск новой методической системы*, ориентированной не только на интеллект, но и на эмоциональную и подсознательную сферу психики человека, формирование субъектной позиции в учебном процессе;

- *внедрение принципов непрерывного образования*, создание новых типов учебных заведений для неформального образования: народные дома (ФРГ, Нидерланды); общинные сети саморегулируемого образования (США); информационно-обучающие центры, общественные залы, центры образования женщин (Япония);

- *гуманитаризация образования*.

Стратегическими *целями* реформирования системы высшего образования являются:

- 1) повышение качества образования в условиях его массовости;
- 2) формирование профессиональной мобильности специалистов;
- 3) воспитание духовно, интеллектуально и физически развитой личности, способной активно участвовать в экономической и социально-культурной жизни общества.

К основным *функциям* высшего образования относятся:

- *гуманистическая* — ориентация на человека, его развитие и творческую самореализацию;

- *аксиологическая* — сохранение ценностей мировой и белорусской национальной культуры;

- *социокультурная* — помощь в овладении культурой белорусского народа в многообразии связей с национальными культурами других народов и мировой культуры в целом;

- *социально-адаптивная* — содействие человеку в успешной адаптации к окружающему, динамично обновляющемуся социуму на микро-, мезо- и макроуровнях, в подготовке к профессиональной деятельности;

- *социально-мобильная* (стратификационная), которая понимается как изменение статусно-ролевой формы взаимодействия человека с окружающими его людьми, получение им нового статуса;

– *инновационная* — обновление знаний, способов деятельности человека, формирование его базисных ориентиров в научно-исследовательской деятельности;

– *социально-интегративная* — включение в интегративную образовательную научно-производственную деятельность, передача опыта;

– *прогностическая* — содержательное раскрытие сущности будущей профессии, перспектив профессионального развития и личностного роста человека.

Социологическая модель современного высшего образования имеет следующие основные уровни:

– *социально-политический*, определяющий социально-правовые механизмы регулирования системы высшего образования. Законодательная база высшего образования — фундамент всех этажей знаний;

– *социально-экономический*, показывающий экономическое положение системы высшего образования. Он в последние годы несколько снизился;

– *социально-адаптивный*, определяющий новые формы организации учебного процесса (дистанционное обучение, Интернет, введение рынка образовательных услуг и т. п.).

Для систем образования стран постсоветского пространства, и для Республики Беларусь в том числе, характерны некоторые *негативные моменты*, отрицательно сказывающиеся на качестве подготовки специалистов с высшим образованием. Среди них:

– низкий уровень подготовки выпускников средних общеобразовательных школ (во многом уступают по своим знаниям выпускникам 1970—1980 гг.), особенно по естественнонаучным и гуманитарным дисциплинам;

– отставание в развитии учебно-лабораторной базы вузов по сравнению с зарубежными университетами, особенно по естественнонаучным специальностям;

– достаточно низкая оплата труда профессорско-преподавательского состава по сравнению с работниками материального производства;

– «утечка умов» — миграция преподавательского состава в высокооплачиваемые сферы деятельности и выезд в развитые зарубежные страны.

Систему высшего образования составляет совокупность учебно-воспитательных учреждений в виде трех групп подсистем: большие

подсистемы (единый административный центр образовательных единиц (министерство образования)); средние подсистемы, объединяющие высшие учебные заведения (университет, академия, институты, высшие колледжи); малые подсистемы (факультет, курс, академическая группа).

Содержательная и профессиональная направленность высшего образования представлены следующими направлениями: гуманитарное, естественнонаучное и техническое образование. В систему отраслей высшего образования входят: архитектура, медицина, журналистика, биология, геодезия, история, искусствоведение, педагогика, психология, театр, транспорт, филология, эстетика и др. В соответствии с отраслями высшего образования определяются типы вузов.

В аспекте профессиональной направленности в высшей школе различают *понятия*: «профессия», «специальность», «квалификация».

*Профессия* (учитель, врач, инженер) требует от человека специальных знаний и трудовых навыков высшего уровня квалификации. Под профессией понимается такой род деятельности, который социально оправдан и служит источником материального обеспечения человека.

Под *специальностью* понимают вид (разновидность) профессиональной деятельности, «требующий определенных знаний, навыков и компетенций, приобретаемых путем обучения и практического опыта». В 2003 г. в Беларуси прием в вузы осуществлялся по 250 специальностям.

На основании имеющегося уровня приобретенных человеком знаний, умений и навыков определяется *квалификация* и присваивается определенный тарифный разряд (категория учителя, исследователя). Преподаватели вузов избираются по конкурсу, и им присваивают ученые звания (доцент, профессор).

Вопрос о содержании обучения (объем и характер знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть будущий специалист) остается предметом острых дискуссий.

Вуз должен решать *задачи*:

- профессиональной подготовки кадров, владеющих глубокими знаниями, практическими умениями, способных творчески реализовать себя на практике;
- воспитания у студентов гражданско-патриотических качеств в контексте идеологии белорусского государства;

- выполнения научно-исследовательских работ;
- создания учебников и учебных пособий;
- подготовки научно-педагогических кадров;
- повышения квалификации преподавателей вузов;
- переподготовки кадров, удовлетворения потребности в получении полного или частичного образования.

Среди основных приоритетов создания современной концепции высшего образования исследователи (Т. А. Емельянова, В. П. Старжинский) называют:

- менеджмент качества высшего образования;
- автодидактизм (навыки самостоятельного обучения) как основной способ образования студентов;
- технологизация и гуманизация (цель гуманистической реконструкции образования — сопряжение профессиональной подготовки с наиболее актуальными проблемами развития человечества, общества, человека) образования;
- использование современных информационных технологий в образовании;
- идейно-воспитательная работа как форма управления гуманизацией высшего образования — возрождение воспитательной технологии в учебной и внеучебной деятельности в новых социально-культурных условиях. По мнению Леви Стросс, «XX век будет веком гуманитарной культуры либо его не будет вообще»;
- практико-ориентированное образование (позволяет студенту почувствовать необходимость теории как средства решения учебно-практических задач).

Как отмечают Ю. Ветров и А. Ивашкин, гуманизация предполагает создание в обществе системы образования, соответствующей гуманистическим идеалам (личная свобода, социальная справедливость, человеческое достоинство), а гуманитаризация образования связана с учебно-методическим содержанием преподавания в вузе и является способом приобщения молодежи к духовным ценностям цивилизованного мира. К гуманистическим аспектам системы образования можно отнести создание творческой атмосферы в обучении специалиста, обеспечение возможностей общекультурного развития студентов, организацию их досуга, материальные аспекты студенческой жизни.

Ориентация на гуманистические идеалы предполагает приоритетность интересов личности перед государством. Важными аспектами гуманизации образования является определение содержания блока социально-гуманитарных дисциплин и технологических моделей их преподавания. Особая роль гуманитарных дисциплин в процессе гуманизации образования заключается, по мнению Н. Зверевой, С. Шевченко, О. Катковой, в надлении изучения профессиональных и специальных дисциплин личностным, социальным и культурным смыслом. Так, например, культурология знакомит с многообразием человеческого опыта, форм и проявлений человеческой природы, освобождает от власти стереотипов, расширяет мировоззренческий выбор, воспитывает уважение к особенностям чужих культур. Психология дает возможность лучше понять себя и окружающих, помогает справиться с трудными психологическими стрессовыми ситуациями. Педагогика учит распознавать и развивать потенциал другого человека. Социология пробуждает интерес к социальной реальности. Философия учит разнообразию подходов к пониманию окружающего мира и человека.

Одна из важнейших целей высшей школы — сделать образование эффективным, привлекательным для лучшей части молодежи. Это возможно при высоком качестве преподавания и образования в целом.

Согласно В. Я. Нечаеву основными целевыми установками, на которые должна реагировать высшая школа являются:

- обеспечение качества образования при росте студенческого контингента;
- оптимизация перехода на многоступенчатую систему высшего образования;
- интеграция научных исследований и обучения как условие фундаментальности;
- внедрение современных образовательных технологий;
- обеспечение потенциала воспитательной среды учебного процесса.

## 2 Высшее образование за рубежом: общее представление и основные тенденции развития

Развитие высшего образования во всем мире имеет общие тенденции и целевые установки. Однако ряд социально-экономических, демографических, исторических и других факторов формирует специфические особенности национальных систем высшего образования. Рассмотрим их на примере различных стран.

### США

Система высшего образования в США была создана потомками выходцев из разных европейских стран и поэтому, имея свою специфику, является отражением особенностей национальных систем образования этих стран. Специфика американских университетов связана с отличными от европейских стран социально-экономическими условиями, с иной культурой и традициями. Университеты стали создаваться в США в XIX в. на базе открывшихся еще в XVII—XVIII вв. колледжей. Старейшими университетами страны являются Гарвардский (1636), Уильяма и Мэри (1698), Йельский (1745), Нью-Джерсийский (1746).

Современная система университетского образования США включает три типа университетов: классический, многопрофильный и исследовательский. *Классический* университет продолжает гумбольдовские традиции высшего образования, сочетая обучение студентов и их научно-исследовательскую работу. *Многопрофильный* университет должен обеспечить магистерскую подготовку, а статус *исследовательского* университет получает тогда, когда может готовить специалистов по докторским программам с последующим присуждением степеней.

Отличительной особенностью американской высшей школы является отсутствие единых учебных планов и программ, предлагаемых для всех однотипных учебных заведений. Каждый вуз самостоятельно определяет содержание даваемого образования, учитывая контингент обучаемых, уровень научной и педагогической квалификации преподавателей, техническое оснащение, финансовые возможности. Согласно терминологии, используемой в каталогах

вузов, дисциплины в основном делятся на общеобразовательные и специальные, особо выделяются дисциплины по выбору.

Структура американских вузов представлена тремя основными уровнями. Первый — бакалавриат, он не связан с профессиональной направленностью (степень бакалавра можно получить и в колледже). Образовательные программы колледжей соответствуют организационной структуре системы высшего образования, которая условно делится на три уровня: младшие и местные колледжи, общеобразовательные, отраслевые колледжи, аспирантские и профессиональные школы университетов.

Второй уровень — магистратура. Ее программа ориентирована на специализированную практическую деятельность в различных областях. После успешной подготовки и защиты диссертации присваивается академическая степень магистра.

Высший уровень образования в США — докторантура — специализированное обучение и самостоятельное научное исследование с последующей защитой диссертации.

Все дисциплины, читаемые в американском вузе, делятся на три категории:

1) обязательные (вводятся в учебный план данной специальности или группы специальностей и изучение их является одним из требований, без выполнения которого не может быть присуждена та или иная академическая степень: общенаучные дисциплины, основные базовые дисциплины данной отрасли науки);

2) ограниченно выбираемые;

3) неограниченно выбираемые (выбор 2—3 курсов из 30 и более предлагаемых учебных курсов, при изучении определенного курса: можно выбрать 3—4 темы из 50—60 и более предлагаемых тем).

Как отмечают исследователи, часть дисциплин студент может выбрать из общего списка предметов, читаемых в данном учебном заведении, необязательно связывая свой выбор со специальностью, их назначение — расширить общий кругозор, культурный уровень, удовлетворить личные интересы.

Студент американского университета имеет право на определение индивидуальной образовательной траектории, создание собственного учебного плана. Анализ литературы показал, что изучением обязательных базовых дисциплин завершается предписанная адми-

нистрацией вуза часть обучения студента, далее роль администрации сводится к контролю за общей целенаправленностью и последовательностью плана [14,15]. На четвертом курсе студент окончательно определяет характер и направление своей будущей профессиональной деятельности и с помощью преподавателя-советника выбирает для изучения особо интересующие его дисциплины. При этом студент, желающий посвятить себя научной работе (с дальнейшей ориентацией на магистратуру), пополняет свои знания в области общенаучных и фундаментальных дисциплин.

Исследователи отмечают, что учебные курсы характеризуются высоким теоретическим уровнем, тесная связь с фундаментальными научными курсами, а также междисциплинарный подход к изучению материала. Так, для высшего инженерного образования характерным является создание обобщенных научно-инженерных курсов, поиск общих методов их изложения, позволяющих объединять разные дисциплины. В этом случае узкоприкладные инженерные курсы можно заменять одним курсом, более общего характера, который может перейти в разряд обязательных специальных курсов.

Лабораторные практикумы также часто носят междисциплинарный характер и имеют целью выработку некоторых инженерных навыков (измерения, проведения эксперимента, обработки результатов и т. д.). Таким образом, действительно исключается ненужное дублирование и обеспечивается значительная экономия учебного времени. Значимость лабораторных занятий существенно повышается, они носят в основном исследовательский характер.

Как отмечают исследователи, контроль знаний носит многоступенчатый характер и включает: опросы каждого студента 4—6 раз в семестр на семинарских занятиях; письменные контрольные работы 2—3 раза в семестр; итоговый семестровый экзамен. Оценка за семестр носит рейтинговый характер и выставляется с учетом всех форм промежуточного и итогового контроля как средняя величина. Такая система позволяет добиться ритмичной работы студентов в течение всего учебного семестра. Оценки носят буквенный характер: «А» — высший балл (примерно 10—15% студентов), «В», «С», «D» — положительные, «F» — неудовлетворительная (около 10% студентов).

Дипломы с отличием имеют право выдавать не все университеты. Чтобы получить «красный диплом», недостаточно хорошо учиться,

необходимо изучить дополнительно определенные курсы, которые заранее объявляются как дисциплины для диплома с отличием.

### **Великобритания**

Сегодня Англия — страна, в которой все университеты финансируются государством, являются автономными учебными учреждениями и центрами науки.

История становления высшего образования в Великобритании связана со старейшими университетами Англии — Оксфордом (образован в 1167 г. группой преподавателей и студентов, переехавших через Ламанш из Сорбонны) и Кембриджем (основан в 1209 г. преподавателями и студентами из Оксфорда). Созданные на базе монастырских школ до XIX в. они были единственными в Англии. В XV—XVI вв. под влиянием экономических потребностей в Шотландии открываются колледжи, а затем на их базе формируются технические университеты (Глазго — 1451 г., Абердинер — 1491 г., Эдинбург — 1583 г.). В 1832 г. был создан Даремский университет, в 1836 г. — Лондонский. Все остальные университеты появились в XX в.

До XVIII в. обучение в английских университетах осуществлялось на латыни по самостоятельно разработанным учебным планам и программам. Университеты имели право присуждать ученые степени и звания.

В современные английские университеты прием на учебу осуществляется на основе экзамена или собеседования через Центральный совет по приему в университеты, который за год до поступления собирает заявления от абитуриентов с указанием 5 университетов в порядке предпочтения. Затем Совет рассылает копии заявлений адресатам, на основании которых университет отбирает себе будущих студентов.

В учебные планы британских университетов входят самые разнообразные комбинации предметов с учетом интересов студентов, возможностей вуза, требований общества к содержанию квалифицированного труда.

Анализ литературных источников свидетельствует, что обучение в университетах обычно ориентировано не на узкую практическую деятельность, а на довольно широкие сферы с тем, чтобы их выпускники обладали способностью самостоятельно рассматривать новые проблемы. Возможности определять индивидуальную образовательную траекторию сильно различаются в разных вузах.

Исследователи отмечают сложившуюся вариативность систем обучения в английских университетах: основу первой составляют лекции, а тьюторские занятия, семинары и групповые занятия выполняют вспомогательные функции. Ядро второй составляют тьюторские занятия, под которыми подразумевают регулярные занятия одного-двух студентов с тьютором-преподавателем (но не профессором), аспирантом, а также специалистами-практиками, не состоящими в штате университета. Они рассматриваются не как преподаватели в обычном смысле, а как наставники, помогающие студентам развивать способность мыслить, вырабатывать умение отбирать и критически анализировать факты, «умение думать для себя». Лекции и семинары выступают в качестве вспомогательных форм обучения.

Отличительной особенностью организации учебного процесса в университетах Англии является предоставление студентам большой самостоятельности для работы с книгой, первоисточниками, консультаций с преподавателем.

Университеты являются единственными вузами в Англии, имеющими право присуждать ученые степени и звания. Высшее образование в Англии имеет две ступени: бакалавриат и магистратура.

Обучение на первой академической ступени ведется в одной из следующих областей науки: гуманитарные дисциплины, общественные науки, естественные и прикладные науки. Степень бакалавра можно получить после 3 лет учебы и успешной сдачи экзаменов.

Университетский курс на степень магистра предусматривает определенный объем самостоятельной исследовательской работы (написание диссертации, рефератов, докладов, сообщений, эксперимент по изучению иностранного языка). Чтобы стать магистром, необходимо учиться еще 1—2 года, успешно сдать экзамены, представить научную работу.

Степень доктора наук получают видные ученые. Прохождение учебного курса на степень доктора наук длится 2—3 года; затем кандидат представляет и защищает диссертацию, иногда сдает экзамен.

Широкое распространение в системе высшего образования находят дистанционные технологии обучения — открытые университеты.

## **Германия**

Университетское образование на территории современной Германии стало развиваться с конца XIV в. (Гейдельбергский (1386), Вюрцбургский (1501), Йенский (1558)).

В XVIII в. В. фон Гумбольдт сформулировал и обосновал идею классического университета. Реальная модель классического университета получила в Берлинском университете, открытом в 1810 г.

Современные немецкие университеты в качестве приоритетного направления имеют научные исследования. Как свидетельствует анализ литературы, каждый университет страны имеет в своем составе несколько научно-исследовательских институтов, лабораторий, все кафедры систематически осуществляют научно-исследовательские проекты. В каждом университете, кроме преподавателей, работают научные сотрудники, причем нередко штат последних в два и более раз превышает профессорский состав. Во многих университетах работают всемирно известные ученые.

Система высшего образования представлена двумя основными типами учебных заведений:

- университеты и учебные заведения университетского уровня (высшие педагогические школы, объединенные высшие школы (объединенные университеты) и др.) — дают широкую теоретическую подготовку; обучение сочетается с проведением исследований;
- высшие профессиональные школы — ориентированы преимущественно на прикладные дисциплины.

Современные университеты ФРГ представляют сложный комплекс, где осуществляется профессиональная подготовка большого количества студентов по многим специальностям.

Среди особенностей немецкой высшей школы можно назвать следующие:

- традиционно высокая доля в содержании обучения отводится фундаментальным дисциплинам;
- гибкая организация учебного процесса, изменение функций преподавателя в сторону усиления консультирования и научного руководства учебно-научной деятельностью студентов;
- исследовательское обучение — вовлечение студентов в исследовательскую работу с ранней диагностикой их интересов и способностей;

– требование к выпускникам, предъявляемое почти повсеместно, по овладению второй специальностью (по собственному выбору).

Для организации и развития научно-практической деятельности студентов широко практикуются проблемно-ориентированные лекции, активное их включение в подготовку и реализацию семинарских и практических занятий; система курсовых и зачетных работ.

### **Франция**

Первым французским университетом стал Сорбоннский университет (колледж Робера Сорбонна), который был открыт в 1198 г. по образцу Болонского университета. В настоящее время Сорбонна имеет свой статус и структуру, в ней сильны демократические традиции.

В Париже в 1211 г. по распоряжению Папы Римского открывается университет преимущественно теологической направленности. Затем университеты начинают создаваться по всей стране: в Тулузе (1229), Монпелье (1289), Пуатье (1431), Канне (1432), Нанте (1460).

Сегодня во Франции функционирует около 80 университетов (более 1 млн студентов), которые носят государственный характер. В стране реализуется государственный план обновления университетского образования.

Основными структурными звеньями современной системы высшего образования являются: 1) высшее образование краткого цикла (срок обучения — 2—3 года); 2) высшее образование, получаемое в университетах и «больших школах», в которых подготовка специалистов организована на базе трех исследовательских циклов (срок обучения от 2 до 9 лет).

Интересным является модель распределения учебного времени студентов (на примере базовой инженерной школы): 50% — лекции и семинары по теоретическим, естественнонаучным и инженерным дисциплинам; 15% — лабораторные и практические занятия; 20% — работа над устной и письменной речью, изучение дисциплин социально-экономического цикла, иностранных языков; 15% — стажировка и другие занятия на производстве.

В вузах Франции значительное внимание уделяется изучению и применению в учебном процессе эвристических методов как основы развития и реализации творческих способностей.

Управление современной системой образования Франции характеризуется большей степенью централизации по сравнению с другими европейскими странами.

Анализ литературных источников показал, что лидирующие позиции в образовательной пирамиде Франции занимают не университеты, а «большие школы», которые обеспечивают подготовку специалистов для бизнеса, государственного управления, промышленности. К ним относятся технологические институты, инженерные школы. По существующей традиции университеты дают высшее образование по гуманитарным и естественным наукам, искусству, юриспруденции. Получив общетеоретическую и общегуманитарную подготовку, выпускники университетов могут осуществить профессиональное образование в «больших школах».

### **Япония**

Вершиной в системе высшего образования Японии являются университеты. Если в XIX в. в Японии функционировало лишь 2 университета, то к началу XX в. их стало 514, в том числе и «карликовые» учебные заведения, насчитывающие 200—300 студентов и 1—2 факультета. Крупнейшими университетами страны являются Токийский, основанный в 1877 г., — 18 тыс. студентов, Киотский (1897) — 15 тыс. студентов, Осакий (1931) — 12 тыс. студентов. Эти университеты отличаются высоким качеством обучения, большим объемом научно-исследовательских работ, наличием магистратуры (2 года после получения степени бакалавра) и докторантуры (5 лет после получения степени магистра).

В XX в. в Японии осуществлены три реформы образования, в результате которых его современная структура воплощает национальные традиции и наиболее прогрессивные международные образовательные идеи.

В настоящее время в Японии существуют три типа университетов:

- университеты, которые имеют свою докторантуру (с присвоением ученой степени доктора);
- университеты, включающие в свой состав аспирантуру с присвоением ученой степени магистра;
- университеты, не имеющие собственной системы постуниверситетского образования.

Структура учебных программ обеспечивает стыковку бакалаврской и магистерской подготовки, а учебные планы составляются на междисциплинарной основе с тем, чтобы выпускники университетов были в состоянии решать возникающие научно-производственные проблемы.

Обычно учебный план японского университета включает базовую теоретическую подготовку по специальности (подготовку гражданина) — (I—III семестры) и подготовку собственно специалиста — специализация — (IV—VIII семестры). В дополнение к предметам, входящим в упомянутые области, студентам предлагаются физическая культура и иностранные языки. Для получения диплома студент должен набрать определенное количество «кредитов», которые определяются по каждой дисциплине особо.

Как показывает анализ литературы, основными направлениями совершенствования университетского образования являются:

- создание более гибкой структуры высшего образования (это касается учебного плана, условий успешного окончания университета, мобильности перехода из одного учебного заведения в другое, с одного факультета на другой и т. д.);
- качественное усовершенствование каждого колледжа и университета, особенно усиление их функции по формированию у студентов творческих способностей;
- оказание большей финансовой поддержки научным исследованиям, особенно выполняемым молодыми исследователями и студентами и т. д.

Высшее образование в Японии рассматривается как гарантия пожизненного трудоустройства, поэтому широко развито стремление его получить. Профессорско-преподавательский состав университетов обладает свободой выбора содержания, методов и средств обучения. Японские дипломы эквивалентны аналогичным документам стран Европы и США.

### 3 Высшее образование в Республике Беларусь

В Беларуси длительное время отсутствовали высшие учебные заведения. Только в 1778 г. по предложению Образовательной комиссии в Гродно была открыта врачебная школа (академия), но в 1791 г. она была закрыта.

В августе 1840 г. в Горках (Могилевская область) была открыта Горы-Горецкая земледельческая школа, которая в 1848 г. была преобразована в Земледельческий институт. В 1863 г. после восстания под предводительством К. Калиновского, которое поддерживали студенты и преподаватели института, это высшее учебное заведение было закрыто и вновь открыто лишь через 15 лет как среднее земледельческое училище, а с 1919 г. преобразована в сельскохозяйственную академию. В настоящее время это Белорусская государственная сельскохозяйственная академия — головной вуз страны по подготовке кадров для сельского хозяйства.

В начале XXв. были открыты учительские институты: Витебский (1910), Могилевский (1913), Минский (1914). В 1921 г. был образован Белорусский государственный университет. Сегодня БГУ представляет собой научно-образовательно-технологический комплекс: 20 факультетов, 172 кафедры, 6 институтов, 5 НИИ и ИПК и ПК, комплекс специальных производств, 20 научных центров, лицей, юридический колледж, 9 производственных предприятий.

Развитие высшего образования в БССР после второй мировой войны можно проследить по таблице 5.

23 июня 2004 г. Указом Президента Республики Беларусь был открыт БарГУ, а в апреле 2006 г. — Полесский государственный университет.

Т а б л и ц а 5 — Высшие учебные заведения БССР (на начало учебного года)

Количество	1940/ 1941	1960/ 1961	1970/ 1971	1980/ 1981	1985/ 1986	1988/ 1989
Высшие учебные заведения	25	24	28	32	33	33
Студенты, тыс.	21,5	59,3	140,0	177,0	181,9	180,2

Система высшего образования Республики Беларусь находится в зависимости от развития социально-экономических, политических, информационных явлений и процессов в жизни общества. Сегодня происходит адаптация высших учебных заведений страны к новым условиям.

С точки зрения экономического развития республики выделяют следующие основные *функции* системы высшего образования:

- сохранение культурного и образовательного потенциала;
- повышение уровня образованности населения;
- научно-техническое развитие страны.

Одной из прогнозируемых проблем развития высшего образования является демографическое явление в обществе, свидетельствующее о сокращении численности выпускников средних школ. Так, если в 2004 г. количество выпускников школ составляло примерно 98,0 тыс. человек, то в 2008 г. ожидается, что этот показатель составит 44,3 тыс. человек (на 54,8% меньше).

Другой проблемой является диспропорция, наблюдающаяся в спросе на отдельные специальности в вузах и реальной возможностью рынка труда обеспечить выпускников работой по специальности. По данным Министерства экономики Республики Беларусь выпуск специалистов с высшим образованием по группам специальностей за период 1995—2003 гг. изменялся следующим образом:

гуманитарные — с 6 393 до 10 776 человек;  
естественнонаучные — с 2 918 до 2 099 человек;  
педагогические — с 5 546 до 10 238 человек;  
медицинские — с 2 015 до 1 408 человек;  
экономические — с 4 334 до 1 4053 человек;  
технические — с 8 382 до 8 988 человек;  
сельскохозяйственные — с 2 238 до 2 667 человек;  
прочие — с 530 до 1 109 человек.

По прогнозам в 2015 г. не будут востребованы представители естественных наук (их будет подготовлено в 10 раз больше, чем нужно), а также гуманитарии. Увеличилась необходимость в подготовке специалистов технического профиля, строителей, врачей, специалистов в области информационных технологий, инновационного менеджмента, сельского хозяйства.

В настоящее время в стране насчитывается 53 высших учебных заведения, в том числе государственных — 43, частной формы собственности — 10. Под юрисдикцией Министерства образования находятся 23 вуза, остальные имеют ведомственное подчинение 11 государственных органов (например, Минсельхозпрод — 4, Нацбанк — 1 и т. д.).

Из 43 вузов государственной формы собственности:

университетов — 30;  
академий — 7;  
институтов — 2;  
высших колледжей — 4.

Всего студентов — 325 128 человек, из них на дневной форме — 178 137 человек, вечерней — 1 725, заочной — 145 266. Это составляет 330 человек на 10 000 населения (в 1990 г. — 189).

В вузах Министерства образования 59,8% — студентки женского пола, в том числе 17 822 — в БГЭУ.

Ежегодно вузы страны выпускают более 50 тыс. специалистов, ведут обучение студентов по 36 специальностям и более чем 1 000 специализациям (табл. 6).

Спрос на высшее образование высок: в 2005 г. в вузы страны поступило 77 743 чел., в том числе 45 209 на платной основе, тогда как в 2003 г. — 64 885. Однако прогнозируемая потребность рынка труда в специалистах с высшим образованием в 2015 г. составит 18 052 человека.

Т а б л и ц а 6 — Распределение вузов и контингента студентов по областям

Название области	Количество вузов	Контингент студентов, тыс. чел.
1. Брестская	4	29,8
2. Витебская	5	32,3
3. Гомельская	7	49,6
4. Гродненская	3	21,5
5. Минская	30	211,9
6. Могилевская	4	37,5

В вузах нашей страны обучаются 2 450 иностранных студентов, а 151 студент (граждан Республики Беларусь) вузов республики направлен на обучение в иностранные учебные заведения, в том числе в Россию — 116, Германию — 19, США — 11, Англию — 5.

Штат профессорско-преподавательского состава вузов страны — 23 817 человек, в том числе: докторов наук — 1 244 (профессоров — 1 146); кандидатов наук — 7 831 (доцентов — 5 809).

Сотрудников, занятых в сфере воспитательной деятельности вузов — 1 221 человек.

При трудоустройстве предпочтение отдается тем, кто помимо владения профессиональными знаниями, свободно владеет компьютером, знает иностранные языки.

Среди важнейших *принципов* развития отечественных университетов в контексте идеологии белорусского государства выделяют:

- приоритетность фундаментального научного образования;
- взаимосвязь науки и практики в процессе подготовки специалистов;
- преемственность между уровнями образования, высокая корпоративность выпускников;
- гражданственность воспитания.

Основные *тенденции развития* высшего образования в Республике Беларусь:

- увеличение приема в вузы;
- изменение акцента в структуре подготовки специалиста (50% приема — на специальности экономического и гуманитарного профиля);
- увеличение специальностей и специализаций;
- разработка и использование новых форм учебно-воспитательного процесса (образовательные стандарты, инновационные технологии);
- появление новых и интегрированных типов учебных заведений;
- расширение сферы хозяйственной деятельности вузов (предоставление платных образовательных и иных услуг).

## **Нормативно-правовое обеспечение высшей школы в Республике Беларусь**

Острая необходимость изменения законодательства в области высшего образования возникла в конце XXв. В октябре 1991 г. Верховным Советом Республики Беларусь был принят Закон «Об образовании», на основании которого строилась работа всей системы образования (гл. 8).

По мнению В. М. Здановича, председателя Постоянной комиссии Палаты представителей Национального собрания Республики Беларусь по образованию, культуре, науке и научно-техническому прогрессу, документ был хорош для своего времени, но постепенно морально устарел и перестал соответствовать требованиям современности. Поставлена конкретная задача: разработать законы прямого действия и на завершающем этапе выйти на создание Кодекса законов об образовании.

11 июля 2007 г. был утвержден Закон Республики Беларусь «О высшем образовании». Структура закона представлена 9 главами, включающими 41 статью.

Закон определяет высшее образование как «уровень основного образования, достигаемый на основе общего среднего образования или профессионально-технического образования с общим средним образованием, или среднего специального образования в ходе последовательного и целенаправленного процесса обучения и воспитания, обеспечивающего подготовку квалифицированных специалистов, развитие способностей и интеллектуально-творческого потенциала личности, и завершающийся итоговой аттестацией, по результатам которой присваиваются соответствующая квалификация, а также степень магистра в случаях, предусмотренных настоящим законом».

В соответствии с законом государство будет создавать условия для реализации гражданами конституционного права на получение высшего образования на конкурсной основе, в том числе за счет бюджетных средств, для повышения качества высшего образования, развития системы высшего образования посредством финансирования государственных вузов, а также будет содействовать функционированию и развитию государственных и частных вузов. Будет обеспечиваться государственная поддержка подготовки специалистов для приоритетных направлений социально-экономического и научно-технического развития, обеспечения национальной безопасности страны, а также

предоставление первого рабочего места выпускникам государственных высших учебных заведений. Гарантируется реализация академических свобод (в том числе свобод педагогической, учебной, научной и художественно-творческой деятельности) и автономии управления в вузах. Организационной основой реализации государственной политики в сфере высшего образования послужат программы его развития, утверждаемые правительством Беларуси.

Среди *факторов*, определяющих функционирование высшей школы, выделяют внутренние и внешние.

К основным *внутренним* факторам относятся финансирование вузов и научно-педагогический потенциал.

Государственным вузам будут выделяться средства из республиканского и местных бюджетов; все вузы, независимо от формы собственности, имеют право получать доходы от платных образовательных услуг, производственной, научной и предпринимательской деятельности, принимать пожертвования физических и юридических лиц, а также использовать иные, не запрещенные законодательством, способы получения доходов. По мнению депутатов, работа преподавателей вузов должна быть высокооплачиваемой и социально защищенной.

На дневной форме обучения соотношение преподаватель — студент не должно превышать 1:10.

Обязательными остаются аттестация и аккредитация с выдачей сертификатов (по каждой специальности и на соответствие заявленному типу вуза).

*Внешним* фактором выступает международное сотрудничество, которое позволяет избежать замкнутость белорусской высшей школы.

Сохраняется массовая подготовка специалистов при общей дифференциации сроков обучения по разным специальностям в 4—5 лет. Прием в магистратуру, также как и на первую ступень высшего образования, будет проводиться на конкурсной основе по результатам вступительных испытаний.

В законе определен перечень типов высших учебных заведений: классический университет, профильный университет (академия, консерватория), институт, высший колледж; а также порядок и условия присвоения статуса ведущего высшего учебного заведения в отрасли.

Закон определяет *виды образовательной деятельности* вузов:  
– подготовка специалистов с высшим образованием;

- подготовка для поступления в вуз;
- подготовка специалистов с высшим образованием по дополнительной специальности (специализации);
- переподготовка и повышение квалификации специалистов с высшим образованием;
- подготовка, переподготовка и повышение квалификации специалистов со средним специальным образованием по отдельным специальностям;
- подготовка кандидатов и докторов наук;
- профессиональная подготовка;
- подготовка по отдельным сертифицированным курсам;
- обучение на третьей ступени общего среднего образования.

В ст. 30 закона определены права, обязанности и ответственность студентов вузов (перевод и восстановление в вуз, льготное кредитование для оплаты первого высшего образования; обеспечение местами в общежитиях и временной пропиской; государственная дотация при найме жилья; отсрочка от призыва на военную службу независимо от формы учебы (очной или заочной); право на сокращение размера или освобождение от платы за обучение; материальное и моральное стимулирование успехов в учебе, общественной и научно-исследовательской работе; новая причина для предоставления академического отпуска — финансовая).

Есть в законе и меры дисциплинарного воздействия, применяемые к студентам-нарушителям, вплоть до их отчисления. Основными компонентами воспитательной работы станут нравственно-этическая, политическая, национальная, гражданская, психологическая, эстетическая, экологическая культура, а также культура здорового образа жизни, семейных отношений, труда.

Закон закрепляет договорные отношения между вузом и студентом. В договоре должны быть указаны не только срок обучения и его стоимость, но и порядок и условия возмещения понесенных расходов на обучение в случае нарушения сторонами условий договора, а также уважительные причины расторжения договора. Решена еще одна проблема — распределение лиц, получивших высшее образование за счет бюджета, и возврат государству денежных средств, затраченных на обучение, в случае неявки к месту распределения без уважительной причины или неотработки установленного распределением срока.

В основу Закона Республики Беларусь «О высшем образовании», по словам В. М. Здановича, положен такой подход: «сохранить луч-

шие приобретения белорусского образования (национальные черты, государственную поддержку, доступность, бесплатность, справедливость, высокое качество, стабильность, учет социально-экономических условий) и, одновременно, опереться на мировые образовательные тенденции, использовать выверенный опыт других стран, не повторять их ошибок и принимать только лучшее, более совершенное».

Таким образом, *цели* развития высшей школы могут быть обозначены следующим образом:

- удовлетворение интересов общества, личности, государства;
- повышение качества подготовки специалистов;
- предоставление каждому широких возможностей выбора уровня образования, содержания, формы и сроков обучения.

Основные *направления* развития национальной высшей школы представлены в таблице 7.

Т а б л и ц а 7 — Основные направления развития национальной высшей школы

Направления	Содержательные аспекты
Структурно-организационные изменения	Позапный переход к двухступенчатой системе профессиональной подготовки; Диверсификация типов высших учебных заведений (высший колледж, институт, академия, университет); Интеграция среднего специального и высшего образования
Содержательно-технологические инновации	Подготовка новых образовательных стандартов, учебных планов, программ; Качественное освоение студентами нового содержания обучения (создание учебно-методических комплексов, курсов лекций, учебников, учебных пособий и др.); Формирование умений самообразования и саморазвития студентов; Внедрение лично-ориентированных или развивающих технологий
Ресурсное обеспечение	Нормативно-правовое (принятие закона о высшем образовании, создание общего государственного классификатора специальностей и квалификаций и др.); Кадровое (повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вузов, реализация системы стимулирования инновационной педагогической деятельности и др.); Материально-техническое (широкий доступ в Internet студентов и преподавателей и др.); Финансовое (расширение образовательных и коммерческих услуг и др.)

Реформирование высшего образования заключается в том, чтобы привести систему подготовки специалистов в соответствие с реальными потребностями экономики и общества.

Инновационные процессы в системе высшего образования призваны приводить в соответствие систему образования требованиям уровня развития общества и экономики.

В. И. Андреев предлагает ввести следующие *критерии оценки нововведения* в системе высшего образования:

- масштаб преобразования вуза (в рамках одного факультета или всего вуза);
- степень глубины преобразования (введение новых форм обучения, например дистанционной; открытие колледжа);
- степень новизны по фактору времени («замещающие» — замена старых учебных пособий новыми; «отменяющие» — отказ от прежних технологий; «открывающие» — открытие новой специальности, подструктуры; «ретровведения» — освоение давно забытого).

#### **4 Педагогика высшей школы: предмет, объект, задачи, методы исследования**

Понятие педагогики высшей школы в литературных источниках имеет различное толкование. Так, В. И. Андреев педагогику высшей школы определяет как науку, изучающую закономерности сложившихся социальных отношений в процессе воспитания, образования и обучения специалистов в условиях вуза. С. Д. Смирнов считает педагогику высшей школы отраслью педагогического знания, выделяющего в качестве предмета изучения проектирование процессов обучения и воспитания в высшей школе и управление ими.

В структуре предметного поля педагогики высшей школы выделяют: дидактику, теорию и методику воспитания, управление в высшей школе.

*Объектом* педагогики высшей школы является личность будущего специалиста и ее формирование, педагогические системы в вузах и управление ими.

*Предметом* педагогики высшей школы — закономерности управления педагогическим процессом, подготовки специалистов

в условиях вуза, а также проектирование процесса обучения и воспитания студентов и управление ими.

С. Д. Смирнов предлагает выделить *блоки знаний*, без которых, по его мнению, невозможно управление любым объектом, а именно:

- описание и оценка исходного (актуального) состояния объекта (характеристика современной системы высшего образования, методы выявления уровня подготовки специалистов в вузе, методы оценки индивидуальных особенностей студентов, методы определения уровня профессиональной подготовки преподавателей и др.);
- описание достигаемой цели (цели обучения и содержание образования);
- методы воздействий, обеспечивающие переход от исходного состояния к финальному (методы обучения и воспитания);
- способы контроля за достижением поставленных целей (методы оценки учебных достижений, методы оценки качеств личности, приемы оценки эффективности работы учреждений образования);
- способы коррекции процесса управления при недостижении поставленной цели.

Основной *целью* педагогики высшей школы является исследование проблем теории и практики обучения и воспитания, разработка рекомендаций по подготовке специалистов высшей квалификации, способных решать производственные и научные задачи.

Среди основных *особенностей* педагогики высшей школы как науки исследователи называют следующие:

1. Она имеет свой объект и предмет исследования, является самостоятельной педагогической наукой.
2. Педагогика высшей школы изучает личность, продолжающую свое развитие.
3. Студенческая молодежь неоднородна. В академической группе в большинстве случаев студентами являются выпускники средних школ, гимназий, лицеев, колледжей, средних специальных учебных заведений.
4. Старшему юношескому возрасту на заключительном этапе формирования личности присущи анатомо-физиологические особенности периода превращения юноши или девушки во взрослого человека.
5. В процессе вузовского обучения главным участником взаимодействия является преподаватель как непосредственный участник и организатор исследований в той или иной области науки.

6. Педагогика высшей школы учитывает дифференциацию типов высших учебных заведений, диверсификацию учебных программ.

7. Предметом особых забот высшей школы является определение способностей будущих специалистов в условиях конкурсной системы отбора абитуриентов в вузы (тестирование, собеседование, олимпиады).

8. Педагогика высшей школы изучает специфику совершенствования методики обучения и воспитания (вузовская лекция, самостоятельная работа, педагогическая практика, рефлексия, креативность и др.).

Инструментарием анализа вузовской педагогической практики является ее понятийный аппарат: дидактика, теория воспитания, профессиональная подготовка, обучение, педагогический процесс, методы и формы обучения.

*Основными задачами педагогики высшей школы являются:*

- изучение опыта воспитания и обучения студентов;
- рассмотрение целей, задач, средств и методов обучения и воспитания;
- разработка проблем содержания высшего образования, соотношения науки и образования;
- исследование вопросов теории обучения и воспитания будущих специалистов;
- поиски закономерностей управления учебно-воспитательным процессом, развитием личности будущего специалиста.

Исследования, проводимые в научном поле педагогики высшей школы, базируются на различных методах. Под методом педагогического исследования принято понимать способ организации теоретико-логической и экспериментальной работы.

Все *методы*, используемые педагогикой высшей школы, подразделяют на три группы:

1) *теоретические методы* (анализ понятий; построение гипотез; педагогическое моделирование; анализ научной литературы; анализ документации вуза; анализ продуктов деятельности субъектов высшей школы; анализ архивных материалов; изучение и анализ педагогического опыта);

2) *экспериментальные методы* (педагогический эксперимент; (констатирующий, формирующий, контрольный));

3) *эмпирические методы* (наблюдение; беседа; анкетирование; тестирование; рейтинг; интервьюирование; независимая характеристика; методы математической статистики; графические методы).

Выбор того или иного метода исследования определяется его целью, основной проблемой, объектом, характером самого исследования.

Университеты как социальный институт общества имеют свой специфический путь исторического развития, детерминированный рядом факторов: экономических, социальных, культурных, этнических, политических и др.

Очевидной и неоспоримой является роль университетского образования в социально-культурном и экономическом развитии государств (в том числе и Беларуси).

Выделение педагогики высшей школы в отдельную научную отрасль характеризует формирование собственного предмета и объекта этой науки.



#### **Вопросы для самоконтроля**

1. Назовите основные отличительные черты организации учебного процесса средневековых университетов.
2. Какие объективные исторические условия продиктовали необходимость открытия университетов в Европе?
3. Какие науки были включены в учебные планы университетского образования в средние века?
4. Изложите принципы модели классического университета, сформулированные В. Гумбольдтом.
5. Обоснуйте причины приоритетности развития высшего образования инженерного профиля в России и в довоенный период СССР.
6. Назовите общие черты и особенности довоенного и послевоенного периодов развития высшего образования в СССР.
7. Обоснуйте историческую необходимость и экономическую потребность европейских стран в подписании Болонской декларации.
8. В каких международных документах нашли развитие идеи Болонской декларации?
9. Каким образом некоторые положения Болонской декларации отражены в Законе Республики Беларусь «О высшем образовании»?
10. Назовите основные характерные признаки, тенденции и особенности высшего педагогического образования в XXIV.
11. Проведите сравнительный анализ системы высшего образования в различных странах.
12. Назовите инновационные процессы и направления реформирования современной высшей школы.
13. Прокомментируйте необходимость выделения педагогики высшей школы в отдельную отрасль педагогического знания и охарактеризуйте ее научный аппарат.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК СИСТЕМА И ЦЕЛОСТНОЕ ЯВЛЕНИЕ

1. Общее понятие педагогического процесса
2. Понятие целеполагания, диагностики, рефлексии и проектирования в педагогическом процессе вуза
3. Педагогическая деятельность преподавателя вуза: общая характеристика, основные модели
4. Конфликты в педагогической деятельности и их профилактика

### 1 Общее понятие педагогического процесса

Педагогический процесс как система включает множество подсистем, отражающих процессы формирования, развития, воспитания и обучения вместе со всеми условиями, формами и методами их протекания. Все компоненты объединены различными типами связей.

#### **ЭТО ВАЖНО!**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС – это процесс, в котором социальный опыт переплавляется в качества личности.**

По мнению В. И. Андреева, педагогический процесс в вузе можно определить как целенаправленное содержательно-насыщенное и организационно-оформленное, управляемое активное взаимодействие в ходе педагогической деятельности преподавателей и студентов при ведущей, направляющей роли преподавателей.

Характерными признаками целостного педагогического процесса в высшей школе принято считать: целенаправленность, взаимодействие двух основных субъектов (преподаватель-студент), активность, динамизм, целостность (наличие единой связи и цели всех компонентов педагогического процесса).

Педагогический процесс в вузе реализуется в различных системах: больших, средних и малых (вуз, факультет, группа).

### **ЭТО ВАЖНО!**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА — это целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека. Каждая система имеет свое назначение (цель) и свой набор компонентов.**

Педагогическая система вуза включает в себя упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления, выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление (В. И. Андреев).

Учебный процесс вуза реализует следующие *функции*:

*Образовательная* — формирование знаний, умений, навыков, повышение уровня образованности студентов;

*Воспитательная* — формирование убеждений, ценностей, отношений, установок, идеалов, качеств личности;

*Развивающая* — развитие различных сфер личности: эмоционально-волевой, сенсорной, интеллектуальной;

*Профессиональная* — уровень профессиональной подготовки будущего специалиста;

*Методическая* — отбор форм, методов, средств, которые определенным образом выстраивают педагогический процесс, деятельность преподавателя и студентов;

*Диагностическая* — выявление уровня воспитанности, развития, знаний, профессиональной подготовки студентов;

*Аналитико-результативная* — анализ, определение уровня продуктивности педагогического процесса, подведение итогов, разработка новых задач.

Педагогический процесс характеризуется целями, задачами, содержанием, методами, формами взаимодействия преподавателей и студентов, полученными результатами. Это и есть целевой, содержательный, деятельностный и результативный компоненты педагогического процесса.

*Целевой компонент* — включает цели и задачи педагогической деятельности; *содержательный* — отображает смысл цели и каждой задачи; *деятельностный* — определяет характер взаимодействия педагогов и студентов (субъектов); *результативный* — отражает эффективность протекания педагогического процесса.

Где бы ни протекал педагогический процесс, каким бы педагогом ни создавался, он будет иметь одни и те же сменяющие друг друга этапы:

цель — задачи — содержание — принципы — методы — средства — формы — результат.

Динамичность педагогического процесса достигается за счет взаимодействия трех его подструктур: *педагогической, методической и психологической*.

Целостный педагогический процесс в вузе имеет свою структуру. Наиболее крупными его конструктами считаются обучение и воспитание, ведущие к изменениям образованности, воспитанности и развития личности студента.

Структура педагогического процесса, по мнению В. И. Андреева, может быть представлена следующими компонентами:

1. *Субъекты* педагогического процесса, образующие динамичную систему «преподаватель — студент» при ведущей роли педагога.

Как субъект педагогического процесса педагог получает специальное педагогическое образование, осознает себя ответственным перед обществом за подготовку подрастающего поколения. Преподаватель как объект педагогического процесса в результате непрерывного образования, самовоспитания, общения со студентами подвергается различным воздействиям с их стороны и под влиянием последних стремится к самосовершенствованию.

Студент как объект педагогического процесса представляет собой индивидуальность, развиваемую и преобразуемую в соответ-

ствии с педагогическими целями. Студент как субъект педагогического процесса есть развивающаяся личность, наделенная естественными потребностями и задатками, стремящаяся к творческому самопроявлению, удовлетворению своих потребностей, интересов и стремлений, способная к активному принятию педагогических воздействий или отрицающая их.

2. *Содержание* педагогического процесса, которое тщательно отбирается, подвергается педагогическому анализу, обобщается, оценивается с мировоззренческих позиций, приводится в соответствие с возрастными возможностями студентов на различных этапах обучения. Содержание педагогического процесса вмещает в себя основы человеческого опыта в области общественных отношений, идеологии, производства, труда, науки, культуры.

3. *Организационно-управленческий комплекс*, ядром которого являются технологии воспитания и обучения.

4. *Педагогическая диагностика*, определяющая с помощью специальных методик состояние его «здоровья» и жизнеспособности педагогического процесса как в целом, так и отдельных его частей. К способам и методам диагностики относятся: проверка знаний, умений, навыков, результатов трудовой, общественной деятельности студентов; фиксация нравственных выборов, поступков, поведения и др.

5. *Критерии эффективности* педагогического процесса, включающие оценку знаний, умений и навыков, экспертные оценки и характеристики черт характера, психических образований, свойств личности студента.

6. *Организация взаимодействия студентов с общественной и природной средой*. Педагогический процесс не изолируется от жизни. Социальное окружение выступает важнейшим фактором воспитания. Педагогически организованная среда — согласованная с педагогическими целями деятельность студенческой группы, факультета, семьи, общественных организаций, неформальных объединений.

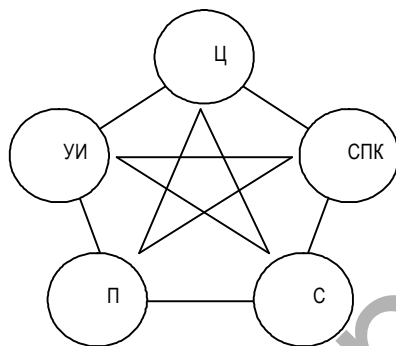
Педагогический процесс как система представлен на рисунке 1 (см. с. 50).

Как отмечает Р. С. Пионова, основные компоненты педагогического процесса подразделяются на входящие в них подструктуры:

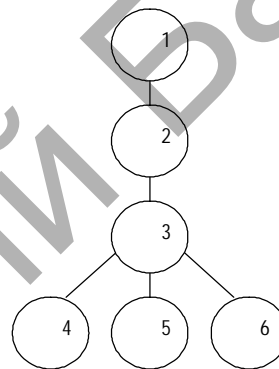
- обучение включает *преподавание* (деятельность педагогов) и *учение* (деятельность студентов);



а)



б)



в)

а — В. Я. Свирский;

б — Н. В. Кузьмина: Ц — цель; УИ — учебная информация; СПК — средства педагогической коммуникации; П — преподаватель; С — студенты;

в — Е. Л. Белкин: 1 — цели обучения и воспитания; 2 — содержание обучения и воспитания; 3 — технологии; 4 — организационные формы; 5 — педагог; 6 — студент

Рисунок 1 — Педагогический процесс как система

- воспитание состоит из *воспитательных влияний*, исходящих от педагогов, студентов и их объединений, и *принятия* (персонификации) или *непринятия* личностью студента этих воздействий;
- научно-исследовательская деятельность включает *деятельность преподавателей и студентов*.

Чтобы педагогический процесс «заработал», необходим такой компонент, как управление.

### **ЭТО ВАЖНО!**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ** – это процесс перевода педагогических ситуаций, процессов из одного состояния в другое, соответствующее поставленной цели.

Специфика педагогического процесса состоит в возникновении педагогического взаимодействия.

Педагогический процесс характеризуется уровнями организации, управления, продуктивности (эффективности), технологичности, экономичности.

Закономерности педагогического процесса — это объективно существующие, устойчивые, повторяющиеся связи в этом процессе, реализация которых позволяет повысить его продуктивность (Р. С. Пионова).

*Общими закономерностями* динамики педагогического процесса являются:

- закономерность обусловленности педагогического процесса потребностями общества в подготовке специалистов определенного типа, формировании разносторонне развитой, гармоничной личности (так как течение и результаты педагогического процесса зависят от потребностей общества и личности; возможностей общества; условий протекания процесса);
- закономерность взаимосвязи структурных компонентов педагогического процесса: обучения, воспитания, научной деятельности студентов, их профессиональной направленности, а также организации самообразования и самовоспитания будущих специалистов;
- закономерность детерминированности педагогического процесса уровнем профессионализма профессорско-преподавательского состава, руководящих органов и подразделений вуза;
- закономерность влияния условий на продуктивность и результативность педагогического процесса: учебно-методическая и материальная база вуза (современный учебно-методический комплекс зданий и сооружений, научно-методических центров и лабораторий, оснащение новым учебно-методическим оборудованием); методы, средства и технологии, которые использует профессорско-преподавательский состав вуза в своей работе со студентами по их профессиональной подготовке, а также органическая связь теоретических занятий и всех видов практики;

- закономерность динамики педагогического процесса (чем выше промежуточные цели, тем весомее конечный результат);
- закономерность стимулирования (т. е. продуктивность педагогического процесса, которая зависит от действия внутренних стимулов (мотивов) учебно-воспитательной деятельности, интенсивности, характера и своевременности внешних стимулов);
- закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности;
- закономерность взаимосвязи всех компонентов обучения, обеспечивающих достижение результатов, отвечающих поставленным целям.

Закономерности педагогического процесса находят свое конкретное выражение в *принципах* — основных (исходных) положениях, определяющих его общую организацию, содержание, формы и методы.

Принципы педагогического процесса отражают основные требования к организации педагогической деятельности, указывают ее направление, помогают творчески подойти к построению педагогического процесса (В. И. Андреев). Они вытекают из закономерных связей между педагогами и студентами, обучения и воспитания с жизнью и практикой. В контексте целостного педагогического процесса принято выделять две группы принципов с учетом организации педагогического процесса и руководства им:

1. Принципы организации педагогического процесса:

- гуманистическая направленность;
- связь с жизнью и практикой;
- научность;
- ориентированность на формирование в единстве знаний и умений, сознания и поведения;
- преемственность, последовательность и систематичность;
- наглядность и др.

2. Принципы руководства педагогическим процессом:

- сочетание педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности;
- сознательность и активность студентов в целостном педагогическом процессе;
- уважение к личности студента в сочетании с разумной требовательностью к нему;
- опора на положительные, сильные стороны личности человека;
- доступность и посильность;
- сочетание прямых и параллельных педагогических воздействий;
- прочность и действенность результатов образования, воспитания и развития и др.

Особого подхода в определении принципов обучения в вузе придерживаются П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. При выделении системы принципов обучения в высшей школе, по их мнению, необходимо учитывать следующие особенности учебного процесса вуза:

*во-первых*, в высшей школе изучаются не основы науки, а сама наука в развитии, что стимулирует сближение самостоятельной работы студентов с научно-исследовательской работой преподавателей;

*во-вторых*, в деятельности преподавателя высшей школы, в отличие от учителя средней школы, наблюдается единство научного и учебного начала: он обучает и очень часто выступает активным исследователем в своей отрасли знания;

*в-третьих*, в высшей школе гораздо сильнее, чем в средней, происходит проникновение идей профессионализации в преподавании почти всех наук.

Авторы отмечают, что, исходя из этих особенностей, в разные годы некоторыми исследователями выдвигались и защищались принципы:

- обеспечения единства в научной и учебной деятельности студентов (И. И. Кобыляцкий);
- профессиональной направленности (А. В. Барабанщиков); профессиональной мобильности (Ю. В. Киселев, Б. А. Лисицын и др.);
- проблемности (Т. В. Кудрявцев);
- эмоциональности и мажорности всего процесса обучения (Ф. И. Науменко, Р. А. Низамов);
- учета возрастных, социально-этических и индивидуальных психических особенностей студентов (М. И. Дьяченко, Л. Д. Кандыбович, И. И. Кобыляцкий) и др.

По мнению П. И. Пидкасистого, Л. М. Фридмана, М. Г. Гарунова следует выделять группы принципов образования и обучения в высшей школе, которые «как бы синтезируют все существующие принципы»:

- ориентированности высшего образования на развитие личности будущего специалиста;
- обеспечения непрерывности образования;
- информатизации и технического обеспечения образовательного процесса;
- соответствия содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);

- оптимального сочетания общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;
- рационального применения современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов;
- соответствия результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечения их конкурентоспособности.

Система принципов педагогического процесса детерминирована потребностями общества, уровнем развития системы образования, потребностями личности и носит динамичный характер.

Главными этапами педагогического процесса в вузе можно назвать:

1. *Планирование* (разработка планов, рабочих программ, других материалов; задачи целеполагания; диагностика условий; прогнозирование достижений; проектирование и планирование развития процесса).

2. *Основной* — *организация* (реализация планов, программ: взаимодействие намеченных методов, средств, форм педагогического процесса; создание благоприятных условий и др.) — осуществление педагогического процесса (элементы: постановка и разъяснения целей и задач предстоящей деятельности).

3. *Корректировка и подведение итогов* — анализ достигнутых результатов, внесение необходимых изменений.

Временными границами законченного цикла этапов обучения считается учебный год.

Педагогический процесс вуза имеет ряд отличительных особенностей от педагогического процесса средней школы:

- вузы осуществляют профессиональную подготовку специалистов;
- педагогический процесс вуза связан с научными исследованиями преподавателей и студентов, которые определяют результативность работы вуза;
- для вуза характерно широкое взаимодействие субъектов педагогического процесса;
- в вузах значительно возрастает доля самостоятельной работы студентов, их самообразование и самовоспитание требуют определенного построения воспитательно-образовательного процесса;
- студенческий возраст позволяет решать многие задачи воспитания главным образом в процессе обучения;

– важной составной частью педагогического процесса вуза является производственная практика студентов.

Основными документами, регламентирующими содержательную составляющую деятельности вуза, являются: образовательный стандарт, учебный план подготовки специалиста и программы учебных дисциплин.

*Образовательный стандарт* подготовки специалиста по специальности содержит общие требования к содержанию ступеней высшего образования, срокам обучения, классификации специальностей, квалификаций и профессий высшего образования, объемам, структуре и содержанию образовательных программ по определенной специальности или группам специальностей, уровню подготовки выпускников и критериям оценки качества образования, видам высших учебных заведений, документам о высшем образовании; разрабатывается Министерством образования Республики Беларусь совместно с другими республиканскими органами государственного управления, в подчинении которых находятся высшие учебные заведения. Первое поколение стандартов в сфере образования относится к 1997 г.

*Учебный план* регламентирует содержание подготовки, последовательность и интенсивность дисциплины, виды учебных занятий по курсам и семестрам. На основе типового учебного плана разрабатываются рабочие планы, отражающие специфику организационных изменений применительно к каждому вузу.

Общий объем (количество часов) учебного времени, отводимого студентам дневной формы обучения на выполнение учебного плана, рассчитывается на 54-часовую учебную неделю (9 часов в день, за исключением воскресных и праздничных дней). В среднем на работу студентов с преподавателем в форме обязательных аудиторных занятий отводится не более 50% времени учебной недели. Остальное время предназначено для самостоятельной работы, встреч с преподавателями (индивидуальные занятия), консультаций по самостоятельному изучению учебного материала.

Высшим учебным заведениям разрешено самим устанавливать график учебного процесса, продолжительность экзаменационных сессий, сроки окончания семестров, переносить при необходимости изучение отдельных дисциплин с одного периода обучения на другой, а также изменять их объем (при условии, что будет охвачен весь объем научных знаний, предусмотренный программой) и соотношение аудиторных,

индивидуальных занятий и самостоятельной работы студентов, распределять объемы отдельных видов учебных занятий (лекции, лабораторные работы, практические и семинарские занятия) в пределах объема аудиторных занятий, предусмотренных типовым учебным планом, устанавливать формы итогового контроля для дисциплин, вводимых вузом, а также планировать дополнительные занятия для повышения культурно-образовательного уровня студентов.

Учебный план специальности (специализации) основывается на образовательной программе соответствующей ступени высшего образования и содержит перечень теоретических и практических учебных мероприятий, мероприятий по проведению текущей и итоговой аттестации, прохождению производственной практики. Он формируется с учетом специфики специальности и нормативных сроков получения высшего образования.

Учебный план подготовки по соответствующей специальности разрабатывается в вузе на основе типового с сохранением его структуры и содержания и с возможностями реализации установленных академических свобод. Учебный план, подготовленный в высшем учебном заведении, согласовывается соответствующим УМО вузов Республики Беларусь и Управлением высшего и среднего специального образования Министерства образования Республики Беларусь, утверждается в установленном порядке ректором вуза. Содержательная сторона учебного плана по специальностям согласуется с соответствующими выпускающими кафедрами при организующей и контролирующей роли учебно-методического управления (отдела) вуза.

В зависимости от формы и сроков подготовки специалистов вуз может разрабатывать:

- учебный план подготовки специалистов по дневной форме обучения (разрабатывается на основе типового);
- учебный план подготовки специалистов по заочной форме обучения (разрабатывается на основе учебного плана дневной формы обучения и утверждается в установленном порядке ректором вуза);
- интегрированный учебный план подготовки специалистов (ССУЗ — вуз);
- учебный план подготовки специалистов в сокращенные сроки (на базе соответствующего среднего специального образования);

- рабочий учебный план по специальности на соответствующий год набора.

В соответствии с законом о высшем образовании учебные программы дисциплин представляют собой совокупность теоретических знаний, практических умений и навыков, освоение которых ведет к получению высшего образования определенной ступени, а также методов оценки их освоения.

Образовательная программа *первой ступени* высшего образования включает:

- 1) обязательный цикл гуманитарных дисциплин;
- 2) обязательный цикл естественнонаучных дисциплин;
- 3) цикл дисциплин специальности;
- 4) курс иностранного языка;
- 5) курс физической культуры;
- 6) курс пользователя современных информационных и коммуникационных технологий;
- 7) выполнение курсового проектирования (курсовых работ) на всех курсах, кроме первого и выпускного;
- 8) производственную практику;
- 9) итоговую аттестацию в форме государственного экзамена и защиты выпускной работы.

Образовательная программа *второй ступени* высшего образования включает:

- 1) цикл дисциплин специализации и дополнительных курсов специальности;
- 2) курсы науковедения, методологии и методов научного исследования;
- 3) курс углубленного изучения иностранного языка, изучаемого ранее, или второго иностранного языка;
- 4) курс педагогики;
- 5) курс психологии;
- 6) производственную практику;
- 7) итоговую аттестацию в форме государственного экзамена и защиты выпускной работы, защиты магистерской диссертации.

Исходным регулирующим документом в организации самостоятельной работы студентов является *график учебного процесса на факультете*. На основании учебного плана график включает:

наименование учебных дисциплин, виды занятий по ним (лекции, семинары, практикумы, лабораторные занятия); количество часов, отводимых на каждый вид занятия; календарное распределение занятий в семестре и в течение учебного года.

Типовая учебная программа — это основа для комплексного решения задач фундаментальной, профессиональной подготовки специалистов. Она разрабатывается и утверждается учебно-методическими объединениями (УМО). В такой программе раскрывается роль и значение данной дисциплины в подготовке специалистов, ее цели и задачи, связи с другими дисциплинами, содержание учебного материала, информационно-методическое обеспечение.

Типовые учебные программы разрабатываются и утверждаются в установленном порядке одновременно с разработкой и утверждением образовательных стандартов и типовых учебных планов по специальностям высшего образования и действуют, как правило, пять лет (до утверждения обновленных вариантов).

Базовые и учебные программы преподаваемых дисциплин разрабатываются и утверждаются в установленном порядке высшими учебными заведениями за три месяца до начала учебного года, в котором они будут реализованы.

Учебная программа дисциплины разрабатывается на основе типовой и отражает кроме всех разделов типовой программы изменения в науке и технике, происшедшие в период от разработки типовой программы до текущего года.

Учебные программы по предметам каждой специальности должны быть взаимосвязаны, согласованы с выпускающей кафедрой, составляя единую программу обучения, которая предусматривает непрерывную подготовку студента по определенным направлениям (экономическую, экологическую, правовую и др.). Часть учебных занятий переносится непосредственно на производственную базу предприятий.

При разработке учебной программы (типовой, базовой, по дисциплине) необходимо руководствоваться:

- требованиями образовательных стандартов и типовых учебных планов по специальностям и дисциплинам высшего образования;
- постановлениями правительства, которые определяют основные направления развития соответствующих отраслей экономики;

- материалами, которые прогнозируют развитие соответствующей отрасли экономики, анализируют использование специалистов высшей квалификации на предприятиях, в учреждениях, организациях и определяют соответствие их знаний потребностям этих отраслей;

- действующими и предшествующими учебными программами по соответствующей и смежной дисциплинам;

- нормативно-методическими документами, указаниями и рекомендациями Министерства образования Республики Беларусь.

Важным документом, регулирующим учебный процесс в вузе, является *расписание занятий*. Для планирования расписания необходимо иметь следующие данные:

- время, отводимое учебным планом на изучение предмета и деление часов по видам занятий;

- количество лекционных аудиторных занятий (лекционных потоков);

- наличие учебных групп в потоке;

- перечень лекций и практических занятий, планируемых в специализированных кабинетах (лабораториях);

- соблюдение педагогических требований: чередование технических и гуманитарных интервалов между лекционными и практическими занятиями, количество лекционных занятий в течение дня и т. д.

К *методическим основаниям* составления расписания относятся: соблюдение последовательности проведения занятий в соответствии с программой; равномерность учебной нагрузки студентов по неделям в семестре; планирование лекций только на первые два-четыре часа занятий (после четырех часов работоспособность студента падает на 30—35% и лекционная форма обучения становится малоэффективной; планирование проведения практических занятий по каждой теме не раньше, чем на следующий день после теоретических (лекций); планирование занятий по одному и тому же предмету не более, чем на два часа в день (за исключением лабораторных работ).

*Организационные требования* к педагогическому процессу предусматривают четкое распределение часов занятий для каждого преподавателя, подготовку помещений для занятий, учет занятости преподавателей на смежных курсах или факультетах, разнесение по времени лекций по одному и тому же предмету, чтобы обеспечить взаимозаменяемость лекторов на случай болезни одного из них, отсутствие свободных часов в проведении занятий в течение дня.

### **ЭТО ВАЖНО!**

**КОНЦЕПЦИЯ** – изложение основной точки зрения, ведущего замысла, теоретических исходных принципов построения педагогических систем или процессов. Цель концепции – изложить теорию в конструктивной, прикладной форме.

**ПЛАН** – это документ, в котором дается перечень мероприятий, порядок и место их проведения.

*Проектирование педагогического процесса* состоит в том, чтобы создавать предположительные варианты предстоящей деятельности и прогнозировать ее результаты.

Формами педагогического проектирования являются документы, в которых описывается с разной степенью точности создание и действие педагогических систем, процессов или ситуаций. К ним относятся концепция и план.

## **2 Понятие целеполагания, диагностики, рефлексии и проектирования в педагогическом процессе вуза**

Любая сознательная деятельность всегда направлена на достижение определенных целей. Способность постановки целей своей деятельности — врожденное качество человека. Цель — это то, к чему стремятся, что надо осуществить. Цель является начальным системообразующим элементом в педагогической деятельности. В педагогическом процессе они задаются преподавателем. Но у каждого студента есть своя цель обучения, свои методы и способы учения.

### **ЭТО ВАЖНО!**

**ЦЕЛЬ** – это планируемый результат, выступающий как единство желаемого и возможного. Содержание целей определяется условиями и средствами их реализации.

Цели обучения непосредственно вытекают из общечеловеческих идеалов, национальных традиций, социального заказа общества и государства. Они заключаются в приведении обучающихся к овладению системой знаний и способов деятельности, чтобы на этой основе обеспечивать развитие, полноценное формирование личности обучаемых (П. Я. Гальперин, В. И. Загвязинский, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. Н. Скаткин). Цели обучения объединяют основные компоненты учебно-воспитательного процесса (содержание, методы, организационные формы, контроль) и определяют общий результат, эффективность педагогических действий.

В прежние времена большинство целей обучения и воспитания задавалось сверху. Сегодня постановкой целей занимаются различные субъекты образования.

Среди *видов педагогических целей* выделяют:

- *нормативные государственные* — определяются в правительственных документах, государственных стандартах образования;
- *общественные* — отражают потребность, интересы и запросы по профессиональной подготовке различных слоев общества;
- *инициативные* — непосредственные цели, разрабатываемые педагогами-практиками с учетом типа учебного заведения, профиля специализации и учебного предмета.

Цель может быть общая или конкретная, дальняя или ближняя, внешняя или внутренняя, осознаваемая или нет.

Практика обучения в вузе обнаруживает следующие главные недостатки в определении целей обучения:

- не всегда конкретное их формулирование;
- замена целей содержанием, темами обучения, элементами учебного предмета (не определяется качественный уровень усвоения материала);
- подмена дидактических целей запланированной деятельностью преподавателя вместо педагогически организованного процесса самостоятельного развития обучающихся.

В педагогической литературе подчеркивается многоаспектность педагогических целей.

Т. И. Ильина предложила три уровня педагогических целей [7]:

1. Цель, задающая общее направление деятельности всех воспитательных учреждений общества и определяющая содержание педагогического воздействия.

2. Педагогические цели на определенном уровне формирования личности.

3. Оперативные цели, которые ставятся при проведении отдельного занятия.

О. Е. Лебедев выделяет шесть уровней целей обучения:

1. Социальные, стоящие перед вузом.
2. Педагогические (общие цели предметов).
3. Цели изучения отдельных предметов.
4. Цели изучения отдельных курсов учебных дисциплин.
5. Цели по изучению разделов и тем.
6. Цели учебных занятий.

Цели 1—4 уровней — основные, влияющие на определенные характеристики личности; 5—6 уровней — частные, относящиеся к отдельным разделам и учебным занятиям и конкретизирующие основные цели.

В таксономии Б. Блума определены шесть уровней целей, относящихся к отдельным познавательным процессам. Первую таксономию целей обучения сформулировал в 1934 г. американский ученый Б. Тайлер.

Принято различать *группы целей* обучающихся:

- *личностные* — осмысление целей образования; приобретение веры в свои потенциальные возможности;
- *предметные* — формирование положительного отношения к изучаемому предмету, выработка умений пользоваться простейшими критериями, решение типовых или творческих задач по теме;
- *креативные* — составление сборника задач, сочинение естественнонаучного трактата, конструирование технической модели, рисование картины;
- *когнитивные* — изучение способов решения возникающих проблем; овладение навыками работы с первоисточниками; постановка экспериментов; проведение опытов;
- *оргдеятельностные* — овладение навыками самоорганизации учебной деятельности; умение ставить перед собой цель, планировать деятельность, развитие навыков работы в группе; освоение техники ведения дискуссий.

## ЭТО ВАЖНО!

**ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ** – процесс определения целей идеально представленного результата.

Образовательное целеполагание предполагает три взаимосвязанных вида деятельности:

- разработка индивидуальной технологической карты;
- конструирование базовой технологической карты;
- составление общей технологической карты планируемого процесса (совместная деятельность преподавателя и студентов) (табл. 8).

Важным является положение: каждый студент способен найти, создать или предложить свой вариант решения задачи, относящейся к собственному обучению.

Общие цели конкретизируются в содержании образования при выделении ведущих идей, принципов, понятий, интегрирующих учебный предмет. Педагогические средства выступают при этом не только как причина результата, но и как фактор, определяющий саму цель.

Т а б л и ц а 8 — Взаимосвязанные виды деятельности процесса целеполагания

Деятельность студента	Деятельность преподавателя	Совместная деятельность студентов и преподавателей
Отбор целей обучения из предложенного преподавателем набора, их дополнение	Составление перечня целей изучения темы для выбора и дополнения их студентами	Разработка, корректировка и уточнение коллективных целей обучения
Обозначение своих целей, знакомство с целями других студентов	Анализ одобренного набора целей, классификация студенческих целей, определение мотивов студентов	Демонстрация индивидуальных целей, их обсуждение, корректировка и дополнение
Самоопределение студентов в общем многообразии целей, уточнение и перераспределение собственных целей	Определение приоритетных целей изучения темы Конструирование системы учебных занятий по теме	Сопоставление индивидуальных образовательных программ студентов и общей образовательной программы
Составление индивидуальных учебных программ своих занятий по теме	Разработка технологической карты занятий по теме Компоновка содержания материала, подбор средств обучения	Составление программы занятий с общим и индивидуальным компонентами обучения

Результат, зафиксированный в целях, выражается в изменениях (сдвигах) знаний, умений, личностных качеств студентов, их ценностных ориентаций, развитии личности в целом.

Цели обучения имеют три главные функции — *побудительную* (к началу и продолжению деятельности), *направляющую* и *регулирующую*. При этом цель, средства и результат взаимосвязаны и взаимозависимы (рис. 2).

Содержание цели зависит от объективных законов и условий действительности, реальных возможностей субъекта и применяемых средств.

Если нет препятствий в системе «надо → хочу → могу», то цель из необходимости превращается в реальный побудитель к действию. Если в системе «надо → хочу → могу → действие» нереален хотя бы один элемент, то вся система оказывается неработоспособной (рис. 3).

Нередко в педагогической деятельности речь идет о проектировании целей. Это сложный процесс, связанный с выявлением показателей целесообразности учебной деятельности, общественной

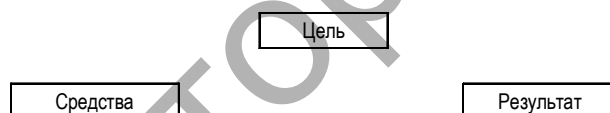


Рисунок 2 — Взаимосвязь цели, средств и результата



Рисунок 3 — Логика проектирования целей

значимости, реальности целей и планов деятельности, сложности их реализации. Неправильно и несвоевременно поставленная цель создает предпосылки несоответствия задач и результатов педагогического процесса.

Содержание педагогических целей определяется моделью специалиста, которая дает нормативное представление о состоянии и содержании деятельности, выступая как желательный результат подготовки. Квалификационная характеристика задает главные требования к содержанию, уровню и качеству обучения по данной специальности. Квалификационная характеристика является обязательным документом для каждой специальности и определяет профессиональное назначение специалиста, перечень навыков и умений, необходимых для успешного выполнения трудовых обязанностей.

В организации педагогического процесса большое значение отводится диагностике.

#### **ЭТО ВАЖНО!**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА – процесс изучения изменения состояния участников педагогического процесса, педагогической деятельности, педагогического взаимодействия.**

Таким образом, педагогическая диагностика является областью педагогической науки, разрабатывающей методы определения и комплексной оценки актуального состояния культурно-компетентностного потенциала личности (ее обученности, воспитанности и развития); выявления достижений и затруднений при его формировании в педагогическом процессе для решения различных образовательных задач.

Предметом педагогической диагностики является обнаружение и измерение показателей обученности, воспитанности и развития в сиюминутных образовательных ситуациях, а объектом — культурно-компетентностный потенциал обучающихся в данный отрезок времени (Е. С. Сайко, В. Д. Скаковский).

В педагогическом процессе диагностика выполняет следующие функции:

1. *Констатирующую (информационную):*

- получение информации об участниках педагогического процесса;
- выявление уровня развития студента, его индивидуальности;
- определение состояния педагогической деятельности, уровня развития личностных качеств педагога;
- определение состояния педагогического взаимодействия; составление характеристики воспитанника, педагогического процесса.

2. *Прогностическую:*

- выявление потенциальных возможностей развития участников педагогического процесса;
- прогнозирование организации педагогического взаимодействия.

3. *Ценностно-ориентационную (оценочную):*

- определение результативности педагогического взаимодействия;
- выявление эффективности использования в педагогическом процессе различных средств.

4. *Самоизучения, саморазвития:*

- самопознание субъектами педагогического процесса самих себя, своих возможностей, создание условий саморазвития.

5. *Развивающую (воспитательную):*

- создание условий для развития личности, индивидуальности, воспитания различных свойств и качеств личности.

6. *Конструктивную:*

- повышение эффективности педагогического процесса, педагогического взаимодействия, педагогической деятельности.

Сущность педагогического диагностирования состоит в том, чтобы:

- обнаружить изменение состояния существенных характеристик, признаков личности, индивидуальности участников педагогического взаимодействия, педагогического процесса;
- увидеть нормы или отклонения в их состоянии (ориентируясь на эталон);
- определить степень (уровень) развития;
- отразить, проанализировать полученные факты;
- установить закономерности, причины, вызывающие эти изменения;

– выработать обоснованный и конкретный план дальнейшего педагогического взаимодействия в целях развития участников педагогического процесса.

Процедура педагогической диагностики предполагает следующую *логику* операций (действий):

1. Постановка целей диагностики.
2. Определение критериев, показателей развития личности, отдельного свойства, качества личности, явления.
3. Отбор методов, системы методов диагностики (построение диагностической программы).
4. Осуществление методов диагностики в непосредственном педагогическом взаимодействии (реализация диагностической программы).
5. Анализ результатов диагностики.
6. Выделение уровней развития качества, свойства, явления.
7. Учет, фиксирование результатов диагностики (В. И. Андреев).

**Рефлексия в педагогическом процессе вуза.** Как указывают авторы исследований, рефлексия является процессом и результатом самоанализа субъектом своего сознания, поведения, своих внутренних психических актов и состояний. Организуя деятельность студентов, педагог стремится смотреть на себя и свои действия как бы глазами студентов, учитывать их точку зрения, взгляды, внутренний мир, оценку своей деятельности; пытается вчувствоваться в воспитанника, понять его эмоциональное состояние.

### **ЭТО ВАЖНО!**

**РЕФЛЕКСИЯ** (лат. reflexio) – обращение назад, отражение.

**РЕФЛЕКСИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ** – это процесс и результат фиксирования субъектами состояния и причин своего развития, саморазвития.

Педагогическая деятельность по своей сути имеет рефлексивный характер. Педагогическая рефлексия предполагает взаимоотображение, взаимооценку участников педагогического процесса.

Структура рефлексии в педагогическом процессе представлена на рисунке 4 [2].

Процедура рефлексии в педагогическом процессе складывается из таких действий, как:

- фиксирование состояния развития (в различных сферах: эмоционально-чувственной, потребностной, мотивационной, интересов, сознаний, умений и др.);
- определение причин развития (успешность взаимодействия; смена видов деятельности; интересное содержание; благоприятная атмосфера общения; возможность творчества, личностная ценность, значимость обсуждаемых проблем; инновационные педагогические технологии и др.);
- оценка продуктивности развития от состоявшегося педагогического взаимодействия (мнение самого субъекта педагогического взаимодействия о степени, уровне своего развития и влиянии на него содержания, деятельности, педагогических технологий, общения и др.).

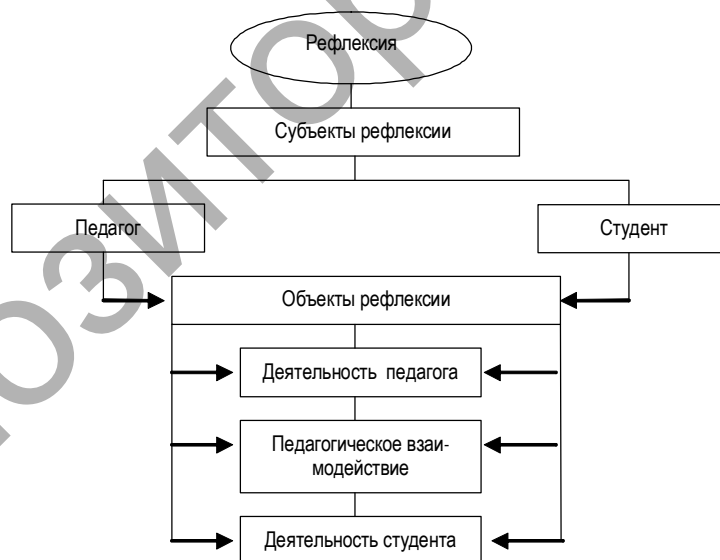


Рисунок 4 — Структура рефлексии в педагогическом процессе

Рефлексия выполняет в педагогическом процессе ряд *функций*:

- *оптимизации развития* — способствует саморазвитию участников педагогического процесса;
- *диагностическую* — фиксирует уровень развития участников педагогического процесса и их взаимодействия, уровень эффективности этого взаимодействия, отдельных педагогических средств;
- *проектировочную* — предполагает моделирование, проектирование деятельности, взаимодействия участников педагогического процесса, целеобразование в деятельности;
- *организаторскую* — способствует организации наиболее продуктивной деятельности, взаимодействия педагога и студентов;
- *коммуникативную* — является важным условием диалогичности общения педагога и воспитанника;
- *смыслотворческую* — обуславливает формирование в сознании участников педагогического процесса «смысла их собственной деятельности, смысла взаимодействия»;
- *мотивационную* — определяет направленность, результативность деятельности, взаимодействия субъектов педагогического процесса;
- *коррекционную* — побуждает участников педагогического процесса к корректировке своей деятельности, взаимодействия.

### **3 Педагогическая деятельность преподавателя вуза: общая характеристика, основные модели**

Педагогический процесс — это процесс взаимодействия личностей, включающий деятельность преподавателя и деятельность студента.

Педагогическая деятельность является метадеятельностью, т. е. деятельностью по организации другой деятельности в целях развития. Сущность педагогической деятельности заключается в создании условий развития для участников педагогического процесса.

М. М. Сперанский отмечал, что истинного педагога отличают такие профессиональные качества, как:

- глубокое знание предмета, умение увлечь обучаемых своими познаниями и профессиональным совершенством;

- высокий уровень общей культуры и эрудиции;
- умение управлять познавательной деятельностью обучаемых, пробуждать в них самостоятельные мыслительные и исследовательские интересы;
- тонкая наблюдательность, позволяющая понимать личность учащегося; способность проникать во внутренний мир молодого человека, адекватно воспринимая и понимая его психологию;
- умение устанавливать доброжелательные взаимоотношения с аудиторией, учитывать ее возрастные особенности;
- способность ясно и четко выражать свои мысли, убеждения, демонстрировать свои умения и профессиональное мастерство;
- наличие педагогического такта: умение находить наиболее сильные способы воздействия на учащихся, отдавая предпочтение «кротким и снисходительным мерам».

В структуре педагогической деятельности Н. В. Кузьмина выделяет следующие компоненты:

1. *Проектировочный (конструктивный):*

- моделирование системы педагогических целей и задач;
- моделирование содержания педагогического взаимодействия на занятии;
- моделирование своей педагогической деятельности;
- моделирование деятельности учащихся;
- отбор и композицию содержания, педагогических технологий, других педагогических средств;
- проектирование педагогической диагностики.

2. *Организаторский:*

- организация своей деятельности;
- организация деятельности учащихся;
- организация взаимодействия.

3. *Коммуникативный:*

- организация педагогического общения;
- организация взаимодействия.

4. *Гностический:*

- знание педагогом содержания педагогического процесса;
- знания о педагогических средствах;
- знание педагогических технологий;
- знания о структуре и видах, способах организации деятельности в педагогическом процессе и др.

В. А. Сластенин считает, что структуру педагогической деятельности составляют четыре ведущих группы умений:

1. Диагностические умения (умение изучать состояние педагогической деятельности, педагогического взаимодействия).

2. Умение ставить педагогические цели и задачи (умение предполагать результат организуемого взаимодействия).

3. Умение отбирать систему педагогических средств (владение различными педагогическими средствами, умение композиционно компоновать педагогические средства для реализации поставленных целей и задач).

4. Рефлексивные умения (умение организовывать рефлексивную деятельность свою и студентов).

И. Турчанинова считает, что педагогическая деятельность складывается из различных видов готовности:

– *социальной* — способность педагога осмысленно ориентироваться и самоопределяться в социальной жизни;

– *общекультурной* — достаточно высокий уровень общего образования и развития педагога;

– *специально-предметной* — знание предмета преподавания, приспособленность к конкретной области деятельности;

– *психолого-педагогической* — способность особым образом и в особых условиях взаимодействовать с другими людьми.

Всех преподавателей условно можно разделить на три группы:

1. С преобладанием педагогической направленности над научной (40%) — стремятся к повышению качества преподавания, ориентированы на профессиональные ценности, но их работа не всегда удовлетворяет запросы творческих, нацеленных на научные исследования студентов; они так увлекаются разработкой новых курсов, что не оставляют времени для систематической научной работы.

2. С преобладанием исследовательской направленности над педагогической (20%) — достаточно пренебрежительно относятся к обучающей деятельности, активно участвуют в научных исследованиях как значимых в развитии собственной личности, акцентируют внимание при обучении студентов на проблемах, которые разрабатывают.

3. С одинаковой выраженностью педагогической и исследовательской направленности (от активной научной деятельности к активной педагогической или от активной педагогической деятельности

к активной научной) (33%) — эрудированны, профессионально компетентны, отличаются глубоким знанием своей специальности, характерно активное отношение к работе и окружающим людям, полученные научные результаты стремятся передать студентам.

Стиль деятельности преподавателя вуза зависит во многом от его личностных качеств, профессиональной подготовки, но главным образом определяется его центрацией — направленностью основных интересов.

В зависимости от того, что и кто является доминирующим в интересах преподавателя, можно назвать следующие *типы центрации*:

- на собственные личные и материальные интересы;
- на интересы администрации вуза;
- на интересы собственной научной деятельности;
- на интересы к процессу проведения лекций и других занятий, связанные со стремлением показать свои профессиональные и артистические способности, с самолюбованием ими;
- на подлинные интересы студентов — будущих профессионалов.

Каждый преподаватель должен все время анализировать свою деятельность, поведение, отношения с коллегами и студентами и устанавливать, насколько они соответствуют главным целям вуза, подготовке будущих специалистов.

Типы организации социальных отношений раскрывают способы взаимодействия, сложившиеся в процессе обучения между преподавателем и учащимися (студентами).

Первый тип (преподаватель — студент) на протяжении столетий был ведущей дидактической моделью организации обучения. Она основывалась на непосредственном контакте между преподавателем и студентом. «Прототипом» такого педагогического взаимодействия являются отношения между матерью и ребенком.

В современных условиях данная модель проявляется во множестве форм и вариантов: индивидуальный контакт преподавателя и студента в виде консультаций, обсуждения учебных проблем и др. Общим для них является доминирование парных педагогических взаимоотношений.

Второй тип (преподаватель — аудитория) представляет собой диалогическую форму обращения к большому числу слушателей. Основными формами общения с большой аудиторией («фронтальное общение») являются выступление, доклад, лекция.

Для третьего типа (преподаватель — группа) характерно непосредственное взаимодействие между обучающим и группой обучаемых. При этом возможно многостороннее переплетение взаимоотношений.

Четвертый тип (преподаватель — средства обучения — студент) характерен для опосредованного взаимодействия в процессе обучения (дистанционное обучение).

Установлению оптимального педагогического взаимодействия между преподавателем и студентом препятствует ряд трудностей:

- преподаватель не считается с индивидуальными особенностями студента, не понимает его и не стремится к этому;
- студент не понимает преподавателя и поэтому не принимает его как наставника;
- действия преподавателя не соответствуют причинам и мотивам поведения студента или сложившейся ситуации;
- преподаватель высокомерен, задевает самолюбие студента, унижает его достоинство;
- студент сознательно и упорно не принимает требований преподавателя.

Реализуя себя в профессионально-педагогической деятельности, каждый преподаватель формирует собственный стиль педагогической деятельности. Основные признаки индивидуального стиля деятельности проявляются в:

- темпераменте (индивидуальная скорость работы, эмоциональная откликаемость);
- характере реакций на те или иные педагогические ситуации;
- выборе методов обучения;
- подборе средств воспитания;
- стиле педагогического общения;
- реагировании на действия и поступки людей;
- манере поведения;
- предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний;
- применении средств психолого-педагогического воздействия на студентов.

Стиль педагогической деятельности, отражая ее специфику, включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль преподавания.

Среди факторов, влияющих на формирование стиля педагогической деятельности, выделяют:

1. *Основные:*

- индивидуально-психологические особенности преподавателя (индивидуально-типологические особенности личности, поведенческие особенности),
- особенности самой деятельности,
- особенности обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний);

2. *Сопутствующие:*

- характер взаимодействия преподаватель – студент,
- характер организации деятельности,
- предметно-профессиональная компетентность преподавателя,
- характер общения.

Назовем основные виды стилей педагогической деятельности:

1. *Авторитарный:* учащийся (студент) рассматривается как объект педагогического воздействия, а не равноправный партнер. Преподаватель единолично принимает решения, устанавливает жесткий контроль за выполнением предъявленных требований, использует свои права без учета ситуации и мнения учащихся (студентов). Следовательно, учащиеся теряют активность, обнаруживают низкую самооценку, агрессивны, ищут пути психологической самозащиты. Методы воздействия — приказ, поучение.

2. *Демократический:* учащийся (студент) рассматривается как равноправный партнер в общении. Преподаватель привлекает учащихся к принятию решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успеваемость, но и личностные качества. Методы воздействия — побуждение к действию, совет, просьба. Преподаватели этого стиля больше обращают внимание на свои психологические умения. Для них характерна профессиональная устойчивость и удовлетворенность своей профессией.

3. *Либеральный:* преподаватель уходит от принятия решений, передавая инициативу учащимся, коллегам. Организацию и контроль деятельности учащихся осуществляет без системы, проявляет нерешительность, колебания.

Каждый из этих стилей предполагает доминирование либо монологической, либо диалогической формы общения.

В педагогической литературе выделяют также стили педагогической деятельности в зависимости от ее характера (А. Я. Никонова, А. К. Маркова). Критериями выделения выступают:

- содержание (преимущественная ориентация преподавателя на процесс или результат своей деятельности;
- динамика (гибкость, устойчивость, переключаемость);
- результативность (уровень знаний и навыков учащихся, их интерес к предмету).

Так, исследователи называют следующие виды стилей педагогической деятельности:

1. *Эмоционально-методический:*

- ориентация на процесс и результат обучения;
- четкое методическое планирование своих занятий;
- образное изложение, без пропусков, «перескакиваний» с одной темы на другую;
- деятельность преподавателя направлена на активизацию мышления и воображения учащихся (студентов) в процессе самих занятий;
- широкое использование проблемных методов обучения.

2. *Рассуждающее-импровизационный:*

- ориентация на процесс и результат обучения;
- лекции и занятия — рассуждения на заданную тему (при этом рассуждения не всегда логически связаны);
- редко практикуются коллективные обсуждения.

3. *Рассуждающее-методический:*

- ориентируется в основном на результат обучения;
- адекватно планирует педагогическую деятельность;
- изложение материала — в форме логически последовательного рассуждения;
- консервативны в использовании средств и методов педагогической деятельности;
- методично опрашивает, особое внимание — слабым учащимся.

4. *Эмоционально-импровизационный:*

- преподаватель ориентируется на процесс обучения, стараясь сделать его как можно более эмоциональным, интересным;
- недостаточно учитывает конечный результат, четко не планирует содержание занятий (выбирает интересный материал, а менее интересный, но не менее важный — опускает);

- деятельность преподавателя характеризуется интуитивностью, повышенной чувствительностью к ситуациям на занятии;
- часто отвлекается от темы лекции (занятия);
- деятельность отличается повышенной личностной тревожностью, импульсивностью [3, 14, 21].

Некоторые студенты любят таких преподавателей, но знания при этом формируются фрагментарно.

Различные стили порождают различные модели взаимодействия преподавателя и студентов (табл. 9).

В организации взаимодействия в вузе студенты и преподаватели используют различные манипулятивные приемы. Исследователи В. П. Шейнов и А. И. Тарелкин описывают следующие приемы манипуляции преподавателями со стороны студентов:

«Надавить на жалость» — вызвать у преподавателя чувство жалости, сочувствия, сострадания, рассказывая о проблемах личного, семейного, профессионального характера, проблемах учебы, здоровья: «доказать, что ты находишься в безвыходном положении», «рассказать про свою трудную жизнь и нелегкую судьбу», «рассказать о своих трудностях», «закосить» под больного», «произошло несчастье», «у меня умерла бабушка», «нужна стипендия», «много сдавать зачетов и экзаменов», «семья, маленький ребенок», «слезы, истерика» и др.

«Легенда» — отпроситься с занятий в деканате или чаще у преподавателя под надуманным предлогом: «мне нужно в больницу», «болит живот» (голова, рука, зуб), «галончик к зубному», «приехали родители», «нужно забрать передачу», «привезли холодильник», «позвонили из дома на вахту, чтобы я перезвонил», «трудно добираться домой», «автобус отходит через полчаса, билетов на другое время нет, дома не был два месяца», «дома плачет, скучает ребенок», «у подруги свадьба, а я у нее свидетельница», «меня вызывают в деканат» и др.

«Шторы и бомбы» — списывать на занятиях, зачетах или экзаменах со шпаргалок, конспектов, книг, из работ других студентов. В качестве шпаргалок, кроме традиционных бумажных «гармошек-раскладушек», могут использоваться: мобильный телефон, плеер, радио, часы, исписанный стол или даже тело самого студента. «Бомбы» — заранее написанные ответы на экзаменационные билеты. Помимо этого студенты могут пользоваться чужими конспектами,

Т а б л и ц а 9 — Модели взаимодействия преподавателя и студентов в учебном процессе

Модель	Характеристика	Следствие
Диктаторская	Преподаватель как бы отстранен от студентов. Он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые — безликая масса слушателей. Никакого личного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению	Отсутствие психологического контакта, безынициативность и пассивность обучаемых
Неконтактная («Китайская стена»)	Между преподавателем и студентом существует слабая обратная связь. Барьерами могут быть: отсутствие желания к сотрудничеству, информационный, а не диалоговый характер занятий, непроизвольное подчеркивание преподавателем своего статуса, снисходительное отношение к студентам	Слабое взаимодействие преподавателя и студента
Дифференцированное внимание	Избирательное отношение к студентам. Причина — неумение сочетать индивидуализацию обучения с фронтальным подходом	Целостность системы «преподаватель — коллектив студентов» подменяется фрагментарностью ситуативных контактов
Гипорефлексная («Тетерев»)	Преподаватель замкнут на себе, поглощен своими идеями, проявляет эмоциональную глухоту к окружающим	Взаимодействие практически отсутствует, стороны существенно изолированы друг от друга
Гиперрефлексная	Преподаватель озабочен тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся в абсолют, такой преподаватель подобен обнаженному нерву	Неадекватные реакции на реплики и действия студентов
Негибкое реагирование («Робот»)	Взаимоотношения строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы приемы, безупречная логика изложения и аргументации фактов, но преподаватель не чувствует изменяющуюся ситуацию общения	Низкий эффект педагогического взаимодействия
Авторитарная («Я — сам»)	Все фиксируется на преподавателе. От него исходят вопросы, ответы, суждения, аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие преподавателя и студентов. Односторонняя активность преподавателя практически подавляет личную инициативу студентов	Безынициативность, искажается мотивационная сфера познавательной активности
Активное взаимодействие («Союз»)	Постоянный диалог со студентами, преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции. Эта наиболее продуктивная модель	—

приносить работы, выполненные кем-то за деньги («покупка мозгов») или взятые из сети Интернет.

«*Прикинуться валенком*» — приводить ложные причины плохой подготовки (полной неподготовленности) к занятию, зачету, экзамену; отсутствия на занятии («рассказать небылицу, почему не готов», «байки насчет причин пропусков»). Вот некоторые примеры таких оправданий: «смерть родственников», «поломка транспорта», «не было электричества», «не поняла эту тему», «не нашла нужный материал», «учил, но все из головы вылетело», «родился сын» и др.

«*Луна*» — подделывать, совершать махинации с документацией: «подделывание заявлений», «липовые справки», «подставить в журнале оценки», «подделывать подписи», «подкидывание билета», «изменение условий задачи» и др.

«*Ждать у моря погоды*» — пообещать исправиться в следующем семестре.

«*Красивые глазки*» — использовать для оказания впечатления на преподавателя внешность, одежду, флиртовать с преподавателем. Чаще используется студентками по отношению к преподавателю-мужчине: «применяешь свои женские хитрости», «ему можно поулыбаться, пококетничать», «начинаешь строить глазки, делать невинное лицо», «многие девочки для получения хорошей оценки надевают короткие юбки» и др.

«*Заговаривать зубы*» — поддерживать разговор на интересующие преподавателя темы: «попробовать пошутить с ним, перевести разговор в другое русло, запутать его», «найти „конек“ преподавателя и задавать вопросы», «пытаешься отвлечь преподавателя на другие темы, расспрашивая про семью, мировые новости, новости РБ» и др.

«*Чего изволите*» — понравиться преподавателю, создать себе имидж «хорошего человека»: «вести себя так, как желает преподаватель», «поддерживать его точку зрения, поддакивать и внимательно слушать преподавателя», «приспосабливаться», «стараюсь войти во вкус того или иного преподавателя», «расположить к себе преподавателя, быть на короткой ноге с ним», «вставить нужное слово в нужное место» и др.

«*Пустить пыль в глаза*» — расположить к себе преподавателя, используя комплименты, лесть: «можно слегка подольстить», «скажи человеку то, что он хотел бы услышать, при этом смотри в глаза и

улыбайся», «несколько ловких комплиментов и шуток, сказанных вовремя», говорить: «Как вы хорошо выглядите», «Как нам нравятся ваши уроки», «Такого „классного“ преподавателя еще не было» и др.

«*Чувство общности*» — создать чувство общности с преподавателем: «говорить так, как преподаватель (терминология, выражения)», «подстраиваться под настроение преподавателя», «дать понять, что у тебя такие же интересы», «копировать манеру поведения преподавателя» и др.

«*Бунт на корабле*» — оказывать давление на преподавателя студенческой группой: «вся группа просит не проводить занятие», «на первом занятии себя хвалим», «массовые прогулы», «начинается балаган», «договориться всей группой не сдавать зачет» и др.

«*Осада крепости*» — уговаривать преподавателя, назойливо повторять свою просьбу: «начинаешь канючить», «немного настоял», «нытье или выпрашивание», «напористость», «иногда беру смелостью и наглостью», «в основном беру измором», «ходить в *n*-й раз на пересдачу — поставит оценку, куда он денется» и др.

«*Проверка на прочность*» — угрожать преподавателю, шантажировать его: «угрозы пожаловаться начальству», «угрозы о расправе над ним, если не поставит отметку или зачет», «упоминание о „сильных“ дядях и тетях», «угрожать родителями», «угрожать самоубийством» и др.

«*Снайперский выстрел*» — вывести преподавателя из состояния эмоционального равновесия: «мешать преподавателю проводить занятия», «унижение преподавателя в глазах окружающих», «шум в группе, невыполнение задания, заниматься на парах своими делами» и др.

«*Привязать преподавателя*» — прибегнуть к посреднической помощи родственников, знакомых, других преподавателей: «пришлось попросить преподавателя, чтобы тот попросил другого», «выйти на зав. кафедрой», «через третье лицо», «через ходока» и др.

«*Манипуляция зачеткой*» — демонстрировать зачетную книжку с высокими оценками: «работал на зачетку — затем она работала на меня».

«*Вы обещали*» — напомнить преподавателю об обещаниях, которые он на самом деле не давал: «апеллировать к его чести: «Вы же обещали, так не честно», «давлю на самолюбие: «Вы же справедливый преподаватель и не будете...» и др.

«*В пример*» — сравнить себя с более слабыми студентами: «сравнить со слабейшим, который получил зачет» и др.

«*Зарисовка под умного*» — изображать «заинтересованность» предметом, создать себе имидж «хорошего ученика»: «показать видимость, что я очень серьезно отношусь к предмету», «задаю вопросы, вступаю в дискуссии», «задаю вопросы, понятия о которых не имеешь», «на любой вопрос преподавателя в аудитории стараешься ответить», «бросаться научными терминами и общаться с преподавателем при помощи научного стиля речи», «цитирование умных фраз великих людей», «записаться в кружок», «приводить большой список литературы, хотя был всего один источник», «подойти после уроков к преподавателю, проявить интерес к его предмету, т. е. засветиться», «демонстративно подсказывать отвечающим», «подсказывать преподавателю», «приносить на занятия книги», «смотреть понимающе на преподавателя во время лекции», «сделать умное выражение лица», «сажусь на первую парту», «это мой самый любимый предмет» и др.

«*СССО: сам спрашиваешь — сам отвечай*» — вынудить преподавателя самому сделать задание или ответить на вопрос: «скажу слово, переспрошу, так ли это — преподаватель, сам того не замечая, отвечает на мой вопрос», «несколько раз просим преподавателя объяснить нам решаемую задачу, пока преподаватель сам ее не решит» и др.

«*Прессинг интеллект*» — продемонстрировать преподавателю глубокие познания в изучаемом предмете, в какой-то другой области или выявить пробелы в знаниях самого преподавателя: «студент выставляет себя большим авторитетом или знатоком в определенных областях знания», «исправлять ошибки, описки преподавателя», «я заставляю себя уважать, а потом делаю что хочу» и др.

«*Метод шуришащей купюры*» — предложить или сделать намек на дачу взятки.

«*Серпом и молотом*» — оказать или предложить свою физическую помощь в каком-либо деле: «предложить физическую помощь», «работать для кабинета», «предложить купить книгу, какой-то предмет, помочь сделать трудную работу», «нарисовать плакат», «собрать столы» и др.

«*Презент*» — преподнести преподавателю небольшой подарок: «цветы», «конфеты с шампанским», «джентльменский набор» и др.

С. Д. Смирнов замечает, что для преподавателя с любым доминирующим стилем общения полезно знать приемы профилактики и снятия блокирующих коммуникативных эффектов в общении со студентами:

- создание атмосферы защищенности при общении студентов с преподавателем;
- поощрение устных ответов по собственной инициативе студентов;
- создание щадящих условий при ответах студентов с коммуникативной заторможенностью; недопущение переноса недостатков отдельных студентов на всю группу;
- помощь в подборе адекватной лексики при построении высказывания;
- демонстрация заинтересованного внимания к студентам.

Интересные результаты, раскрывающие зависимость проявления личностных качеств от стажа работы в вузе, получены в исследовании Л. Н. Макаровой. Преподавателями со стажем работы в вузе до 5 лет большее внимание уделяется интеллектуальным (знание своего предмета, интеллектуальный уровень, неординарное мышление и др.) и конативным (умелое изложение материала, требовательность, справедливость, умение заинтересовать предметом, тактичность, терпение, правильная речь, доброта и др.) компонентам. Эмоциональность и индивидуальность располагаются на последних местах. Автор подчеркивает, что такие преподаватели еще не самоопределились в профессиональном плане, не ощущают целостность своей индивидуальности как преподавателя, находятся в состоянии поиска.

Преподаватели со стажем работы от 5 до 10 лет на первые места ставят такие качества, как доброта, правильная речь, знание своего предмета. Стремление к саморазвитию отступает на шестое место, а творческое начало — на седьмое. Л. Н. Макарова характеризует этот период как ситуацию равновесия, уменьшения внимания преподавателей к научной деятельности.

У преподавателей со стажем работы 10—20 лет на первый план выходит стремление к саморазвитию, умение заинтересовать своим предметом и знание своего предмета. А при стаже работы свыше 20 лет первое место занимает умелое изложение материала, интеллектуальный уровень, знание своего предмета, а взаимопонимание со студентами — последнее.

Одним из факторов, определяющих эффективность деятельности преподавателя вуза, является его психолого-педагогическая компетентность, которая складывается в результате специальной подготовки.

Анализ психолого-педагогической литературы и результатов проведенных исследований показал, что недостаток у преподавателей психолого-педагогических и методических знаний существенно снижает эффективность педагогического труда. Это проявляется в том, что значительная часть преподавателей видят свои основные функции лишь в передаче (трансляции) знаний; не всегда правильно могут оценить свои взаимоотношения со студентами; обнаруживают авторитаризм в работе и общении с ними; зачастую используют стереотипные методические модели, пренебрегают психолого-педагогическими инновациями.

По мнению В. И. Слободчикова, современный педагог должен иметь способности к исследованию, проектированию, конструированию, управлению. Профессионализм преподавателей не может быть сведен к знанию своего предмета и умению его транслировать, воспроизводить.

По мнению студентов МГТУ им. Н. Э. Баумана (цель проведенного опроса — выявить, каким видят студенты типичного преподавателя), типичный преподаватель — это властный, смелый, реалистичный, самостоятельный, настойчивый и уверенный в себе человек. В несколько меньшей степени типичному преподавателю присущи деловые качества (серьезность, жесткость, объективность, сообразительность), лежащие в основе успешной профессиональной и управленческой деятельности. В наименьшей степени, по мнению студентов, типичному преподавателю свойственны качества, лежащие в основе личного обаяния: общительность, оптимизм, оригинальность, сдержанность. Эти данные заставляют задуматься над тем, что является определяющим в успешной профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Профессорско-преподавательский состав технических и педагогических вузов в основном пополняется специалистами, имеющими профессиональную подготовку в определенной предметной области, как правило, не связанной с преподавательской деятельностью. Начиная свою педагогическую карьеру, такие специалисты, как правило, опираются на интуитивно-эмпирические модели решения или калькирование опыта преподавателей, наиболее запомнившихся им в студенческие годы.

Нужно ли преподавателю высшей школы специальное педагогическое образование? Ответ на этот вопрос может быть разным. В историческом аспекте отношение к этой проблеме было неоднозначным. Однако сторонник научного образования математик В. Герасимов еще в 1881 г. четко сформулировал причину недостаточной эффективности учебного процесса в высшей школе: «... в высших учебных заведениях руководителями обучения являются не педагоги, а только специалисты по известной науке, и отсутствие у них сколь-нибудь специализированных познаний по психологии, педагогике и дидактике ведет к совершенному невниманию к требованию этих наук. Отчасти вследствие этого обстоятельства и держатся в этих учебных заведениях нерациональные приемы обучения». Д. И. Менделеев сделал вывод о том, что снижение уровня высшего образования происходит от пренебрежительного отношения к профессиональной педагогической подготовке.

А. Н. Сизанов отмечает, что отсутствие профессиональной педагогической подготовки у значительной части преподавателей вузов в настоящее время уже довольно ощутимо тормозит модернизацию учебно-воспитательного процесса в высшей школе, внедрение современных средств и методов обучения, особенно воспитания.

Современный преподаватель должен понимать основные психолого-педагогические проблемы, владеть научно-педагогическим аппаратом, ориентироваться в педагогических технологиях, основных составляющих педагогического процесса и др.

По мнению экспертов в области высшего образования, общими требованиями к преподавателю вуза являются:

- *высокая профессиональная компетентность*: глубокие знания, широкая эрудиция в научно-предметной области, нестандартное мышление, владение инновационной тактикой и стратегией;
- *педагогическая компетентность*: знание основ педагогики и психологии, владение современными формами, методами, средствами и технологиями обучения;
- *социально-экономическая компетентность*: знание глобальных процессов развития и функционирования современного общества, основ социологии, экономики, права, педагогического менеджмента;
- *коммуникативная компетентность*: развитая устная и письменная речь, владение информационными технологиями, эффективными методами межличностного общения и др.;

- *рефлексивная компетентность*: умение анализировать и адекватно оценивать свою педагогическую деятельность;
- *организаторская компетентность*: организация поведения преподавателя на занятиях и вне их, организация обратной связи, анализ действий и поступков;
- *высокий уровень профессиональной и общей культуры*: сформированное научное мировоззрение, устойчивая система ценностей.

Как отмечает А. Н. Сизанов, профессионализм и мастерство преподавателя вуза в педагогической деятельности выражаются в умении видеть и формировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения.

Некоторые авторы среди главных и постоянных требований называют:

- любовь к педагогической деятельности;
- наличие специальных знаний;
- широкая эрудиция;
- педагогическая интуиция;
- профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания.
- К дополнительным (второстепенным) относят:
  - общительность;
  - веселый нрав;
  - артистичность;
  - хороший вкус.

Главные и дополнительные качества составляют индивидуальность педагога.

#### **4 Конфликты в педагогической деятельности и их профилактика**

Под конфликтами понимают одновременное действие противоположных тенденций, мотивов и интересов. Одни из них обусловлены социально-экономическими противоречиями, системой общественных отношений, другие — психологическими особенностями личности, ее поведением, устремлениями.

Конфликты могут быть:

- парными и межгрупповыми;

## ЭТО ВАЖНО!

**КОНФЛИКТ** (лат. — *conflictus* — столкновение) — означает столкновение противоречивых интересов, взглядов, стремлений; распря, разногласие, спор, грозящий осложнениями.

- скрытыми и открытыми;
- случайными и преднамеренными;
- внутриличностными и межличностными.

Среди преподавателей и студентов преобладают внутри- и межличностные конфликты.

Внутриличностный — внутренняя борьба мотивов, выбор цели и поведения. Эти конфликты могут быть созидательными (возникают в процессе творческой деятельности — чувство неудовлетворенности заставляет человека искать лучший вариант решения проблемы). Но бывают и разрушающими (человек долго не может найти удовлетворяющего его решения).

Все причины конфликтов подразделяются на:

1. *Организационно-творческие:*

- слабая организация труда;
- стиль общения преподавателей друг с другом и со студентами;
- игнорирование условий жизнедеятельности коллектива.

2. *Личностные* — возникают на основе характерологических и ситуативных предпосылок.

– К *характерологическим* предпосылкам относятся:

- пониженная самокритичность;
- предубеждение и зависть;
- корыстолюбие, эгоизм;
- желание подчинить себе других;
- установка.

– К *ситуативным:*

- чувство неуверенности в реализации своих возможностей;
- недостаточная или искаженная информированность;
- непризнание коллег.

3. *Поведенческие* — формируются в процессе общения и в тех случаях, когда ожидания обмануты, слова расходятся с делом [3].

Причины конфликтных ситуаций в педагогической деятельности:

- перегрузка преподавателей и студентов, завышенные требования;
- неудачное расписание;
- расхождение личных и общественных интересов;
- неадекватно избыточная эмоциональная реакция;
- недостаточная информированность;
- недостатки воспитания;
- отсутствие благоприятного психологического климата.

Некоторые специалисты (В. П. Шейнов и др.) считают, что в каждом коллективе есть свой «склочник» и «антисклочник». «Склочник» — универсально конфликтный тип личности, для которого состояние конфронтации также естественно, как для «антисклочника» — сотрудничество. «Склочник» раздувает конфликт, а «антисклочник» — любыми путями пытается потушить его».

Кроме того, следует помнить, что в каждом коллективе есть своя «баба-яга», но нужно не давать расцвести пышным цветом ее злomu началу. Ученые выделяют четыре типа конфликтных личностей:

– *демонстративный* — чаще всего это холерики, которым присуща бурная деятельность в самых разнообразных направлениях. Для них конфликт, как для рыбы вода, это — жизнь, среда существования. Они любят быть все время на виду, имеют завышенную самооценку;

– *ригидный* (косный) — не умеют перестраиваться, т. е. учитывать в своем поведении изменения ситуации и обстоятельств, честолюбивы, проявляют болезненную обидчивость, подозрительность;

– *педант* — личность «сверхточного» типа, которая всегда пунктуальна, придирчива, зануда, хоть и стеснительна, отталкивает от себя людей;

– *бесконфликтный* — личность сознательно уходящая от конфликта, перекладывающая ответственность на других, беспринципна.

Избежать конфликтов невозможно, но есть способ избавиться от разрушительного влияния на взаимоотношения людей — научиться выбирать эффективные стратегии разрешения конфликтных ситуаций.

Необходимо знать следующее:

1. В чем суть конфликта?
2. Кто является участником конфликта?
3. Каковы позиции и интересы участников конфликта?

4. Каковы отношения участников конфликта и их эмоциональные установки по отношению друг к другу?

Система профилактики конфликтов в педагогической деятельности может быть представлена следующим образом:

- создание благоприятного психологического климата;
- учет характера человека;
- замечания лучше делать наедине и по принципу «да, да, но...»;
- предоставлять ссорящимся психологическую паузу;
- не отвергать сразу и резко точку зрения другого;
- признать неверный шаг, опередив критику;
- обсуждать пути выхода.

Таким образом, педагогический процесс представляет собой целостное явление, включающее систему компонентов, определяющих его структурную, содержательную и технологическую стороны.

Особое место в организации педагогического процесса вуза занимает педагогическая деятельность преподавателя вуза, а также вопросы, раскрывающие особенности ее эффективной реализации.



#### **Вопросы для самоконтроля**

1. Изобразите педагогический процесс в виде схемы и дайте определение ему.
2. Характеризуя основные составляющие педагогического процесса в вузе, назовите его основные специфические особенности.
3. Прокомментируйте содержание функций педагогического процесса в связи с его структурными компонентами.
4. Дайте характеристику основным нормативным документам, регламентирующим содержание педагогического процесса в вузе.
5. Сформулируйте цели преподаваемого вами учебного предмета. Составьте схему взаимосвязанных целей преподавателя и студентов по одной-двум темам вашей дисциплины.
6. Составьте план и проведите рефлексию проведенного вами занятия.
7. Назовите факторы, определяющие выбор типа отношений «преподаватель — студент». Какие трудности вы испытываете в организации взаимодействия со студенческой аудиторией? Каковы причины этих трудностей?

## **ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ**

- 1 Качество образования в вузе: понятие и проблемы
- 2 Основные составляющие качества высшего образования
- 3 Управление качеством образования: цели, функции, механизмы
- 4 Типовая модель системы управления качеством образования в вузе

### **1 Качество образования в вузе: понятие и проблемы**

Уровень интеллектуального потенциала любой страны является важнейшим фактором экономического, социального и политического развития и напрямую определяется качеством высшего образования. Следовательно, императивом современных направлений развития образования является повышение его качества. Рынок труда предъявляет жесткие требования к квалификации выпускников вузов, качеству образования и авторитету учебного заведения.

Категория «качество» прочно вошла в область образования и в арсенал педагогических понятий. Образование, как и любой процесс или результат деятельности человека, обладает определенным качеством.

Проблема качества образования отражает закономерные процессы социально-экономического и научно-технического развития. Изменение образовательных запросов основных потребителей образовательных услуг — личности, производства, государства — требует повышенного внимания к качеству образования.

Отслеживание основных тенденций развития качества образования, его совершенствование не может носить стихийный характер, оно должно управляться и совершенствоваться в процессах управления.

### **ЭТО ВАЖНО!**

**КАЧЕСТВО** (производно от слов «как», «какой», обладающий какими свойствами) – объективная и всеобщая характеристика объектов, обнаруживающаяся в совокупности их свойств [8].

В современных условиях качество образования является одной из важнейших характеристик, определяющих конкурентоспособность и учебных заведений, и всей высшей школы страны.

Категория качества в ряде источников определяется как совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других и придающих ему определенность.

В философской интерпретации понятие «качество образования» не носит оценочного характера (хуже, лучше) и фиксирует различные свойства, степень проявления характеристик (также как понятие «черное», «зеленое» не означает «хорошее» или «плохое»).

### **ЭТО ВАЖНО!**

**КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ** – это многомерное понятие, охватывающее все стороны деятельности вуза: учебные и академические программы, учебную и исследовательскую работу, профессорско-преподавательский состав и студентов, учебно-материальную базу и ресурсы.

В ст. 11 «Оценка качества» Всемирной декларации «Высшее образование для XXI века: подходы и практические меры» качество высшего образования определяется как «многомерная концепция, которая должна охватывать все его функции и виды деятельности».

В докладе ЮНЕСКО в октябре 1998 г. отмечалось, что вопрос о качестве высшего образования включает в себя все основные аспекты функционирования вуза, а именно:

- качество обучения и проведения научных исследований;

- качественный состав преподавателей;
- качество учебных программ и ресурсов;
- качество получаемых знаний;
- качественный состав студентов и вузовских руководителей;
- качество управления.

Ответственность за обеспечение качества высшего образования в первую очередь возлагается на сами учебные заведения.

По мнению исследователей Т. А. Емельяновой, В. П. Старжинского, необходимость разработки проблемы качества высшего образования определяется следующими причинами:

- кризис образовательной сферы;
- адаптация образования к рыночным отношениям;
- необходимость стандартизации и лицензирования образовательной услуги;
- необходимость перевода образовательной системы Беларуси на международные стандарты;
- повышение конкурентоспособности вузов;
- возможность применения информационных технологий в образовании;
- возможность применения квалиметрии в образовании и др.

**Понятие качества подготовки специалистов.** Если прежде качество высшего образования обсуждалось преимущественно на государственном уровне, то теперь потребители специалистов либо прямо, либо опосредованно, через механизмы рынка труда, побуждают вузы добиваться улучшения профессиональной подготовки своих выпускников.

В рыночных условиях хозяйствования изменяются требования к образованию — сегодня они во многом определяются работодателем, формирующим спрос на тех или иных специалистов.

Качество образования должно соответствовать перспективным потребностям личности, общества, государства.

Задача университетов — дать выпускникам фундаментальные знания и умения (или сформировать компетенции), которые позволят им быстро адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям труда и жизни.

Исследователи И. А. Зимняя, В. Г. Казанович, Г. П. Савельева и другие обращают внимание на такие характеристики качества образования:

– *многоаспектность или многогранность* качества (качество конечного результата образования и качество потенциала образовательных систем, обеспечивающих достижение этого качества; качество результатов воспитания и обучения);

– *многоуровневость* конечных результатов качества (качества выпускников вузов, ссузов, ПТУ, общеобразовательных школ);

– *многосубъектность* качества образования (оценка качества образования осуществляется множеством субъектов; основные субъекты: сами учащиеся и студенты, выпускники вузов и послевузовского образования, различных дополнительных образовательных программ; их родители; работодатели; общество в целом и государственные органы; сама система образования; представители ее различных уровней и ступеней; исследователи системы образования);

– *многокритериальность* — качество образования оценивается набором критериев;

– *полихронность* — сочетание текущих, тактических и стратегических аспектов качества образования, которые в разное время одними и теми же субъектами воспринимаются по-разному (выпускники в течение жизни, трудовой деятельности со временем переоценивают качество своего образования, ценность отдельных дисциплин и преподавателей; общество и государство в зависимости от своего состояния пересматривают приоритеты в качестве и содержании образования и т.д.);

– *неопределенность* в оценках качества образования и образовательных систем в принципе, из-за более высокого уровня субъективности оценки качества образования разными субъектами;

– *инвариантность и вариативность* — среди множества качеств образовательных систем, учебных заведений, их выпускников выделяются инвариантные, общие качества для всех выпускников каждого уровня образования, каждой специальности или направления подготовки выпускников вузов и специфические (именно для данного множества выпускников или образовательных систем).

Все перечисленные грани качества образования являются объективным проявлением сложности категории качества образования, инвариантным для любых стран.

К настоящему времени сложились различные подходы к проблеме качества образования:

*Одни* рассматривают эту проблему как сугубо управленческую, связывая ее с процессом обеспечения, механизмами и факторами повышения качества образования в вузах.

*Другие* предлагают сосредоточиться на проблемах качества обучения специалистов.

*Третьи* — на проблеме качества образовательных стандартов, учебных программ и учебников для вузов.

*Четвертые* — на проблеме качества организации учебного процесса и качестве его научно-методического, информационного, кадрового, материально-технического обеспечения.

Смысловое многообразие понятия «качество» применительно к сфере высшего образования позволяет рассматривать различные варианты проблемы.

По мнению сотрудников Российского исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, качество высшего образования — это сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как процесса и как системы) многообразным потребностям, целям, требованиям и нормам. В свою очередь, управление качеством высшего образования рассматривается как деятельность, направленная на обеспечение данного сбалансированного соответствия.

Качество образования, по мнению Э. М. Короткова, — это комплекс характеристик профессионального сознания, определяющих способность специалиста успешно осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями экономики на современном этапе.

Белорусские исследователи (А. И. Жук, В. И. Воскресенский) предлагают рассматривать понятие качества образования в разных аспектах, исходя из понимания термина «образование» — как системы, как процесса, как результата. Таким образом, качество высшего образования — это соответствие высшего образования как системы, как процесса, как результата целям, потребностям, нормам, требованиям основных потребителей: личности, общества, государства. Если образование рассматривается как система, то можно говорить о качестве системы образования Республики Беларусь (или региона), качестве системы образования вуза (или факультета).

Образование выступает также как процесс (технологический). При этом большую роль играют такие факторы, как качество профессорско-преподавательского состава, образовательных программ, стандартов, учебных планов, учебных программ дисциплин и др.

Образование может рассматриваться и как достигнутый уровень знаний, умений, навыков выпускников, как результат образовательного процесса вуза. Поэтому можно говорить о качестве полученного образования одного студента, группы, факультета, вуза и, возможно, всех выпускников вузов республики. В комплексе достигнутый уровень можно оценивать баллами, полученными в вузе, рейтинговыми оценками, оценками госэкзаменов и защиты выпускных работ и т. д., при этом необходимо учитывать отсроченные оценки работодателей, т. е. потребителей выпускников вузов.

Таким образом, возможно несколько вариантов понимания термина «качество образования»:

– в узком смысле качество образования выпускников — это совокупность качественных характеристик выпускников, отражающих их образовательный уровень, профессиональную компетентность, ценностные ориентации;

– в широком смысле качество высшего образования — это сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, задачам, требованиям и нормам (стандартам).

Качество образования в конкретном вузе включает в себя также спектр образовательных услуг, предлагаемых заказчику.

*Государство* ставит своей целью необходимость сохранения культурных и материальных ценностей, преемственность традиций, обеспечение всестороннего развития общества.

*Производство* требует подготовки специалиста, который с минимальными издержками для предприятия обеспечит его дальнейшее развитие.

*Личность* желает иметь комфортные условия для обеспеченного развития и социальную защиту в развивающемся государстве (хорошую специальность, работу, возможность построения карьеры).

Это означает, что выпускник вуза должен обладать возможно большим объемом профессиональных знаний, умений и навыков, наличие которых удостоверяет соответствующий диплом.

Качество образования можно определить как соответствие квалификации выпускника вуза требованиям рабочего места, обеспечение требованиям государственного образовательного стандарта (ГОС). Качество процесса становится подчиненным качеству результата, т. е. призвано обеспечивать тот результат, при котором выпускник вуза будет востребован.

Социально-экономическое развитие общества непременно влечет изменение структуры и характера самих знаний, они приобретают новые свойства и новое качество. Поэтому главной идеей современного подхода к разработке теории качества образования является определение специальных критериев его оценки (табл. 10).

Т а б л и ц а 10 — Критериальные подходы к определению содержания понятия «качество образования»

Авторы научного подхода	Критериальный подход	Параметры качества
В.А. Кальней, А.И. Моисеев, С.Е. Шишов, Е.В. Яковлев	Соответствие ожиданиям и потребностям личности и общества. При этом качество образования определяется по совокупности показателей результативности и состояния образовательного процесса	Содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническая база, кадровый состав и т. д.
Е.В. Бондаревская, Л.Л. Редько, Л.А. Санкин, Е.П. Тонконогая	Сформированный уровень знаний, умений, навыков и социально значимые качества личности. Параметрами качества образования выступают социально-педагогические характеристики	Цели, технологии, условия, личностное развитие обучаемого
В.И. Байденко, В.А. Исаев, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто	Соответствие совокупности свойств образовательного процесса и его результатов требованиям стандарта, социальным нормам общества, личности	—
А.П. Крахмалев, В.П. Панасюк, В.М. Полонский	Соответствие результата целям образования, сориентированным на зону потенциального развития личности	Совокупность характеристик образованности выпускника
Г.А. Бордовский, Г.Е. Володина, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова	Способность образовательного учреждения удовлетворять установленные на сегодняшний день и прогнозируемые потребности	Способность учреждения образования удовлетворять запросы потребителей разных уровней

Анализ литературных источников показал, что качество высшего образования базируется на ряде принципов, среди которых выделяют: целостность, иерархичность, функционально-кибернетическая эквивалентность [68, 69].

*Принцип целостности* — взаимодействие частей и элементов внутри целого ведет к появлению нового качества целостной системы образования.

*Принцип иерархичности* — функциональная и морфологическая иерархия качества образовательных систем («матрешка»: функциональная иерархия — функции и возможности образования в различных странах в отдаленной перспективе могут быть едиными; морфологическая иерархия — состав и взаимосвязь подсистем и элементов национальной системы образования).

Принцип *функционально-кибернетической эквивалентности* — чем больше количество функциональных и морфологических элементов качества образования, подлежащих сравнению, тем меньше образовательных систем, развивающихся в соответствии с единым для них принципом функционально-кибернетической эквивалентности.

На современное понимание качества образования влияет целый ряд объективных факторов:

– *темпы научно-технического прогресса* — темпы обновления научной информации, создания новых знаний. Это вызывает необходимость изменения содержания и технологий образовательного процесса в вузах, предъявляет новые требования к профессорско-преподавательскому составу, необходимость использования Internet, постоянно обновляемых электронных учебников;

– *подходы к образованию как сфере услуг* — необходимость совершенствования систем управления качеством образования на основе системного подхода, с учетом принципов всеобщего управления качеством (Total Quality Management — TQM) и требований международных стандартов серии ИСО 9000;

– *интернационализация высшего образования* — необходимость повышения профессиональной мобильности и конкурентоспособности выпускников на становящемся глобальным рынке труда.

В международной практике выделяют пять основных направлений качества образования как степени соответствия целям:

1. *Традиционное*. Обеспечить качество образования — значит сделать вуз престижным, потому что выпускник такого вуза занимает более выгодные позиции на рынке труда.

2. *Научное.* Исходит из соответствия стандартам, к которым относятся широко известные показатели: *формальные* (соответствие требованиям процедур лицензирования, аттестации, аккредитации) и *неформальные* (статистические исследования, опросы студентов, выпускников); востребованность выпускников данного вуза на рынке труда).

Существуют также характеристики образовательных услуг и их оценки:

- *Спецификация* (задается государством):
  - перечень специальностей (направлений);
  - статус документа об окончании освоения образовательной программы;
  - сроки и формы обучения;
  - сферы применения знаний и умений;
  - уровень образования;
  - содержание профессиональных образовательных программ.
- *Требования к учебно-материальному обеспечению (задается вузом):*
  - качественный профессорско-преподавательский состав;
  - требования к учащимся;
  - формы и способы аттестации студентов (в том числе система внутреннего контроля);
  - показатели учебно-методического обеспечения учебного процесса;
  - уровень развития лабораторий и практикумов;
  - формы и виды используемых технологий обучения;
  - показатели информационного обеспечения студентов (компьютерные классы, библиотеки, Интернет);
  - специальные условия обучения в конкретном вузе.
- *Измерение (контроль) характеристик, определяющих качество образовательных услуг (задается вузом):*
  - показатели качества успеваемости студентов;
  - показатели качества успеваемости выпускников;
  - показатели качества учебно-методических комплексов;
  - стоимость обучения;
  - уровень коммуникативных и профессиональных параметров личности относительно входного уровня.

3. *Менеджерское.* Качественным может считаться такое образование, которым удовлетворен клиент, т. е. услуги, предоставляемые вузами студентам, фирмам, коммерческим и некоммерческим

компаниям, должны быть высокого качества, чтобы клиент был заинтересован в их приобретении.

4. *Потребительское.* Потребитель определяет качество, и любое его желание будет исполнено. Главное, что вуз получит за это деньги. Потребитель может выбрать учебное заведение, исходя из его близости к месту проживания.

5. *Демократическое.* Вуз приносит пользу обществу, тому региону, где находится.

Конечными показателями, определяющими качество подготовки специалистов, являются знания, умения и навыки, приобретенные ими в течение всего срока обучения.

Проблема качества образования проявляется в противоречии между современными потребностями производства, экономики и общества и системой образования, которая не всегда и не во всем соответствует этим потребностям.

## **2 Основные составляющие качества высшего образования**

Качество как комплексное понятие характеризует эффективность всех сторон деятельности в целом. Международная организация по стандартизации определяет качество (стандарт ИСО 8402) как совокупность свойств и характеристик продукции или услуги, которые придают им способность удовлетворять обусловленные или предполагаемые потребности. Этот стандарт ввел такие понятия, как «обеспечение качества», «управление качеством», «спираль качества». Требования к качеству на международном уровне определены стандартами ИСО серии 9000. Первая редакция международных стандартов ИСО серии 9000 вышла в конце 1980-х годов и ознаменовала выход международной стандартизации на качественно новый уровень. Эти стандарты вторглись непосредственно в производственные процессы, сферу управления и установили четкие требования к системам обеспечения качества.

Исследователи М. И. Теренин и А. С. Карпов формулируют ряд требований, предъявляемых к современному профессиональному (в том числе и высшему) образованию (табл. 11, см. с. 98).

Т а б л и ц а 11 — Требования, предъявляемые к современному профессиональному образованию

Требование	Характеристика учебного процесса
Индивидуальность	Реализация обучения для одного обучающегося
Непрерывность	Реализация обучения для одного обучающегося в течение всей его жизни
Гибкость	Быстрая реализация обучения для одного обучающегося в течение всей его жизни
Тотальность	Быстрая реализация обучения для одного обучающегося в течение всей его жизни на каждом его рабочем месте
Доступность	Дешевая и быстрая реализация обучения для одного обучающегося в течение всей его жизни на каждом его рабочем месте
Инвариантность	Дешевая и быстрая реализация обучения для одного обучающегося в течение всей его жизни на каждом его рабочем месте независимо от его местожительства и работы

При опросе проректоров российских вузов в 1998 г. о влиянии различных факторов на качество высшего образования мнения распределились следующим образом:

- уровень профессиональной подготовки ППС — 96%,
- отношение студентов к учебе — 88%,
- качественный состав абитуриентов — 79%,
- учебная литература — 68%,
- технологии обучения — от 55 до 72%.

Сегодня есть все основания утверждать, что многие традиционные методы предоставления и оценки знаний, овладения специальными навыками, формирования профессионального сознания не отражают современных требований к качеству образования.

По мнению ряда авторов (Е. Ю. Десятова, Е. М. Сартакова и др.), важнейшей характеристикой результата образовательного процесса является уровень образованности выпускника.

Понятие образованности обсуждается в научных работах С. И. Гессена, В. С. Леднева, Г. Н. Серикова и других ученых. Некоторые авторы трактуют образованность близко к эрудированности:

- «Образованность — это грамотность, доведенная до общественно и лично необходимого максимума» (Б. С. Гершунский);
- «Образованность является результатом образования» (В. С. Леднев);
- С. И. Гессен в состав образованности включает науку, искусство, нравственность, религию.

Исследователи отмечают, что образованность служит показателем качества образовательного процесса в том смысле, что она является одним из его результатов. Если результат достигнут на ожидаемом или более высоком уровне, то и качество образовательного процесса по этому показателю можно считать высоким.

А. П. Тряпицина определяет уровень образованности как качества личности, характеризующие способность решать задачи различного характера (познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и преобразовательной деятельности), опираясь на освоенный социальный опыт. «В зависимости от типа жизненных задач, которые способен решать человек, выделяют четыре уровня образованности: грамотность, функциональная грамотность, информированность и компетентность».

По мнению И. Артюхова, О. Штегмана и других качество подготовки специалиста как процесса и результата синтезируется из следующих компонентов:

- качество потенциала абитуриента, представляющее «вход» в систему подготовки специалиста;
- качество рабочих программ преподаваемых учебных дисциплин;
- качество образовательных технологий;
- качество научно-педагогических кадров;
- качество инфраструктуры;
- качество контрольных процедур;
- качество подготовки студентов.

Среди основных показателей деятельности вуза, определяющих качество подготовки, ученые называют:

- уровень подготовленности зачисленных на I курс студентов;
- качество преподавательских кадров;
- качество проводимых занятий и контроля знаний студентов;
- качество научных исследований;
- качество учебных программ и учебно-методического обеспечения;
- качество взаимодействия с рынком труда и участия вуза в трудоустройстве выпускников;
- качество лабораторного оборудования;
- потребность студентов в изучении дисциплин;
- знания, умения, навыки студентов;
- качество подготовки специалистов.

Качество образования синтезируется из ряда компонентов, которые, в свою очередь, могут быть подвергнуты процедуре оценки (табл. 12).

Очевидной становится задача вуза в области управления качеством образования — оказывать влияние на каждый из компонентов, составляющих качество подготовки специалистов с помощью мониторинговых исследований.

По мнению ряда исследователей, наиболее *важными* характеристиками качества образования современного специалиста, которые надо учитывать в образовательном процессе и соответствующим образом оценивать, являются следующие:

1. *Объем знаний*, который должен соответствовать понятию своеобразной критической массы, необходимой для: осуществления профессиональной деятельности; понимания всей совокупности задач и функций, структуры профессиональных проблем и путей их практического решения (это не количество полученной информации, а завершенная картина профессиональной деятельности, т. е. понятие о комплексе профессиональных проблем (или задач) и способах их решения).

Выпускник вуза сегодня — это не всегда профессионал, готовый к эффективной деятельности, а человек, который лишь знает особенности профессии, но не может еще реализовать себя в ней с определенным профессионализмом.

2. *Структура знаний* — соотношение различного типа знаний и принадлежности к тем или иным областям науки и деятельности (гармоничность знаний: всегда существует опасность, с одной стороны, профессионального кретинизма (все сводится к узкопрофессиональным задачам), с другой — бесплодного глобализма (все сводится к глобальным проблемам, не учитываются детали и специфика)).

Другая проблема структуры знаний — соотношение по уровню их усвоения (некоторые знания могут быть усвоены на уровне здравого смысла, в виде общеобразовательных знаний; некоторые — как элементы общей культуры, другие — как фундамент творческой работы и высокого профессионализма, иные — в виде навыков конкретно-предметной деятельности).

3. *Тип профессионального мышления*, т. е. способность оперировать знаниями и возможность успешно их использовать в практической,

Т а б л и ц а 12 — Компоненты качества университетского образования

Компоненты качества образования	Процедуры оценки
<i>1. Нормативно-правовое и нормативно-методическое обеспечение</i>	
Качество директивных документов	Практика применения
Качество образовательных стандартов (ОС)	Экспертиза ОС
Качество учебных планов, рабочих планов (Упл)	Экспертиза Упл
Качество учебных программ дисциплин (Упр)	Экспертиза Упр
Качество учебников, учебных пособий и т.д. (УМК)	Экспертиза учебных пособий
Качество учебно-методической документации (УМД)	Проверка, контроль УМД
<i>2. Обеспечение образовательного процесса</i>	
Качество преподавательского состава (ППС)	Аттестация ППС
Качество образовательного процесса	Проверка качества занятий
Качество научно-исследовательской работы студентов	Публикации, участие в НИР
Качество самостоятельной работы студентов	Промежуточные зачеты, тесты
Качество социально-воспитательной работы	Экспертиза и оценка
Качество практики студентов	Отчеты по практике
<i>3. Ресурсное обеспечение</i>	
Качество работы руководства вуза	Аккредитация вуза
Качество работы факультета, кафедр, служб	Рейтинговые системы
Качество материально-технического обеспечения	Процент обеспеченности
Качество научных исследований в университете	Научные школы, конференции
Качество международного сотрудничества	Контроль выполнения договоров
Качество информационных ресурсов	Библиотека, базы данных и т. д.
<i>4. Качество знаний, умений и навыков</i>	
Качество знаний абитуриентов	Экзамены, тесты
Качество знаний студентов (по курсам)	Экзамены, зачеты, тесты
Качество знаний выпускников	Госэкзамен, выпускная работа
Качество работы выпускников (в сфере труда)	Результаты работы
Качество системы повышения квалификации	Аттестация
<i>5. Качество системы управления</i>	
Качество системы управления в целом	Сертификация, ИСО 9000
Качество мониторинга и систем оценки	Экспертиза

профессиональной деятельности; так комбинировать знания в практической деятельности, как того требует потребность ставить и решать проблемы.

4. *Фактор времени* — навыки самоорганизации, умение распределять и использовать время при решении профессиональных проблем и задач. В достижении успеха решающую роль играет не столько количество времени, сколько его распределение по видам профессиональной деятельности, проблемам. В образовательном процессе тоже существуют варианты распределения времени: по видам знаний, формам занятий, организации учебного процесса и др.

5. *Формирование ролевой установки* — подготовка не только к определенным видам деятельности, но и к определенным ролям (профессионал готовится не только к тому, что он должен делать, но и кем он должен выступать, что чувствовать при выполнении этого вида деятельности, какую ответственность несет при выполнении профессиональных функций и как меняется его работа, если он выполняет ее, исполняя различные роли). Роль профессионала — это подсознательное освоение профессии, определяющее ее общественный статус.

6. *Определение стиля работы* — в образовательном процессе при формировании представлений специалиста о профессиональной деятельности, его профессионального сознания существуют приоритеты, которые закрепляются и в дальнейшем определяют его стиль работы, проявление и реализацию профессиональных навыков, знаний, мышления.

7. *Навыки принятия управленческих решений* — это одна из важнейших характеристик профессиональной деятельности. Способность принятия управленческих решений — это в определенной мере практический результат образовательного процесса, практическая характеристика качества образования.

8. *Навыки и способности разрабатывать стратегии поведения* в различных обстоятельствах рыночных ситуаций (разработка целей и ориентиров, понимание миссии, умение предвидеть события и обоснованно составлять план действий или бизнес-план, выбирать нужные стратегии или менять их при изменении обстоятельств).

9. *Роль эксперта* — качества эксперта формируются под воздействием не какой-либо отдельной дисциплины, а комплекса всех

дисциплин, методик их преподавания. Ключевую роль играет построение образовательной программы и технология ее реализации.

10. *Навыки проведения и организации консультационно-педагогической деятельности, а также навыки коммуникативности.*

11. *Социальный статус личности* профессионала — комплекс нравственных принципов поведения и деятельности, система профессиональных ценностей и установок, которые формируются в процессе образования и представляют собой комплексное выражение профессионально-личностных качеств менеджера.

Говоря о качестве высшего образования, следует остановиться на понятии контроля качества учебного процесса, который включает контроль условий реализации учебного процесса и контроль знаний студентов в процессе обучения.

По мнению Ю. Куликова, И. Свистунова к показателям, характеризующим условия реализации учебного процесса, относятся:

- показатели, характеризующие ресурсы учебного заведения (контроль осуществляется мониторинговыми процедурами);
- показатели качественного состава и степени научной активности преподавательских кадров;
- показатели, отражающие полноту и уровень учебно-методической работы преподавателей.

Безусловной составляющей контроля качества учебного процесса является контроль знаний студентов, который реализуется в виде промежуточных тестирований, текущих аттестаций, контроля остаточных знаний.

### **3 Управление качеством образования: цели, функции, механизмы**

Качество не должно быть стихийным явлением, качество образования должно быть управляемым процессом, поэтому оно становится специфическим объектом управления.

Как отмечает Э. М. Коротков, управление качеством не может осуществляться на сугубо административной основе. Оно должно осуществляться при широком участии всех работников образования. Основная трудность построения системы менеджмента качества образования состоит в том, что управление качеством должно

облегчать деятельность, а не усложнять ее. Для управления качеством нужны средства (инструменты) управления и измерения (оценка) качества, система управления (специализированные звенья), мотивы управления (заинтересованность), цель и использование результата управления (осознание потребности и пользы от ее реализации).

Общая идея менеджмента качества образования опирается на два подхода:

1. *Процессный подход* — описание видов деятельности процессов, которые отражают образование как процесс подготовки специалиста, предоставления образовательной услуги.

2. *Цикл Эдвардса Деминга* — планирование, осуществление, проверка (контроль), корректирующее действие (цикл Деминга-Шухарта: планируй — осуществляй — проверяй — действуй или цикл PDCA: plan — do — check — act).

Несмотря на огромное разнообразие подходов и методологий к проблеме управления качеством, необходимо выделить два основных:

– первый (практический) — качество определяется как степень соответствия целям;

– второй касается внутренних процессов, протекающих в рамках образовательного учреждения.

Система менеджмента качества обучения в вузе в основном включает реализацию трех основных подсистем:

1) *управления качеством* (основывается на документально описываемых процессах, где регламентируются действия их участников для достижения требуемого уровня качества);

2) *обеспечения качества* (единство процессного и системного подходов, когда любая деятельность рассматривается как совокупность взаимосвязанных и взаимовлияющих процессов, характеризующихся наличием «входа» и «выхода»);

3) *подтверждения качества* (определение уровня освоения студентами учебных дисциплин, государственная аттестация выпускников, анкетирование студентов, выпускников, потребителей).

Высшее профессиональное учебное заведение оказывает услуги субъектам-заказчикам образовательного процесса: личности, получающей образование, производству, для которого готовятся квалифицированные кадры, и государству, которое выступает гарантом образовательного процесса.

Требования заказчиков, предъявляемые к специальной подготовке, различны: некоторых вполне устроил бы специалист с хорошей фундаментальной подготовкой (практические навыки он мог бы получить по месту работы); другие готовы вкладывать средства, предоставлять базу для практической подготовки, выделять специалистов для чтения каких-то конкретных курсов, предпочитая, чтобы профессиональные знания обеспечивал вуз. Диапазон требований, предъявляемых заказчиком, достаточно широк, а это означает, что нужно искать гибкую систему, предоставляющую возможности подготовки не только массового специалиста, но и специалиста под конкретный заказ.

Как отмечают исследователи В. И. Воскресенский, А. И. Жук, В. И. Стражев, работы по совершенствованию систем управления качеством образования в вузах и их оценке ведутся во всем мире по трем основным направлениям:

- Лицензирование, аттестация, аккредитация вузов (при аттестации вузов Республики Беларусь анализируется 37 видов документов, представляемых в департамент контроля качества образования Минобразования РБ).

- Представление материалов по системе качества на премии правительств различных государств в области качества (РФ: 2 группы критериев, 9 критериев, 210 вопросов, экспертная комиссия представляет материалы в головную организацию по премиям).

- Внедрение международных стандартов и сертификация вузовских систем менеджмента качества на соответствие требованиям международного стандарта ИСО 9001:2000 (8 принципов, 20 элементов, 322 вопроса, эксперты-аудиторы представляют материалы в национальный орган по сертификации систем качества).

Сфера образования имеет ряд специфических особенностей, отличающих ее от сферы промышленности и услуг, что требует учета при совершенствовании университетских систем управления. К таким особенностям В. И. Воскресенский, А. И. Жук, В. И. Стражев относят:

- сроки осуществления образовательного процесса (от 4 до 6 лет);
- уровень квалификации профессорско-преподавательского состава высшей школы (доктора и кандидаты наук, профессора и доценты);
- участие самого студента в образовательном процессе в качестве объекта и субъекта (значительную часть учебного плана студент должен выполнять самостоятельно).

*Цель* построения системы управления качеством образования заключается в «повышении конкурентоспособности образовательного учреждения, повышении его авторитета, укрепления его статуса, стабилизации его будущего» (Э. М. Коротков).

В качестве специфических функций управления качеством образования Э. М. Коротков называет:

1. *Управление качеством преподавательского состава* (количество, состав, квалификационный уровень, система повышения квалификации, организация работы, мотивация, система оплаты).

2. *Управление качеством студентов* (требования, предъявляемые к абитуриентам, формирование студенческих групп, система студенческого самоуправления, воспитание профессиональных и гражданских качеств).

3. *Управление качеством технологии образования* (варьирование технологическими характеристиками по факторам года обучения, специфики учебной дисциплины и специальности в целом и т. д.) — функция динамики управления качеством образования.

4. *Управление информационно-методическим обеспечением* (организация работы библиотеки и информационных центров).

5. *Управление качеством материально-технического обеспечения* (распределение учебных помещений, использование лабораторного оборудования, компьютерных классов и др.).

6. *Управление качеством инфраструктуры образования* (работа административно-хозяйственных подразделений, бухгалтерии, планово-финансового отдела и пр.).

7. *Управление качеством образовательной программы* (концепция развития специальностей, компетенции выпускников, квалификационные требования, учебный план, организация практик и др.).

Некоторые исследователи (Е. Ю. Десятова, Е. М. Сартакова) связывают систему управления качеством образования с уровнем образованности выпускника — важнейшей характеристикой результата образовательного процесса. А. П. Тряпицына определяет уровень образованности как качества личности, характеризующие способность решать различного характера задачи, опираясь на освоенный социальный опыт.

Современная система управления качеством должна включать ряд компонентов:

- собственно систему управления качеством образования;
- оценку качества работы вуза в целом;
- слаженность работы подразделений вуза;
- эффективность системы управления;
- использование механизмов разрешения конфликтных ситуаций;
- административные вопросы;
- оценку качества образовательного процесса;
- учебные программы;
- планы, расписание занятий;
- состав преподавателей;
- состав студентов;
- оценку качества научно-исследовательской деятельности;
- качественный состав научно-исследовательских работников;
- качественный состав фондов, выделяемых на исследования;
- оценку пути дальнейшего повышения качества деятельности вуза;
- выявление и анализ недостатков существующей системы;
- разработку рекомендаций, направленных на улучшение системы;
- способы внедрения рекомендаций;
- контроль за ходом реализации нововведений.

Механизмы управления качеством образования реализуются через различные виды методов. Э. М. Коротков выделяет две группы методов управления качеством — методы, которые определяются приоритетами образовательной программы, и методы систематизации действий, которые отражают объект управления — образовательный процесс.

*К первой группе* методов автор относит:

- методы установления приоритетов — закладываются в образовательной программе и реализуются в текущем управлении;
- методы ограничений и критических факторов — устанавливаются в соответствии с критериями качества, тенденциями его изменения, программой развития;
- методы ответственности — параметры качества;
- методы поощрений — способ мобилизации усилий, стимулирование инноваций;
- методы дифференциации условий деятельности;
- система участия — эффективность управления качеством зависит от участия всего коллектива;
- методы оценки качества образования.

*К группе методов управления качеством образования, которые отражают объект управления — образовательный процесс — Э. М. Коротков предлагает отнести:*

- методы систематизации знаний, навыков, умений всех факторов формирования профессионального сознания;
- методы методического обеспечения учебного процесса;
- методы компетенции — обеспечение формирования компетенции в соответствии с конкретными условиями образовательного процесса;
- методы тестирования в широком смысле этого слова.
- методы самооценки и самопознания.

Необходимо несколько слов сказать о государственном контроле за обеспечением качества высшего образования, под которым понимается систематическая деятельность по установлению соответствия содержания и качества образования требованиям закона об образовании, иных нормативно-правовых актов, образовательных стандартов. Трехкомпонентная система государственного контроля включает:

- контроль условий образовательного процесса (лицензирование);
- контроль содержания образования (аттестация);
- контроль результатов образовательной деятельности вуза (аккредитация).

Общая тенденция в области обеспечения качества высшего образования проявляется в переносе центра тяжести с процедур внешнего контроля качества образовательного процесса и его результатов на базе национальных систем аттестации и аккредитации в сторону внутренней самооценки на основе тех или иных моделей системы качества образования. Самооценка (самообследование) качества образования может проводиться на различных уровнях: на уровне вуза в целом, на уровне факультета, кафедры или структурного подразделения.

Исследователи В. Переверзев, С. Фомин предлагают модель СМК образовательного учреждения с использованием концепции системы сбалансированных показателей (ССП), основанную на реализации стратегии развития по пяти ключевым аспектам деятельности (перспективам): «образовательная перспектива 1» (финансы/экономика); «образовательная перспектива 2» (Тест-Центр «Качество»); «образовательная перспектива 3» (внутренние процессы); «образовательная перспектива 4» (персонал вуза); «образовательная перспектива 5» (рынок и партнерство).

– «Образовательная перспектива 1» (финансы/экономика) обеспечивает возможность достижения всех стратегических целей, является материальным гарантом миссии образовательного учреждения; служит источником мотивирования сотрудников и студентов и т. д.

– «Образовательная перспектива 2» (Тест-Центр «Качество») является ядром СМК образовательного учреждения; осуществляет текущий, рубежный, междисциплинарный и иные виды контроля студентов (качества знаний, умений, навыков, компетенций), выпускников, персонала; проводит мониторинг качества образования; разрабатывает программы тестирования, устанавливает критерии, компетенции и целевые показатели качества образования и т. д.

– «Образовательная перспектива 3» (внутренние процессы) ориентирована на непрерывное улучшение качества учебно-воспитательного процесса; повышает профессиональную востребованность выпускников; усиливает практическую компоненту в образовательном процессе; развивает индивидуализированность образовательных услуг и т. д.

– «Образовательная перспектива 4» (персонал вуза) развивает способности персонала к работе на рынке образовательных и научно-исследовательских услуг; способствует наращиванию ключевых компетенций персонала; развивает научно-методическую и лабораторную базу образовательного учреждения; способствует подготовке кадров высшей квалификации и т. д.

– «Образовательная перспектива 5» (рынок и партнерство) позволяет установить рыночный статус образовательного учреждения, выявить пути повышения конкурентоспособности образовательного учреждения; содействует росту рыночной доли образовательного учреждения; способствует улучшению имиджа образовательного учреждения, повышению степени удовлетворенности потребителей и т. д.

Очевидным является вариативность подходов в построении системы менеджмента качества образования.

#### 4 Типовая модель системы управления качеством образования в вузе

Управление качеством образования реализуется посредством технологий и может быть вариативным. В целях унификации построения системы управления качеством образования белорусские исследователи (В. И. Воскресенский, А. И. Жук, В. И. Стражев) предлагают типовую модель системы управления качеством образования в вузе, которая включает следующие компоненты:

- *Типовая организационная структура вуза* (определена Положением о высшем учебном заведении: ректор, ученый совет, ректорат, проректор по учебной работе, проректор по научной работе, проректор по воспитательной работе, проректор по экономике, проректор по АХР, главный бухгалтер (отдел кадров, бухгалтерия), учебный отдел (управление), научно-исследовательская часть, отдел воспитательной работы, планово-финансовый отдел, административно-хозяйственная часть, факультеты, кафедры, научно-исследовательские лаборатории, канцелярия, библиотека, информационно-вычислительный центр, редакционно-издательский отдел).

Политика и цели в области качества являются специфическими для каждого вуза.

- *Типовая система процессов (карта процессов)* (процессный подход является основным элементом менеджмента в организации). В соответствии с разделом 4.1 «Общие требования» СТБ ИСО 9001 : 2001 говорится, что организация должна:

- 1) определять процессы, необходимые для системы менеджмента качества, и их применение во всей организации;
- 2) определять последовательность и взаимодействие этих процессов;
- 3) определять критерии и методы, необходимые для обеспечения результативности, как при осуществлении, так и при управлении этими процессами;
- 4) обеспечить наличие ресурсов и информации, необходимых для поддержки этих процессов и их мониторинга;
- 5) осуществлять мониторинг, измерение и анализ этих процессов;
- 6) принимать меры, необходимые для достижения запланированных результатов и постоянного улучшения этих процессов.

• *Типовая система процессов в вузе* (рис. 5) включает следующие позиции:

1. *Руководящие процессы:*

- маркетинг;
- стратегическое планирование;
- проектирование образовательных программ;
- планирование образовательного процесса;
- анализ и принятие решений.

2. *Основные процессы (образовательные процессы)*

3. *Обеспечивающие процессы:*

- кадровое, учебно-методическое;
- материально-техническое;
- документационное обеспечение;
- научная деятельность;
- международная деятельность;
- развитие инфраструктуры и социальной сферы;
- финансово-экономическое обеспечение;
- взаимодействие с поставщиками и потребителями.

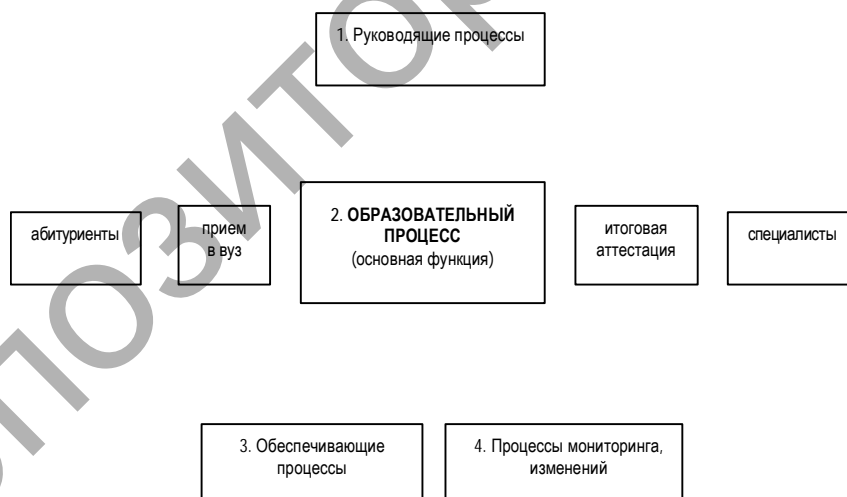


Рисунок 5 — Типовая система процессов в вузе

#### 4. Процессы мониторинга, измерений:

- мониторинг;
- измерения;
- контроль качества.

• *Типовая система документации* (в т. ч. процедуры). Она должна включать новые в университетской практике документы, обеспечивающие оптимальное функционирование системы управления качеством образования (В. И. Воскресенский, А. И. Жук, В. И. Стражев). Авторы предлагают представить систему вузовских документов в виде пирамиды (рис. 6). Обязательными документированными процедурами в системе управления качеством являются:

- управление документацией (обеспечение идентификации и ответственности современному уровню);
- управление записями (по качеству);
- внутренние аудиты СМК (результаты проверок, отчеты);
- управление несоответствиями, корректирующие действия, предупреждающие действия.

В документации процессов вуза должно быть отражено распределение полномочий и ответственности руководства вуза и всех сотрудников за обеспечение качества каждого процесса.



Рисунок 6 — Типовая структура документации вуза

• *Типовая система мониторинга и контроля качества.* В систему мониторинга и контроля качества включаются:

– все объекты организационной структуры для оценки и определения соответствия показателей и критериев их деятельности установленным нормам;

– все процессы, подлежащие контролю, измерению, оценке достижения установленных показателей и критериев качества (основные образовательные процессы), руководящие процессы, обеспечивающие процессы.

*Объектами контроля и оценки* становятся руководящие структуры, факультеты, кафедры, управления и отделы, профессорско-преподавательский состав, учебно-вспомогательный персонал, абитуриенты, студенты, выпускники.

• *Типовая система анализа и принятия решений.* В вузе разрабатываются основные мероприятия системы анализа и принятия решений, а также устанавливается периодичность их проведения (табл. 13).

• *Типовая структура руководства по качеству.* Это обобщающий документ, содержащий основные сведения о системе управления качеством образования в данном учебном заведении. Предлагается следующая типовая структура такого руководства:

Т а б л и ц а 13 — Мероприятия системы анализа и принятия решений

Мероприятия	Периодичность
Рассмотрение вопроса на заседании Ученого совета	1 раз в год
Обсуждение вопроса на заседании ректората	2 раза в год
Проведение комплексной проверки	по плану
Проведение анализа итогов сессии	2 раза в год
Проведение аудита и анализ его итогов	1 раз в 2 года
Проведение самооценки и анализ ее итогов	2 раза в 5 лет
Подготовка годового отчета	1 раз в год
Принятие решений и подготовка приказов	Постоянно

#### Введение

1. Область применения
  2. Нормативные ссылки
  3. Термины и определения
  4. Сведения об университете
  5. Политика и цели в области качества
  6. Процессы, полномочия и ответственность
  7. Менеджмент процессов и ресурсов
  8. Мониторинг, измерения и контроль качества
  9. Анализ и улучшение
- Приложения

Под критериями качества высшего образования принято понимать признаки степени соответствия качества высшего образования (как результата, как процесса и как образовательной системы) установленным нормам, требованиям, эталонам, стандартам.

Журнал «US News and World Report» ежегодно публикует список самых лучших университетов и колледжей США, рейтинги которых определяются по 18 показателям, разделенным на семь групп, в том числе таких, как:

- академическая репутация вуза;
- вступительный конкурс (т. е. конкурс абитуриентов);
- научный потенциал профессорско-преподавательского состава;
- финансовые ресурсы;
- удовлетворенность студентов полученным образованием.

При оценке репутации американских университетов в качестве критериальных используются следующие факторы:

- способность университета привлечь талантливых студентов (талантливость измеряется баллами стандартных тестов и количеством победителей национальных конкурсов);
- число преподавателей университета, являющихся лауреатами Нобелевской премии и членами элитарных организаций, например, Национальной академии наук;
- место университета в итоговом отчете по изучению уровня знаний выпускников и профессорско-преподавательского состава, проводимом самими учеными.

В России при проведении журналом «Карьера» рейтинговой оценки университетов используются 5 групп факторов, приведенных в таблице 14.

Т а б л и ц а 14 — Факторы, используемые при рейтинговой оценке вузов в России

Группы факторов	Составляющие групп
Качественный состав преподавателей	Процент дипломированных специалистов от общего числа; число академиков; число докторов наук; число кандидатов наук; общее число преподавателей
Показатели материальной базы образования	Объем библиотечного фонда; количество компьютеров
Показатели активности университета	Объем научно-исследовательских работ; количество изданных университетом книг
Показатели бытовых условий для студентов	Обеспеченность общежитиями; обеспеченность местами общественного пользования; площадь крытых спортивных сооружений
Общие показатели	Общее число студентов; общее число специальностей; основные фонды университета

Современный конкурентоспособный вуз должен иметь отлаженную систему, способную управлять качеством его работы. Именно поэтому в мировой практике высшего образования разработке подобных систем (управления качеством) уделяется огромное внимание.

Оценка качества высшего образования предполагает определение критериев и показателей самого качества, т. е. необходимо определить индикаторы, позволяющие произвести собственно оценку качества образования. Исследователи М. А. Гусаковский, А. В. Барченко, Т. И. Краснова в качестве таких индикаторов предлагают считать: *составляющие* качества образования — группы обобщенных критериев, позволяющих судить о состоянии системы и сравнивать системы между собой; *критерии* — интегральные признаки, позволяющие различать, судить и определять соответствие чему-либо; *показатели* — количественное и качественное выражение критериев.

Качество университетского образования, по мнению авторов, может быть описано с использованием схемы системного анализа и представлено как единство таких интегральных составляющих,

как: 1) качество результатов деятельности образовательной системы; 2) качество образовательной системы, или качество образовательного процесса и условий; 3) качество образовательных услуг; 4) система управления качеством образования. В свою очередь, каждая составляющая конкретизируется рядом критериев.

Критериями оценки результата деятельности образовательной системы могут выступать: образованность выпускника учебного заведения (обученность, воспитанность, функциональная грамотность, способности, подготовка, компетенции и квалификации) и преемственность ступеней непрерывного образования.

В качестве критериев оценки образовательной системы (образовательного процесса и условий) могут рассматриваться: образовательные стандарты, учебные планы и программы, т. е. нормативная и учебно-методическая документация; образовательные технологии; сопровождение процесса образования, т. е. обучения и воспитания, в виде кураторства, тьюторства, самостоятельной, учебно-исследовательской и социально-воспитательной работы; квалификация персонала учебного заведения; инфраструктура, к которой относятся библиотеки, учебная и научная литература, помещения, техническое оснащение и т. п., а также обеспечение здоровья и безопасности учащихся.

Качество образовательных услуг описывается таким рядом критериев, как: удовлетворенность качеством образования потребителей и заказчиков и соответствие уровня квалификации подготовки требованиям на рынке труда.

Критериями оценки системы управления качеством образования являются инфраструктура (органы) управления развитием образовательного учреждения и проекты, программы развития учреждения.

Количественно и качественно каждый из выделенных критериев может быть выражен группой показателей.

И. А. Зимняя, В. Г. Казанович и другие к числу структурно-функциональных аспектов деятельности вуза относят три группы критериев-показателей, в наибольшей степени влияющих на качество образования:

1. Общая структура подготовки кадров (направления, специальности), контингент студентов, распределение по направлениям и специальностям ВПО, ступеням подготовки (специалист, магистр), по-

казатели движения контингента (отсев, доля продолжающих обучение в магистратуре, аспирантуре).

2. Результаты деятельности вуза — качество подготовки выпускников (данные аттестации ГЭК, экспертирование дипломных работ, результаты опроса выпускников и работодателей).

3. Состояние системы обеспечения качества высшего образования:

- уровень организации подготовки абитуриентов, профориентационной работы и др.;
- качество ППС и его деятельности (распределение ППС по должностям, уровень научной квалификации преподавательских кадров (доли ППС с учеными степенями и званиями), состояние системы повышения квалификации ППС, показатели, характеризующие воспроизводство преподавательских кадров в вузе);
- содержание образовательных программ и методического обеспечения по направлениям и специальностям ВПО;
- используемые образовательные технологии, отражение состояния лабораторной и экспериментальной базы, баз практик, использование современных информационных компьютерных технологий и Internet, состояние учебно-методического обеспечения;
- научные исследования и их влияние на качество образования, связь научно-исследовательской работы с учебным процессом, формы организации НИРС;
- ресурсное обеспечение (материально-техническая база, финансы).

Эффективность системы оценки качества высшего образования базируется на схеме управленческих действий, которые устанавливают и поддерживают связи между следующими основными процессами: *оценка — программа улучшения — реализация — оценка* (так называемая «петля качества»). Очевидным является, что основной функцией оценивания становится не столько фиксация наличного состояния системы, сколько определение стратегии улучшения ее качества.

Под оценкой качества высшего образования понимают меру качества высшего образования (как результата, как процесса и как образовательной системы), выражающей соотношенность измерений свойств с базой, которая фиксирует эталонный уровень, норму качества.

Для оценки качества образования следует привлечь косвенные признаки, исходя из того, что *необходимым* условием качественного образования является предъявление достаточно высоких требований как к студентам, так и к преподавателям. О качестве высшего образования можно также с определенными оговорками судить по рыночной оценке вузовского диплома.

Исследователи отмечают необходимость систематичности, регулируемости процедуры, комплексности, многосторонности оценивания всех составляющих этого сложного феномена. Процедура оценки качества университетского образования есть единство не только *внутренней*, но также и *внешней* оценки. Процесс оценивания должен быть совместной деятельностью администрации, преподавателей и студентов университета, с одной стороны, и субъектов рынка труда — с другой. Оценивание качества университетского образования должно осуществляться всеми заинтересованными в нем сторонами.

Процедура внутренней оценки основывается на организации мониторинговых исследований. Процесс мониторинга начинается с организации процесса сбора (получения) информации по каждому из отслеживаемых аспектов деятельности системы образования.

Информация, позволяющая давать количественные оценки критериям, характеризующим развитие ситуации в анализируемом аспекте деятельности системы образования, обрабатывается согласно задаваемым формам (формулам), выражающим соответствующие критерии и показатели, а информация, не позволяющая делать непосредственные оценки, оценивается экспертно и выражается в вербально-числовом или вербальном виде.

Особенности оцениваемых объектов — образовательных систем и их составляющих — требуют разработки экспертных технологий оценивания, которые в свою очередь нуждаются в соответствующей формализации, организации и методическом обеспечении, более жесткой регламентации деятельности с целью снижения уровня ее субъективизма.

Обобщенный (интегральный) показатель качества образования по результатам мониторинговых исследований рассчитывается следующим образом: по каждому аспекту образовательной системы (образовательная деятельность, научная деятельность, инновационная деятельность) формируется перечень показателей с указанием «нормы» для каждого показателя.

Анализ литературы позволил выделить три основных варианта оценки качества образования:

1. «Мягкий», система SWOT, удобный для определения перспектив развития образовательной системы (рис. 7). Название происходит от первых букв английских слов, характеризующих разные стороны анализируемого объекта: «strong» — сильный, «weak» — слабый, «opportunity» — возможность и «trouble» — затруднение, тревога.

При обработке SWOT-анкет следует обратить особое внимание на тематику высказываний в графе «Возможности», позволяющие судить о перспективе развития образовательного учреждения.

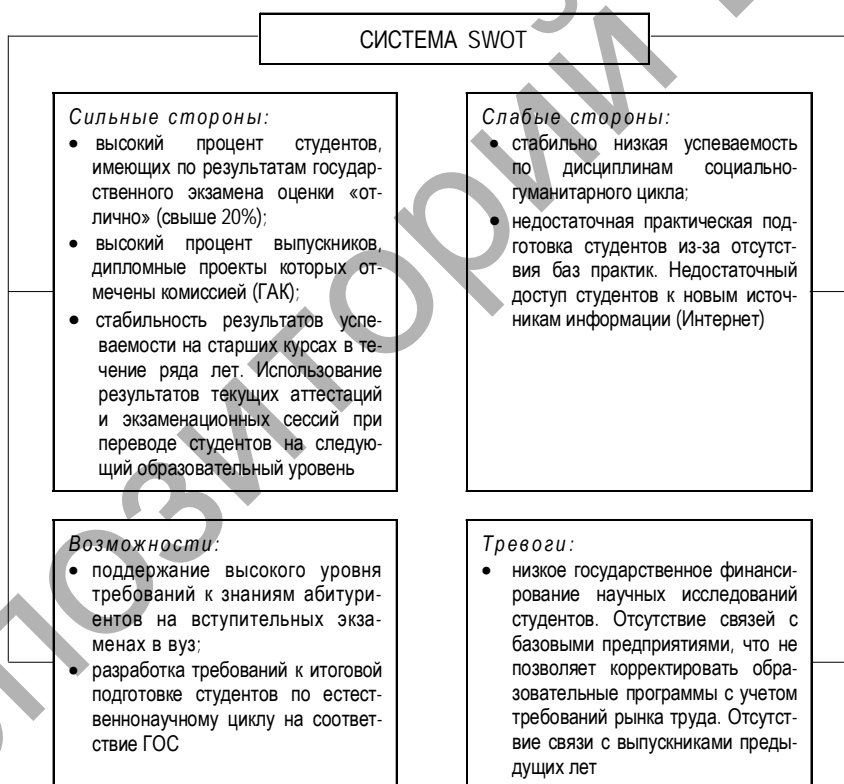


Рисунок 7 — Анализ качества подготовки выпускников

Система SWOT позволяет на основе качественной оценки сильных и слабых сторон состояния образования в каждом конкретном случае определить проблемные области и прогнозировать пути их устранения.

2. «Сверток» исходных показателей — позволяет получить количественно обоснованную интегральную оценку по трем указанным выше аспектам деятельности образовательной системы.

Пример реализации данного алгоритма для определения потенциальных возможностей и активности участников образовательного процесса в вузе приведен ниже.

Нормативная (оценочная) база качества образования формируется либо как общепризнанная, зафиксированная в законодательных документах система требований к качеству образования, либо как исходная база общероссийских или региональных статистических данных. Понятие «нормы» не является абсолютным и неизменным, оно может корректироваться в зависимости от накопленного опыта работы или требований, предъявляемых к целям и задачам образовательной системы.

Одной из разновидностей этого варианта является оценка качества образования на основе подходов и критериев в соответствии с Международными стандартами ИСО серии 9000. Это преимущественно система оценки документации. На основе выделения трех уровней иерархии документации и организационно-управленческой деятельности вуза (деятельность ректората, подразделений и отдельных видов деятельности рабочих мест, должностных обязанностей) выделено 9 групп критериев, включающих 32 критерия оценки качества:

- 1) роль руководства в организации работ;
- 2) лидирующая роль персонала;
- 3) политика и стратегия вуза в области обеспечения качества подготовки специалистов;
- 4) использование потенциала сотрудников и обучаемых;
- 5) рациональное использование ресурсов;
- 6) удовлетворенность персонала работой в организации;
- 7) удовлетворенность потребителей качеством продукции (услуг);
- 8) влияние организации на общество;
- 9) результаты работы организации.

По всем группам критериев разработаны нормы их представления, сравнение с которыми свидетельствует о качестве образования.

Данная система оценки качества, преимущественно определяя управленческую форму образования, тем не менее может быть использована и в более широких планах его оценки, особенно учитывая четкость критериальной разработки.

3. Уровневый подход к определению качества, где высший уровень оценивается коэффициентом соответствия: высокий  $>0,85$ , средний  $0,5—0,85$ , низкий  $< 0,5$ . Соответственно предлагаемая система по первым буквам этих русских прилагательных называется «Уровневая система НВС». В настоящее время осуществлена разработка технических основ действия данной системы.

Таким образом, понятие «качество университетского образования» с точки зрения критериального подхода, дает возможность разработать комплекс соответствующих индикаторов, позволяющих оценить изучаемый феномен.

Таковыми индикаторами могут выступать критерии и показатели качества образования, разрабатываемые соответственно составляющим изучаемого явления.

Критериальный подход в оценке качества высшего образования позволяет, с одной стороны, учесть требования, предъявляемые к результату образовательного процесса в высшей школе всеми потребителями образовательной услуги — государством, нанимателем, личностью, с другой стороны, учесть все аспекты и составляющие качества образования.

На наш взгляд, наиболее оптимальным в определении модели оценки качества образования является опора на системный, процессный (функциональный) и критериальные подходы. Предложенное единство позволит рассматривать образовательный процесс вуза как совокупность иерархически связанных между собой элементов (системный подход). Такая модель позволит описать деятельность вуза в количественном и качественном разрезе в виде схемы, отражающей связи различных компонентов, а, следовательно, понятие «качество образования» может быть рассмотрено как совокупность взаимосвязанных в функциональном (процессном) отношении элементов, отражающих принцип системности. Задача состоит в определении критериев оценки каждого из представленных элементов и результата деятельности системы в целом.

Для оценки качества результата образования Н. И. Мицкевич предлагает использовать квалиметрию высшего образования, которая содержит самостоятельные методы объективной оценки уровня профессиональной подготовки (компетентности) будущего специалиста. Автор предлагает вести измерения в следующих плоскостях: способность выпускника вуза выполнять конкретную социальную роль (социальная норма, стандарт, эталон); понимание стандарта этой роли как образца условий, которые могут быть созданы для развития человека в направлениях, позволяющих ему фиксировать методом самооценки необходимый уровень развития для занятия соответствующей социальной ниши и др.

Качество образования как категория становится объектом управленческой деятельности — менеджмента. Совершенно очевидным является понимание необходимости создания системы управления качеством образования как важного фактора воздействия на объект с целью его изменения.

Предлагаемая белорусскими авторами модель построения системы управления качеством образования в каждом вузе позволит:

- повысить качество образования на основе системного анализа, процессного подхода, развития культуры качества в вузе, вовлечения всех сотрудников вуза в достижение поставленных целей;
- определить место каждого вуза Республики Беларусь в общем рейтинге высших учебных заведений на европейском и мировом образовательном пространстве;
- принять участие в конкурсе на соискание премии Правительства Республики Беларусь в области качества.

Качество образования, являясь понятием многоаспектным и многогранным, определяет состояние и результативность самого процесса образования, степень его соответствия ожиданиям различных субъектов. Структура качества образования представлена совокупностью элементов, имеющих функциональную нагрузку, отражающую направления деятельности вуза. Количество выделяемых структурных элементов, а также их качественные характеристики являются предметом исследований многих авторов. Однако решение этого вопроса остается дискуссионным и подлежит уточнению. Очевидным, на наш взгляд, является выделение таких основных составляющих качества высшего образования: 1) качество образовательного процесса;

2) качество результатов образования; 3) качество системы управления; 4) качество ресурсов и условий; 5) качество процедур внутреннего контроля и мониторинга.

Качество образования носит управляемый характер, представленный системой управления. Для управления качеством необходимы средства (инструменты) управления и измерение (оценка) качества, система управления (специализированные звенья), мотивы управления (заинтересованность), цель и использование результата управления (осознание потребности и пользы от ее реализации).

Построение модели системы управления (менеджмента качества образования) может базироваться на различных подходах: системном, процессном. Однако при любом используемом подходе отправной точкой в построении модели неизменно остаются следующие позиции: учет структуры качества образования и соответствие качества образования требованиям основных потребителей: личности, общества, государства.

Под критериями качества высшего образования понимают признаки степени соответствия качества высшего образования (как результата, как процесса и как образовательной системы) установленным нормам, требованиям, эталонам, стандартам. Критериальный подход к качеству образования требует разработки системы оценки, основной функцией которой является определение стратегии улучшения ее качества.



#### **Вопросы для самоконтроля**

---

1. Дайте определение понятию «качество образования».
2. Назовите и дайте характеристику основным элементам качества образования.
3. Перечислите объективные факторы, оказывающие влияние на качество образования.
4. Какими основными характерными чертами должно обладать качество образования современного специалиста?
5. Какие основные составляющие включает система менеджмента качества образования?
6. Опираясь на Закон Республики Беларусь «О высшем образовании», дайте характеристику процедурам аттестации и аккредитации.
7. Назовите основные составляющие типовой модели системы менеджмента качества образования в вузе.
8. Раскройте суть применяемых методик оценки качества образования?
9. Назовите критерии и показатели качества высшего образования.

## ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

- 1 Предмет и задачи дидактики высшей школы
- 2 Законы, закономерности и принципы дидактики высшей школы
- 3 Методы обучения в вузе
- 4 Методические системы и типы обучения
- 5 Современные средства обучения в вузе

...Дидактика чтения лекций в университете может быть выражена в двух словах: «Знай хорошо свой предмет и излагай его ясно».

*К. Д. Ушинский*

### 1 Предмет и задачи дидактики высшей школы

Термин «дидактика» был введен в 1613 г. немецким педагогом Вольфгангом Ратке (1571—1635 гг.).

#### **ЭТО ВАЖНО!**

**ДИДАКТИКА** (didaktikos – поучающий; didasko – изучающий) – это научная исторически сложившаяся в процессе эволюции человеческой цивилизации педагогическая область, целенаправленно изучающая процесс образования и обучения.

Дидактика высшей школы является частью педагогики высшей школы и раскрывает теорию и практику обучения специалистов высшей квалификации: цель, задачи, содержание, закономерности, принципы, методы, средства, технологии, формы учебного процесса.

Дидактика высшей школы рассматривает теоретические и практические аспекты двух сторон процесса обучения: преподавание (деятельность преподавателя) и учение (деятельность студента).

Дидактическую систему вуза составляют компоненты педагогического процесса — цель, задачи, содержание, закономерности, принципы, методы, средства, формы, технологии.

Дидактическая система вуза изменяется, усложняется, модернизируется в содержательном аспекте по мере развития и углубления университетского образования, разработки новых видов, методов, подходов и требований к образованию.

Под *объектом дидактики* высшей школы исследователи (В. И. Андреев и др.) понимают целенаправленный процесс подготовки специалиста высшей квалификации на основе овладения системой современного научного знания, способного к креативной деятельности в определенной сфере производства, культуры, просвещения, науки.

*Предметом дидактики* высшей школы являются структура, содержание, движущие силы, методы и формы эффективного взаимодействия преподавателя и студента в учебном процессе, нацеленном на формирование личности специалиста.

Основные категории дидактики высшей школы — «образование» и «обучение», а к специфическим дидактическим понятиям относятся: «учебная деятельность», «процесс обучения», «учебный предмет», «содержание образования», «метод обучения» и др.

### **ЭТО ВАЖНО!**

**ОБРАЗОВАНИЕ** является фундаментальным понятием и в работах различных авторов рассматривается как:

- отношение к различным субъектам: отдельному человеку (студенту, преподавателю), группе студентов, коллективу, личности, обществу, государству и др.;
- ценность – воздействие на личность студента (формирование); развитие личности;
- процесс и результат самообразования студента;
- система образовательных структур в сфере высшего образования.

- Среди *задач* дидактики высшей школы В. И. Андреев называет:
- конструирование модели специальности;
  - отбор научных дисциплин, форм и способов взаимодействия студента и преподавателя;
  - определение видов деятельности;
  - выделение ключевых блоков содержания образования;
  - определение конкретных задач курсов обучения;
  - распределение времени и организация самостоятельной работы студентов;
  - выявление оптимального педагогического руководства;
  - мониторинг, диагностику, контроль, проверку и учет результатов обучения.

#### **ЭТО ВАЖНО!**

**ОБУЧЕНИЕ** – совместная целенаправленная деятельность учителя и учащегося, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание [19].

Учебно-воспитательный процесс в вузе имеет двусторонний характер и включает:

- преподавание — деятельность педагога;
- учение — деятельность студентов.

Продуктивность этого процесса в значительной мере зависит от степени взаимодействия преподавателя и студентов (рис. 8).

В организационно-содержательную структуру деятельности педагога входят следующие компоненты:

- планирование;
- организация обучения;
- стимулирование студентов;
- контроль в ходе обучения;
- анализ результатов.

#### **ЭТО ВАЖНО!**

**УЧЕНИЕ** – целенаправленный, регламентированный учебными планами и программами, управляемый процесс усвоения знаний, умений и навыков, развития и становления личности, ее сущностных сил и качеств.

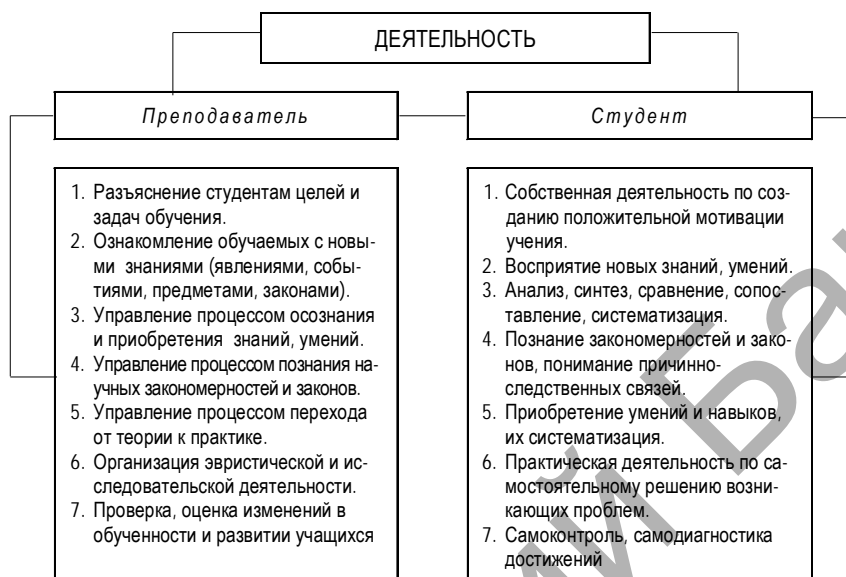


Рисунок 8 — Деятельность преподавателя и студентов

Специфическими особенностями учебы в вузе являются следующие положения:

- учение — определенная система взаимосвязанных друг с другом элементов;
- деятельность студентов относится к духовной сфере труда;
- в процессе учения студентами создается базис знаний для будущей профессиональной деятельности;
- учебно-познавательная деятельность студентов осуществляется в двух формах: *теоретической* и *практической*, связанных общей целью и направленных на формирование знаний и умений;
- учение протекает под воздействием и руководством преподавателей, и в то же время его успех предопределяется долей и уровнем организации самостоятельной познавательной работы студентов (Р. С. Пионова).

Основными *формами* и *методами* учебной деятельности студентов являются:

- 1) слушание, осознание, усвоение (персонификация учебной информации на лекциях, семинарских, практических и других занятиях);

- 2) чтение, восприятие, переработка, усвоение письменной информации;
- 3) конспектирование;
- 4) выполнение упражнений, решение задач;
- 5) проведение опытов;
- 6) учебные исследования (курсовые и дипломные работы, рефераты, проекты);
- 7) педагогическое моделирование (во время практики в школе или другом учебном заведении);
- 8) выполнение творческих учебных заданий, работа студентов на компьютере.

## **2 Законы, закономерности и принципы дидактики высшей школы**

В истории дидактики известны многочисленные попытки установления законов (правил, рекомендаций, принципов). Еще Сократ пользовался законом: рождение мысли ученика зависит от организованного учителем диалога.

Я. А. Коменский сформулировал правило искусства обучать наукам: «Все, что подлежит изучению, пусть сперва предлагается в общем виде, а затем по частям».

А. В. Дистервег сгруппировал 33 дидактических правила в зависимости от их отношения к учителю, предмету преподавания, ученику.

Под закономерностями обучения понимаются «объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения».

Закон шире закономерности, а закономерности обучения выступают проявлением основных законов дидактики, находят свое выражение в дидактических принципах и вытекающих из них педагогических правилах.

По мнению В. И. Андреева, в дидактике принято различать следующие виды закономерностей:

- *Закономерности целей обучения:* эффективность процесса образования зависит от гармонии целей различных уровней; участия студентов в определении целей; уровня достижения целей предыдущего этапа.

- *Закономерности содержания обучения*: образовательные результаты студентов зависят не от объема изучаемого материала, а от содержания создаваемой ими образовательной продукции.

- *Закономерности технологий, форм и методов обучения*: уровень образовательной продукции студентов определяется их индивидуальными способностями и степенью освоения ими технологии образовательной деятельности.

- *Закономерности использования средств обучения*: интерактивный характер компьютерных программ, электронных гипертекстовых учебников на базе CD-ROM, а также телекоммуникационные возможности в большей степени повышают продуктивность обучения по сравнению с техническими средствами без организации обратной связи.

- *Закономерности системы контроля и оценки результатов обучения*: динамика творческих достижений обучаемых опережает динамику повышения уровня усвоения ими базовых образовательных стандартов.

Помимо закономерностей в педагогической науке принято выделять положения, выражающие зависимость между целями подготовки специалистов с высшим образованием и закономерностями, направленными на практику обучения в вузе. Это принципы дидактики высшей школы. Исследователи в области дидактики (Л. И. Гриценко, В. И. Зазвягинский) рассматривают эти положения «как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей и условий протекания учебно-воспитательного процесса».

Как отмечают М. Г. Гарунов, П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, дидактические принципы определяют подготовку специалистов через дидактическую систему, в которой они выступают в едином строю, создавая некоторую концепцию. Поэтому каждый ученый в области дидактики высшей школы считал нужным изложить свою систему принципов обучения. При этом одни из них пытались перенести принципы общей или школьной дидактики в вузовские условия с некоторыми уточнениями и расширениями в формулировках. Так, например, один из первых исследователей учебного процесса в высшей школе С. И. Зиновьев в 1975 г. принципами дидактики высшей школы считал принципы научности и марксистско-ленинской идейности; связи теории с практикой, практического опыта с наукой; системности и последовательности в подготовке специалистов;

сознательности, активности и самостоятельности студентов в учебе; соединения индивидуального поиска знаний с учебной работой в коллективе; сочетания абстрактности мышления с наглядностью в преподавании; доступности научных знаний; прочности усвоения знаний.

Все перечисленные принципы являются трансформацией положений, сформулированных еще в 1957 г. известными педагогами М. А. Даниловым и Б. П. Есиповым: научности обучения; связи теории с практикой; системности; сознательности и активности учащихся в обучении; индивидуального подхода к учащимся в условиях коллективной работы с классом; наглядности обучения; доступности обучения; прочности усвоения знаний учащимися.

Специфика условий организации и осуществления учебного процесса в высшей школе определяет и систему принципов обучения. В настоящей работе уже шла речь об общепедагогических принципах.

По мнению В. И. Андреева, дидактика высшей школы опирается на ряд специфических принципов:

1. *Принцип личностного целеполагания студента:* образование каждого студента происходит на основе и с учетом его личных учебных целей.

2. *Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории:* осознанный выбор уровней своего образования (бакалавриат, специалист с дипломом, магистратура).

3. *Принцип метапредметных основ образовательного процесса* (греч. *meta* — «стоящие за»): основу содержания образовательного процесса составляют фундаментальные метапредметные объекты, выходящие за рамки обычных учебных дисциплин.

4. *Принцип продуктивности обучения.*

5. *Принцип первичности образовательной продукции студента:* создаваемое студентом личностное содержание образования опережает изучение образовательных стандартов и общепризнанных достижений в изучаемой области.

6. *Принцип ситуативности обучения:* образовательный процесс строится на ситуациях, предполагающих самоопределение студентов и поиск их решения. Преподаватель сопровождает студента в его образовательном движении.

7. *Принцип образовательной рефлексии:* образовательный процесс сопровождается его рефлексивным осознанием субъектами образования.

М. Г. Гарунов выделяет группы стратегических принципов обучения в высшей школе, синтезирующих все существующие принципы:

- ориентированность высшего образования на развитие личности будущего специалиста;
- соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);
- оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;
- рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов;
- соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечения их конкурентоспособности.

Ю. Г. Фокин все известные дидактические принципы разбивает на три группы (табл. 15).

Т а б л и ц а 15 — Классификация принципов обучения в высшей школе (Ю. Г. Фокин)

Группы принципов	Принципы
Общие	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Гуманизации обучения, научности, системности, развития</li> </ul>
Относящиеся к целям и содержанию обучения	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Соответствия целей и содержания обучения государственным образовательным стандартам;</li> <li>• генерализации;</li> <li>• историзма;</li> <li>• целостности и комплектности</li> </ul>
Охватывающие педагогический процесс и адекватную ему педагогическую систему с ее элементами	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Соответствия дидактического процесса закономерностям учения. ведущей роли теоретических знаний;</li> <li>• единства образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения;</li> <li>• стимуляции и мотивации положительного отношения обучающихся к учению;</li> <li>• проблемности;</li> <li>• соединения коллективной учебной работы с индивидуальным подходом в обучении;</li> <li>• сочетания абстрактности мышления с наглядностью в обучении;</li> <li>• сознательности, активности и самостоятельности обучающихся при руководящей роли преподавателя; системности и последовательности в обучении; доступности;</li> <li>• прочности овладения содержанием обучения</li> </ul>

### 3 Методы обучения в вузе

«Мостиком», определяющим взаимодействие преподавателя и студента в процессе обучения и обуславливающим эффективность педагогического общения, является использование различных методов обучения.

И. Я. Лернер отмечает, что проблема методов обучения является не только теоретической, но и прикладной. В зависимости от ее решения так или иначе направляется учебный процесс, деятельность преподавателя и студентов, а следовательно, в меньшей или большей мере обеспечиваются основные цели высшей школы.

#### **ЭТО ВАЖНО!**

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ** (греч. *methodos* – путь, способ продвижения к истине).

Под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом (И. Ф. Харламов).

Методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования (Ю. К. Бабанский).

Исследователи-дидакты высшей школы (Ч. Куписевич и др.) в основном едины в том, что «если формулировка принципа дает ответ на вопрос, почему следует учить так или иначе, т. е. систематически, наглядно, активизируя деятельность учащихся и т. п., то выбор методов обучения позволяет получить ответ на другой вопрос, а именно: как это следует делать в ходе преподавания разных предметов, на различных уровнях учебной работы, с учетом принятых целей и задач обучения».

Каждый метод обучения опирается на цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения и представляет собой способ управления механизмом процесса обучения, т. е. организует учебную деятельность студентов.

А. С. Макаренко сформулировал ставшие общепринятыми следующие положения:

– каждое педагогическое средство может быть полезным или вредным, слабым или действенным в зависимости от конкретных условий;

– осуществлению педагогической цели служит система педагогических средств; она не может быть установлена раз и навсегда, она изменяется и развивается;

– вся педагогическая работа должна представлять собой активное, настойчивое, решительное устремление к поставленной цели;

– если частная цель несовместима с главной, следует пожертвовать второстепенным, чтобы выиграть в основном и решающем.

Содержание учебного материала определяет выбор тех или иных методов его преподавания, являющихся оптимальными учебными условиями формирования знаний и умений по данной дисциплине. Осуществляя выбор того или иного метода обучения, каждый преподаватель должен ответить на такие вопросы:

• Какие знания и умения должны быть усвоены и сформированы в результате изучения курса?

• Какой должна быть численность учебной группы для эффективного использования того или иного метода?

• Насколько избранный метод будет способствовать установлению и поддержанию на определенном уровне отношений между членами группы?

• Достаточен ли ваш уровень владения данным методом?

• Есть ли у вас достаточно времени для организации работы по избранному методу и его использованию?

• Подходит ли для данного метода учебная обстановка?

• Есть ли у вас учебный материал для применения данного метода и соответствует ли он теме занятий?

• Считаете ли вы, что применяемый метод выбран правильно для данной аудитории?

• После того как вы применили данный метод, не сожалеете ли об этом?

Кроме того, выбор метода преподавания, который мы используем в зависимости от обстоятельств и особенностей групп обучаемых, зависит от ряда **факторов** (табл. 16, см. с. 134).

Т а б л и ц а 16 — Факторы, определяющие выбор метода преподавания

Основные факторы	Обоснование использования
Цели, которые необходимо достичь	Являются ли продуктом цели обучения, знания, навыки или отношения? На каком уровне иерархии целей находятся результаты обучения?
Учебная дисциплина	Различные учебные дисциплины требуют разных методов преподавания.
Количество студентов в группе	Разное число студентов в группах требует различных методов преподавания.
Потребности и характеристики обучающихся	Разные студенты обучаются разными методами, поэтому, кроме метода «один-на-один», все остальные являются компромиссными. Один (студент) лучше учится в группе, другой — индивидуально, третий — с помощью дидактического управления. Это одна из причин в пользу применения многообразия методов преподавания.
Способности студентов	Необходимо учитывать способности, уровень образованности, интеллект и предыдущий опыт.
Мотивация студентов	Некоторые приемы работы не подходят для обучаемых с высокой мотивацией. Другие приемы могут поднять мотивацию учащихся.
Время дня или года	Лекция в середине жаркого дня может вызвать сон у студентов. После обеда может быть полезен активный метод.
Количество времени	Одни методы требуют большего времени, чем другие.
Доступные материалы	Использование некоторых методов зависит от доступности материалов, например, задание по чтению требует наличия литературы.
Опыт преподавателя	Если в своей педагогической деятельности мы будем, пусть даже хорошо, использовать лишь один метод, мы не будем развиваться как преподаватели.

В. И. Андреев называет ряд факторов, определяющих выбор методов обучения:

- цели учебно-воспитательного процесса, реализуемые в ходе изучения того или иного предмета, его место в системе других дисциплин;
- цели учебного занятия;
- характер предмета (естественнонаучный; относящийся к фундаментальной части подготовки, на базе которой осуществляется специализация; дисциплина специализации и т. д.);
- характер учебного материала (производство материалов, проектирование, конструирование и т. п.);

– организационные формы работы, в рамках которых должен быть использован метод (лекция, практическое или семинарское занятие, самостоятельная или лабораторная работа и т. д.);

– наличие учебно-методических комплексов, других дидактических средств.

В истории дидактики существуют разные классификации методов обучения:

– по источникам информации и характеру восприятия информации — словесные, наглядные и практические (К. А. Голант, Б. Е. Райков);

– по дидактическим задачам, реализуемым на данном этапе обучения (приобретение знаний, формирование умений и навыков, применение знаний, творческая деятельность, закрепление, проверка знаний, умений, навыков) (М. А. Данилов, Б. П. Есипов);

– по характеру познавательной деятельности учащихся и усвоению содержания образования — объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный), репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый или эвристический и исследовательский (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин).

Существуют классификации, в которых сочетаются различные стороны методов обучения.

Ю. К. Бабанский выделяет три большие группы методов обучения:

1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности: словесные, индуктивные и дедуктивные, репродуктивные и проблемно-поисковые, самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя;

2) методы стимулирования и мотивации учения: стимулирование и мотивация интереса к учению, стимулирование и мотивация долга и ответственности в учении;

3) методы контроля и самоконтроля в обучении: устного контроля и самоконтроля, письменного контроля и самоконтроля, лабораторно-практического контроля и самоконтроля.

Ряд исследований в области дидактики продемонстрировал, что один и тот же результат обучения можно получить, применяя различные методы; в то же время, оперируя одним и тем же методом, можно формировать знания, умения, качества, отношения различного уровня.

Универсального метода обучения не существует, каждый преподаватель самостоятельно выбирает метод обучения, определяет конкретную область его применения, ориентируясь на свой учебный предмет. Чем лучше преподаватель знает свою дисциплину, владеет педагогическими и психологическими закономерностями процесса обучения, тем больше вероятность того, что он выберет наиболее эффективный в педагогическом отношении метод обучения. Знание всего арсенала методов позволяет преподавателю разработать собственную систему методов и апробировать ее в процессе педагогической деятельности.

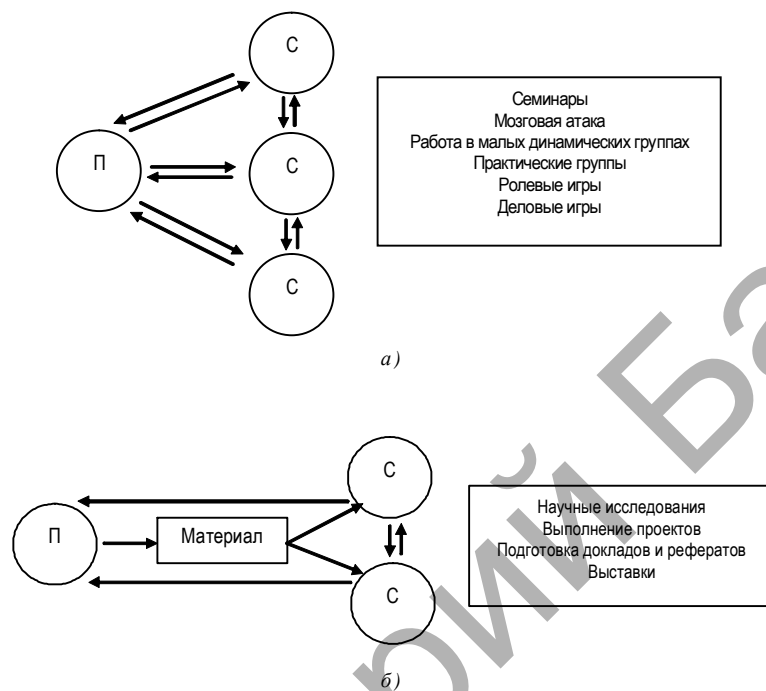
**Активные методы обучения.** Успешность обучения непосредственно зависит от практической вовлеченности обучаемого в выполнение того или иного задания. Организация и содержание учебного процесса в вузе состоит в поиске и разработке такой методической модели, педагогические условия применения которой предполагали бы формирование не только прочных осмысленных теоретических знаний, но и подлинных практических умений, определяющих профессиональную компетенцию специалиста.

Одним из путей решения этой проблемы является необходимость широкого использования в учебном процессе активных (нетрадиционных методов обучения).

Проявляя заботу о формировании мотивации профессиональной подготовки, преподаватель вуза неизбежно осознает необходимость широкого использования активных методов, составляющих основу вовлеченного обучения.

Условно активные методы обучения могут быть представлены двумя группами (рис. 9).

Использование *интерактивных методов* дает возможность студентам активно взаимодействовать друг с другом, при этом информационные потоки идут в направлениях: студент — студент, преподаватель — студент и студент — преподаватель. Взаимодействие студентов в процессе решения поставленной задачи способствует свободному обмену идеями, формированию креативности мышления. Эта группа активных методов обучения в большей степени сконцентрирована на обучаемых и самом процессе обучения, что сказывается на мотивации учебной деятельности.



*a* — интерактивные (вовлеченные) методы: П — преподаватель; С — студент;  
*б* — исследовательские (поисковые) методы: П — преподаватель; С — студент

Рисунок 9 — Активные методы обучения

Использование *исследовательских методов* обучения предполагает, что преподаватель становится помощником, куратором, который направляет студентов на изучение учебного материала, давая возможность самостоятельно его изучить и проанализировать.

В процессе обучения с широким применением активных методов студентов особенно интересует, каким образом, когда и где приобретенные знания можно применять на практике.

Использование активных методов обучения является своеобразным «мостиком», переводящим процесс преподавания в процесс вовлеченного обучения. Правильная методическая организация такого обучения позволяет найти наиболее гибкие модели дифференцированного

индивидуального подхода, учитывающего стиль учебно-познавательной деятельности каждого студента.

Р. С. Пионова предлагает авторскую классификацию методов обучения в высшей школе, представленную пятью группами (табл. 17).

Необходимо охарактеризовать каждый из названных методов.

**1. Теоретико-информационные методы обучения.** Преподаватель предоставляет, а студенты усваивают новые научные знания. Источник знаний — слово преподавателя, видеокассета.

*Устное логически целостное изложение учебного материала.* Метод эффективен при формировании взглядов, убеждений, мировоззрения личности, тех или иных индивидуально или профессионально значимых качеств, т. е. для реализации воспитывающей и развивающей функций обучения. Ведущая роль при реализации метода принадлежит преподавателю, от которого требуется хорошее знание учебного материала, умение изложить его четко, образно, интересно. Этот метод является ведущим на лекциях, применяется на семинарских, практических, лабораторных занятиях, во время педагогической практики.

Разновидность метода — рассказ. Может быть применен на лекции, семинарском или практическом занятии как вступление к теме, заключение ее или изложение одного из вопросов проблемы с использованием других источников, художественной литературы, мемуаров и др.

*Устное диалогически построенное изложение учебного материала (беседа).* Цель метода — обеспечить усвоение научных знаний, фактов, понятий, закономерностей, формирование взглядов, убеждений, мировоззрения. Основной инструмент преподавателя — хорошо продуманная система вопросов.

Применяя в работе диалоговые устные методы, преподаватель широко использует вопросы. Исследование Е. Яковлевой, ярко показавшее эвристическую роль вопросов, позволяет выделить следующие их виды:

1) *репродуктивные* (обращенные к памяти) — выявляются знания студентов, на которых основывается работа над новой темой, выявляются ошибочные представления с целью их последующего устранения, активизируется познавательная деятельность:

– требующие воспроизведения фактов;

Т а б л и ц а 17 — Методы обучения в вузе

Группы методов	Конкретные методы	Функции методов
Теоретико-информационные	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Устное логически целостное изложение (в том числе рассказ);</li> <li>• устное диалогически построенное;</li> <li>• изложение (беседа);</li> <li>• объяснение ;</li> <li>• бригадный метод;</li> <li>• консультирование;</li> <li>• аудио- , видеодемонстрация;</li> <li>• дискуссия</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Формирование новых научных знаний;</li> <li>• развитие аналитического мышления, памяти;</li> <li>• формирование взглядов, убеждений, мировоззрения;</li> <li>• воспитание личностных и профессиональных качеств</li> </ul>
Практико-операционные	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Упражнение;</li> <li>• решение задач;</li> <li>• алгоритм;</li> <li>• «делай так, как я»;</li> <li>• опыт;</li> <li>• эксперимент;</li> <li>• игровой метод</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Формирование умений;</li> <li>• развитие общих и педагогических способностей ;</li> <li>• проверка и закрепление знаний;</li> <li>• воспитание личностных и профессиональных качеств</li> </ul>
Поисково-творческие	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Наблюдение;</li> <li>• опыт;</li> <li>• эксперимент;</li> <li>• сократовская беседа ;</li> <li>• «лабиринт»;</li> <li>• «мозговая атака»;</li> <li>• «аквариум»;</li> <li>• бригадный метод;</li> <li>• «думай, слушай, предлагай»;</li> <li>• творческий диалог;</li> <li>• анализ конкретных ситуаций (проблемных, обычных, нетипичных);</li> <li>• инсайт;</li> <li>• кейс-метод</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Формирование аналитического мышления;</li> <li>• развитие креативности;</li> <li>• формирование научно-исследовательских способностей;</li> <li>• развитие познавательной и научной активности</li> </ul>
Самостоятельная работа студентов	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Чтение (работа с учебником и другими учебно-методическими пособиями);</li> <li>• видеолента;</li> <li>• экспертиза;</li> <li>• слушание;</li> <li>• конспектирование;</li> <li>• упражнение;</li> <li>• решение задач и проблемных ситуаций;</li> <li>• опыт;</li> <li>• эксперимент</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Развитие самостоятельности мышления;</li> <li>• развитие настойчивости;</li> <li>• формирование умений;</li> <li>• развитие интереса к самообразованию;</li> <li>• воспитание личностных и профессиональных качеств</li> </ul>

– предполагающие демонстрацию имеющихся знаний, а также научных положений (правил, законов, формул);

– обращенные к личному опыту студентов;

2) *продуктивные* (стимулирующие любой вид мыслительной деятельности): направлены на установление причинно-следственных связей в изучаемом материале, сравнение, анализ и синтез, обобщение, самостоятельные выводы.

Частным случаем продуктивного вопроса является проблемный вопрос. Среди видов проблемных вопросов выделяют:

– направленные на раскрытие противоречий в самом научном факте;

– направленные на раскрытие противоречия между привычными представлениями и научным объяснением этого факта;

– направленные на раскрытие противоречий между старыми знаниями учащихся и новыми, сообщенными преподавателем.

Продуктивные методы рассчитаны на использование персонализированных знаний, их систематизацию. Наиболее активно они применяются на семинарских и практических занятиях.

**Объяснение.** Широко применяется при изучении законов, понятий, сопоставлении научных явлений, проведении анализа, осуществлении доказательств тех или иных положений. Отличается краткостью, четкостью, логичностью. Может использоваться на лекции, но чаще всего к нему преподаватель прибегает на семинарских, практических, лабораторных занятиях. Этот метод хорошо сочетается с рассказом, беседой, демонстрацией.

**Дискуссия.** Целевое назначение — обогащение студентов новыми научными знаниями, убеждение их в истинности учебной информации, содействие формированию взглядов и убеждений. Наиболее часто применяется на семинарских и практических занятиях, но его можно использовать и на лекциях для активизации студентов.

Варианты использования:

- Преподаватель заранее разрабатывает вопросы по проблеме дискуссии, чтобы студенты могли осмыслить их и подготовиться к занятию.

- Студентам предварительно объявляется лишь проблема для обсуждения, в начале занятия вместе с преподавателем они формулируют вопросы, по которым затем происходит дискуссия.

- Спонтанная постановка вопроса во время проведения лекции, семинарского или практического занятия, который станет предметом спонтанно возникшей дискуссии.

**Бригадный метод.** Целесообразно использовать для закрепления знаний, установления связей между ними. Группа студентов подразделяется на 3—4 бригады, каждая из которых обсуждает одну и ту же проблему или ее аспект. Затем организуется общее обсуждение, а группа экспертов подводит итог дискуссии.

**Консультирование.** Оптимальный путь применения метода: преподаватель устанавливает день и время (один раз в неделю) индивидуальной работы по оказанию консультативной помощи студентам.

Метод может применяться индивидуально или с группой студентов.

**Демонстрация.** Самостоятельного значения метод не имеет, но, сопровождая устное изложение учебного материала, способствует активизации познавательной деятельности студентов, облегчает, делает более ясным и доступным сложный материал.

**2. Практико-операционные методы обучения (практическая деятельность студентов).** Они способствуют формированию умений и навыков студентов.

**Упражнение.** У п р а ж н е н и е — планомерно организованное повторяющееся выполнение какого-либо действия с целью его освоения, закрепления, совершенствования. Эффективность метода зависит от знания теоретических основ предмета, сознательного их применения, умения опираться на определенные правила выполнения упражнений.

Характер упражнений определяется спецификой учебной дисциплины. В вузах применяются индивидуальные и групповые упражнения; устные, письменные, трудовые, физические упражнения, упражнения на тренажерах и компьютерах.

**Алгоритм.** А л г о р и т м — системный план, своего рода инструкция о строгом порядке выполнения определенных операций. Основное назначение метода — упрощение учебной деятельности, сокращение времени для решения задачи, вопроса.

Недостатком метода можно считать автоматическое его применение без анализа конкретных условий учебной задачи. Поэтому для получения достоверных сведений о знаниях студентов данный метод необходимо дополнять применением других методов.

**«Делай так, как я».** Этот метод предусматривает выполнение студентами после инструктажа действий, заданий, упражнений по строгому образцу, который демонстрирует преподаватель, т. е. копирование. Активно применяется при организации трудового обучения, в учебной работе в мастерских, на занятиях по физическому воспитанию, в педагогической студии, на начальных этапах занятий в лабораториях.

**Решение задач.** Целевое назначение — научить студентов переносить знания в другие условия и применять их на практике, развивать аналитическое мышление, формировать способность нахождения выхода из конфликтных или нестандартных педагогических ситуаций.

Преподаватель излагает и поясняет правила решения задачи, затем становится консультантом и руководителем познавательной деятельности студентов. Метод используется на практических занятиях. При выполнении лабораторных работ он может применяться самостоятельно или в комбинации с другими методами (упражнением, наблюдением, опытом).

**Опыт.** Проводится с целью выяснения свойств или причин тех или иных явлений, предметов, процессов, субъектов деятельности. Может осуществляться в естественных или лабораторных условиях, нередко требует специального оборудования, приборов, вспомогательных средств. Функциональное назначение метода — подтверждение, закрепление, применение научных знаний на практике, формирование познавательных или профессиональных умений.

Используется в учебно-воспитательном процессе вуза преимущественно на старших курсах (по естественнонаучным дисциплинам — с I курса), когда у студентов накоплен достаточный научно-теоретический объем знаний.

**Эксперимент.** Цель применения метода — обеспечить проведение научного исследования по определенной программе для получения новых научных данных, идей, положений, материалов.

**Игровой метод.** И г р о в о й м е т о д — интегративный метод, имитирующий решение практических задач, возникающих в реальных профессиональных ситуациях.

Целевой компонент деловой игры — активизация мышления, повышение самостоятельности будущего специалиста, подготовка к практической профессиональной деятельности. Главный вопрос деловой игры — «что было бы, если бы ...».

Использованию деловой игры должны предшествовать имитационные упражнения. Их цель — дать возможность студентам закрепить те или иные навыки, отработать понятие, закон. (Кто лучше умеет...? Кому быстрее удастся ...?).

Как отмечает В. И. Андреев, деловая игра представляет форму деятельности в условной обстановке, направленной на воссоздание содержания будущей профессиональной деятельности. В ней с помощью знаковых средств (язык, речь, график, таблица, документ и др.) воссоздается предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, имитируется поведение участников игры по заданным правилам, воспроизводящим условия и динамику, близкие к реальным.

Деловая игра характеризуется следующими *основными признаками*:

- наличием участников игры (обучаемых), у которых общая задача — анализ обстановки, выработка и принятие решений в соответствии с назначенной каждому должностью (ролью);
- наличием руководителя игры, который должен выдать информацию об обстановке, анализировать решения участников игры и корректировать ее;
- созданием определенных условий для анализа обстановки и принятия решений студентами;
- предложением неопределенной, а в ряде случаев конфликтной ситуации;
- невозможностью полной формализации ситуации;
- динамичностью изменения обстановки и наличием обратной связи между предварительными решениями участников игры и окончательными, обусловленными изменениями обстановки.

*Основными компонентами* деловой игры служат:

- сценарий (характеристика игровой ситуации (организации), правила игры и описание производственной обстановки);
- игровая обстановка;
- регламент (порядок тем или документов, общие требования к режиму проведения игры и к инструктивным материалам).

Правила фиксируют состав и описание разыгрываемых ролей, а также материалы, регламентирующие деятельность игроков: методики, приказы, должностные инструкции по каждой из ролей игры.

Общие принципы организации игры:

- подбор конкретных ситуаций-иллюстраций и ситуаций-проблем;
- подготовка дидактического материала (карточки-задания для каждого участника игры);

- подбор подгрупп студентов (по 3—4 человека);
- четкое представление каждого члена группы о своих обязанностях;
- формулировка проблемы, по которой группа должна высказать свою точку зрения (мнение различных должностных лиц по спорному вопросу);
- введение ограничений по времени;
- анализ игры после ее завершения.

**3. Поисково-творческие методы обучения.** Главное назначение методов этой группы — развитие креативности, творческого мышления студентов, формирование познавательной и научной активности, умений в области научного поиска.

**Наблюдение.** Широко применяется в вузовском обучении по всем предметам. Помогает студентам проникнуть в суть явлений, процессов, ситуаций, подойти к научным обобщениям, подтвердить выводы.

**Опыт** (см. п. 2, с. 141).

**Эксперимент.** Основное назначение метода — получение новых научных данных, теоретических выводов, проверка гипотез, создание научных концепций.

Метод применяется на старших курсах вуза. Это сложный метод, его реализация носит нередко длительный характер и предполагает наличие определенной программы. Эксперименты по своей цели и содержанию отличаются друг от друга, что обусловлено спецификой учебного предмета.

В условиях вуза метод используется при подготовке курсовых или дипломных работ, а также при участии студентов в научных исследованиях.

**Сократовская беседа.** Своеобразие метода состоит в характере построения вопросов. Возможны два варианта:

- 1) вопросы имеют четкую проблемную последовательность, логически взаимосвязаны, благодаря чему студенты сами как бы незаметно отыскивают правильные ответы;
- 2) «вопросы Сократа» преследуют цель поставить студентов в тупик, показать ошибочность их суждений и выводов, а затем вернуть назад, с тем чтобы найти правильные ответы и решить проблему.

**«Лабиринт».** Студенты, получая для решения задачу, проблему, конфликтную ситуацию, одновременно снабжаются рядом вариантов-предположений (верных и ошибочных) для решения. Целесо-

образно применять в тех случаях, когда необходимо научить быстро и правильно ориентироваться в многовариантных ситуациях или когда существует несколько способов решения задачи.

«**Мозговая атака**» («брейнсторминг»). Метод впервые предложен А. Осборном (США) в 40-х годах XXв. и заключается в обучении свободному обсуждению проблемы, высказыванию предположения о путях ее решения, не заботясь о грамотности или целеустремленности своих действий, высказыванию как можно большего числа идей в непринужденной, неформальной обстановке. Метод сложный, не имеет широкого применения, относится к игровым. Дает положительный результат при обсуждении спорных вопросов, гипотез, проблемных или конфликтных ситуаций.

Академическая группа подразделяется на две подгруппы — «генераторов идей» и «критиков идей». Определяется также группа экспертов-аналитиков, как правило, из трех человек. Метод реализуется в четыре этапа:

1) подготовительный: преподаватель проводит инструктаж о цели, содержании, характере и правилах участия в игре;

2) «генераторы идей» быстро и четко высказывают все варианты решения названной проблемы, создают «банк идей»;

3) «критики идей» «атакуют»: отбирают наиболее ценные, прогрессивные идеи и предложения, анализируют, оценивают, критикуют их и включают в список актуальных идей, обеспечивающих решение проблемы;

4) эксперты анализируют и оценивают деятельность обеих подгрупп, значимость выдвинутых идей.

Существует несколько разновидностей этого метода — диалоговый, двойной, массовый и т. д. В последнее время получает развитие так называемый «теневой мозговой штурм». При «теневом мозговом штурме» создаются две подгруппы генераторов: первая из них — генераторы, выдвигающие идеи в ходе обычного мозгового штурма, вторая — теневая, которая не принимает участия в обсуждениях идей первой группы. Это «теневые кабинеты», которые размещаются в других помещениях, откуда «теневые генераторы» следят с помощью телемонитора за деятельностью первой подгруппы; возникающие у «теневиков» идеи записываются и передаются «экспертам».

Время работы «генераторов идей» и «критиков идей» устанавливается преподавателем.

Метод оказывает действенное влияние на формирование аналитических и творческих способностей студентов, развитие творческого мышления.

**«Аквариум».** Метод похож на метод «мозговая атака», применяется с аналогичной целью — развитие творческого мышления, умений вести познавательный или профессиональный поиск решений сложных проблем, аналитических способностей.

Академическая группа делится на две подгруппы. Одна из них располагается в центре аудитории (по кругу) — в «аквариуме». Другая подгруппа рассаживается вокруг «аквариума» и внимательно наблюдает за ходом дискуссии, которую ведут по определенной проблеме сидящие в центре, причем каждый следит за одним — двумя конкретными студентами, ведущими дискуссию.

По истечении отведенного преподавателем времени начинается анализ хода дискуссии и степени разрешения проблемы. Отмечается активность участников, характер и актуальность высказанных идей. Если сидящие в «аквариуме» не сумели всесторонне обсудить проблему, возможна общая дискуссия.

Затем эксперты-аналитики комментируют действия и мысли-идеи обеих подгрупп, высказывают свое мнение об эффективности дискуссии.

Методы «мозговая атака» и «аквариум» — разновидности дискуссии, но по более сложной проблеме и в более сложной игровой форме.

**«Думай, слушай, предлагай».** Цель метода — развитие у студентов поисковой познавательной активности, способности находить решение проблемы, выход из конфликтной ситуации.

Каждый студент получает конкретное задание поисково-творческого характера, которое должен выполнить за определенный отрезок времени. Затем студенты поочередно обосновывают избранный способ решения проблемы, остальные — слушают, думают, предлагают другие варианты действий.

В последние годы активно развивается педагогическая эвристика. Она ставит своей целью обучение студентов, аспирантов, педагогов творческому педагогическому процессу, предлагая рекомендации по его организации. Педагогическая эвристика включает правила, советы, методы, которые сужают зону поиска, приближают к

правильному решению вопроса, но не дают, вместе с тем, точного предписания.

**Инсайт (озарение).** Этот метод связан с нахождением нового оригинального способа решения задачи, вопроса, проблемы (головоломки, афоризмы); помогает при рассмотрении конфликтных ситуаций, решении нестандартных задач.

**Кейс-метод.** Впервые был применен в 1924 г. в Гарвардском университете. Предполагает постоянное взаимодействие студентов с преподавателем и друг с другом.

Кейс-задача отличается от традиционной задачи тем, что имеет несколько вариантов решений.

Кейс-метод способствует развитию мыслительной деятельности, способностей студентов, умений и желания перерабатывать огромные массивы информации, ориентирует студентов на применение различных видов анализа: проблемного, системного, причинно-следственного, прагматического, аксиологического, ситуационного.

Другие авторы (М. Г. Гарунов, П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман) в отдельную подгруппу выделяют методы развития опыта творческой деятельности — это методы, активизирующие творческое мышление, помогающие выработать умения решать новые проблемы и способствующие более продуктивной умственной деятельности, целенаправленному сознательному поиску решения проблемы. К ним относятся:

1) *методы с применением затрудняющих условий:*

- *метод временных ограничений* — основывается на учете влияния временного фактора на выполнение учебных заданий (у одних временные ограничения вызывают повышение активности и способствуют достижению даже более высоких результатов, чем в «спокойной» обстановке; другие (их больше всего) в различной степени меняют свое поведение, снижают свои результаты и не всегда получают конечное решение; на третьих временные ограничения оказывают тормозящее, своего рода шоковое влияние, они приходят в замешательство, поддаются панике и (более или менее) отказываются от решения задачи);
- *метод внезапных запрещений* — на том или ином этапе запрещается использовать в своих действиях известные

- способы (детали, механизмы и т. д.), что способствует разрушению штампов в деятельности (возможности применения хорошо известных типов устройств, узлов, деталей);
- *метод скоростного эскизирования* — требуется как можно чаще рисовать все то, что представляют студенты в тот или иной момент деятельности;
  - *метод новых вариантов* — заключается в требовании выполнить задание по-другому, найти новые варианты его выполнения, когда уже имеется несколько вариантов решения;
  - *метод информационной недостаточности* — применяется тогда, когда возникает проблема особой активности на первых этапах деятельности студентов (исходное условие задачи представляется с явным недостатком данных);
  - *метод информационной насыщенности* — основывается на включении в исходное условие задачи заведомо излишних сведений;
  - *метод абсурда* — предлагается решать заведомо невыполнимую задачу (вроде построения вечного двигателя);
  - *метод рекодификации* — необходимо выразить явление по-другому с целью порождения новых и оригинальных идей, связанных с фактом «перевода» явления; основывается на понятии «матрица открытий»;
- 2) *методы группового решения творческих задач:*
- *метод Дельфи* — помогает выбрать из предлагаемой серии альтернатив лучшую: от членов группы требуется дать оценку по 10-балльной шкале каждой альтернативе в определенной последовательности с учетом ряда параметров (важность, издержки и т. д.). При этом за высший балл здесь принимается 1, а за низший — 10;
  - *метод «черного ящика»:* решение проблем осуществляется посредством анализа конкретных ситуаций, которые подбираются таким образом, что при их анализе участники дискуссии невольно затрагивают вопросы возникновения проблемы (причины проблемы выявляются косвенным путем). К этому участников побуждают специальными, целенаправленными вопросами;

- *метод дневников*: каждому члену группы раздаются карманные записные книжки. Туда в течение определенного времени (недели) вписываются все возникающие по обсуждаемой проблеме идеи. Записи всех участников анализируются лидером группы с последующим обсуждением подготовленного материала на последнем заседании;
  - *метод 6—6*: не менее 6 членов группы в течение 6 минут стараются сформулировать конкретные идеи, которые должны способствовать решению стоящей перед группой проблемы. Каждый участник на отдельном листе в лаконичной форме записывает свои соображения. После этого в группе организуется обсуждение всех подготовленных списков. В процессе обсуждения отсеиваются явно ошибочные мнения, уточняются спорные, группируются по определенным признакам все оставшиеся. Задача — отобрать несколько наиболее важных альтернатив, причем их количество должно быть меньше числа участников дискуссии;
- 3) *методы коллективного стимулирования творческих поисков*:
- *метод синектики* (предложен У. Гордоном в 1960 году, США) позволяет студентам научиться формулировать проблемы, составляющие ее элементы, выделять главную цель поиска, искать аналогии решения задач самого разнообразного характера: прямой (как решаются задачи, похожие на данную), личный (попробуйте войти в образ данного в задаче объекта и попытайтесь рассуждать с этой точки зрения), символический (дайте в двух словах образное определение сути задачи), фантастический (как эту задачу решили бы сказочные персонажи). При этом у будущих специалистов формируется способность к синектическому мышлению: умению абстрагироваться, мысленно отделяться от предмета обсуждения, склонность к раздумьям, фантазии, способность переключаться, отходить от навязчивых идей, умение слушать других, терпимо относиться к идеям, высказанным коллегой, привычка находить в обычном необычное и в необычном обычное, умело пользоваться аналогиями;
  - *методы «АРИЗ—ТРИЗ»* (разработаны Г. С. Альтшуллером и его школой) — строятся на системе логических

операций, подчиненных закономерностям развития технических систем. Основная идея теории: системы возникают и развиваются не произвольно, а по определенным законам, которые можно использовать для сознательного и целенаправленного решения задач. Процесс решения этих задач можно рассматривать как выявление, анализ и решение технического противоречия.

**4. Методы самостоятельной работы студентов.** Направлены на формирование у студентов шаг за шагом умений и навыков самостоятельной познавательной деятельности, развитие инновационных компонентов личности.

Методы самостоятельной работы осваиваются и применяются студентами не сразу. На I курсе большинство из них не владеют еще этими методами, не осознают роль самообразования в профессиональной подготовке специалиста и в будущей профессиональной деятельности. Постепенно под руководством преподавателей они проходят различные этапы накопления опыта самостоятельной работы. На старших курсах студенты широко используют эти методы при написании рефератов, проведении сложных опытов и экспериментов, подготовке курсовых и дипломных работ.

**Чтение, конспектирование.** Работа с учебником и другими учебно-методическими пособиями, научными и популярными изданиями содействует расширению научных знаний студентов, формированию умений самостоятельной познавательной деятельности.

**Экспертиза.** Широко используется для экспертной оценки действий студентов во время познавательных и профессиональных игр; при анализе рефератов, выполнении опытов, решении различных задач, преодолении конфликтных ситуаций. Студенты, выступающие в роли экспертов, должны хорошо владеть учебным материалом, знать проблему обсуждения.

Метод экспертизы применяется в двух формах — письменной и устной.

#### 4 Методические системы и типы обучения

Становление и развитие новых методических систем и технологий опирается на современные философско-дидактические и психолого-педагогические теории обучения. В качестве основных теорий П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов выделяют следующие:

- *Теория формирования умственных действий*, в основу которой положено психологическое учение об интериоризации — «формирование внутренних умственных структур психики посредством усвоения внешней действительности».

- *Развивающее обучение* — обучение, ориентирующее учебный процесс на потенциальные возможности человека и их реализацию.

- *Синергетическая дидактика* основывается на законах синергетики — науки, направленной на изучение самоорганизации и саморазвития системы.

- *Педагогическая акмеология*, основанная на использовании в обучении закономерностей развития человека, достижения созидательной деятельности, самореализации его творческого потенциала.

- *Педагогическая валеология*, основанная на валеологии — науке о достижениях в здоровье и здоровом образе жизни человека, ставящая целью его совершенствование.

Еще одной проблемой, которую решает педагогика высшей школы, является необходимость активизации учебной деятельности и интенсификация обучения. В. И. Андреев определяет активизацию учебной деятельности как целеустремленную деятельность преподавателя, направленную на разработку и использование такого содержания, форм, методов, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, активности, творческой самостоятельности студентов в усвоении знаний, формировании умений и навыков, применении их на практике.

#### **ЭТО ВАЖНО!**

Под **ИНТЕНСИФИКАЦИЕЙ** обучения понимают изыскание возможностей передачи обучающим возрастающего объема информации при неизменной продолжительности обучения.

Для решения задач активизации учебной деятельности и интенсификации обучения в вузе используются различные методические системы или типы обучения.

По определению В. И. Андреева, под методической системой обучения понимают единство целей, содержания, внутренних механизмов, методов и средств конкретного способа обучения.

В настоящее время в вузах используются *репродуктивная (традиционная), программированная и проблемная методические системы обучения.*

К системам прошлого следует отнести обучение *догматическое* и *обучение чисто репродуктивное* [2].

### **ЭТО ВАЖНО!**

**ДОГМАТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ** – запоминание фактов, заучивание текстов при обязательном их осмыслении (заучивание имен, фактов, дат, иностранных слов и т. д.): «делай, как я» – воспроизведение, репродуцирование образцов деятельности.

Исследователи в числе недостатков репродуктивного обучения называют:

- возрастание информационной емкости текста устного изложения;
- слабость индивидуализации обучения;
- недостаточность прямой и обратной связи между субъектами обучения;
- затрудненность оперативного управления учебной деятельностью;
- недостаточность развития творческой активности личности.

К новым методическим системам можно отнести *гипнопедию, релаксопедию, суггестопедию.*

### **ЭТО ВАЖНО!**

**ГИПНОПЕДИЯ** – обучение во сне, в состоянии естественного сна и гипнотического сна (изучение иностранных языков, внушение более высокой самооценки). Однако существуют нравственные и медицинские ограничения.

**РЕЛАКСОПЕДИЯ** – обучение в состоянии расслабления, создание игровых ситуаций, имитационные игры.

**СУГГЕСТОПЕДИЯ** – обучение с помощью внушения (внушающее обучение).

Технологию суггестопедии предложил болгарский врач-психиатр Георгий Лозанов в 70-х годах XXв. Она строится на следующих принципах:

- 1) никакой зубрежки;
- 2) учебный процесс без утомления;
- 3) основа обучения — интерес, мотивация;
- 4) обучать укрупненными единицами (блоками);
- 5) возможно комплексно решать задачу.

Для использования этих систем обучения необходима специальная подготовка преподавателей и специально оборудованные учебные помещения.

#### **Инновационные модели и технологии обучения в вузе.**

В инновационных моделях используют формы, методы и приемы, отработанные в рамках «традиционной» модели обучения.

#### **ЭТО ВАЖНО!**

**МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ** – это особый способ организации обучения с опорой на выделяемую доминирующую группу используемых методов, форм, средств и приемов обучения.

Как отмечают исследователи (П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов), в современной зарубежной педагогике выделяются несколько видов деятельности, с которыми связывается разработка инновационных моделей обучения:

- поиски по линии репродуктивного обучения («индивидуально предписанное обучение», «персонализированная система обучения», «бригадно-индивидуальное обучение»), конкретно дидактическая база которого связана с развитием программированного обучения;
- поиски по линии исследовательского обучения, в рамках которого учебный процесс строится как поиск познавательно-прикладных, практических сведений (новых инструментальных знаний о способах деятельности);
- модель учебной дискуссии, к числу характерных черт которой относятся: ознакомление каждого участника с теми сведениями, которые есть у других, поощрение разных подходов к одному и тому

же предмету обсуждения; сосуществование различных несовпадающих точек зрения по обсуждаемым вопросам, возможность критиковать и отвергать любое из высказываемых мнений; побуждение участников к поиску группового соглашения в виде общего решения;

– организация обучения на основе игровой модели, предполагающей включение в учебный процесс имитационного и ролевого моделирования.

По мнению И. Смирновой, примерная обобщенная модель инновационного обучения предусматривает (табл.18):

- активное участие студента в процессе обучения (а не пассивное усвоение информации);
- возможность прикладного использования знаний в реальных условиях;
- представление концепций и знаний в самых разнообразных формах (а не только в текстовой);
- подход к обучению как к коллективной, а не индивидуальной деятельности;
- акцент на процесс обучения, а не на запоминание информации.

Т а б л и ц а 18 — Сравнительные характеристики традиционной и инновационной моделей обучения (И. Смирнова)

Основные характеристики	Традиционная модель обучения	Инновационная модель обучения
Целевой акцент	Результат обучения (усвоение установленного программой объема информации)	Процесс обучения (научить учиться)
Роль студента	Преимущественно пассивная	Преимущественно активная
Роль преподавателя	Ведущая (источник знаний)	Консультативная (менеджер, режиссер)
Формы предъявления знаний	В «готовом виде», по образцу, с преобладанием вербальных методов и текстовых форм	Преимущественно активные формы (игровые, проблемные, инициирование самостоятельной работы и др.)
Использование знаний	Преимущественно в типовых заданиях	Акцент на прикладное использование знаний в реальных условиях
Преобладающая форма учебной деятельности	Фронтальная (лекции) и индивидуальная (подготовка к семинарам и контрольным)	Широкое использование коллективных и групповых форм учебной работы

## ЭТО ВАЖНО!

**ТИП ОБУЧЕНИЯ** – педагогическая категория, указывающая на имеющиеся общие характерные черты, присущие определенному подходу к обучению, которые позволяют выделить его в самостоятельный тип учебно-воспитательного процесса (Р. С. Пионова).

В учебно-воспитательном процессе современного вуза наиболее отчетливо заявили о себе следующие типы обучения: традиционное, программированное, проблемное, алгоритмическое, дифференцированное, модульное, контекстное, дистанционное.

*Традиционное обучение* претерпело значительную трансформацию. Сегодня, как отмечает Р. С. Пионова, традиционное обучение, обогащая студентов фундаментальными систематизированными научными знаниями, способствуя формированию у них необходимых умений и навыков, содействует развитию логического мышления, аналитических способностей, пытливости и научной любознательности.

*Программированное обучение* считается продуктивным типом обучения. Система алгоритмически-программированного обучения связана с идеями кибернетики — науки об оптимально организованном процессе управления деятельностью. В кибернетической паре два объекта (системы): управляющий (в нашем случае — программа) и управляемый (студент).

Студенту предлагается задание по каждому «шагу». Если оно выполняется правильно, машина отмечает это, если же сделана ошибка, студент получает разъяснение и продолжает работу до получения правильного ответа. После выполнения одного задания он получает другое, т. е. продвигается дальше, параллельно усваивая новый материал. В процессе выполнения программы существует обратная связь — информацию о ходе познавательной деятельности получает как студент, так и преподаватель.

Обучение ведет не непосредственно преподаватель, а обучающие программы в двух вариантах: машинном (через персональные компьютеры) или безмашинном (программированные учебники, комплекты карт и пр.)

При составлении программ четко формулируются цели, содержание по небольшим законченным отрезкам (шаги, порции), выделяются основные понятия, устраняются второстепенные детали. Их проработка обеспечивается по заранее составленным алгоритмам (правилам), проводится пошаговый контроль, коррекция, исправление ошибок. Если обучающийся выбирает неверные ответы, он получает в очередном «кадре» разъяснение допущенной ошибки и возвращается к исходному.

Основными видами программированного обучения являются:

- программы линейного характера — после порции материала идет проверочное задание; если обучаемый справился, он получает следующую порцию материала (Скиннер);
- программы разветвленного характера — к заданию предлагаются несколько вариантов ответов, один из которых верен. При неверном ответе студент, получив в кадре разъяснение, возвращается к предыдущему сюжету (Краудер).

Программный материал должен включать ряд позиций и отвечать следующим требованиям:

- определение целей обучения;
- выявление существенных характеристик обучаемых, для которых разрабатывается программа;
- составление полного набора элементов учебного предмета в соответствии с целями обучения;
- систематизация и упорядочение факторов, подбор на этой основе обучающей программы;
- экспериментальную проверку первого варианта программы и ее доработку.

Основное различие между традиционным и программированным обучением в том, что:

- 1) программирование материала сводится к его строгой систематизации, которая предусматривает упорядоченность действий обучаемого;
- 2) в качестве обратной связи используются выборочные или конструируемые ответы на вопросы обучающей программы;
- 3) обучаемые работают в оптимальном для себя темпе.

*Сильные стороны* программированного обучения:

- значительное увеличение информационной емкости обучения;

- усиление индивидуализации обучения;
- обеспечение оперативной обратной связи;
- самоконтроль;
- коррекция;
- поэтапное управление учебной деятельностью на основе алгоритмов

Существенные *недостатки*:

- невозможность использования любого учебного материала;
- снижение воспитательного воздействия, коллективности обучения, возможностей творческой активности и самостоятельности

Программированное обучение не является универсальным и должно сочетаться с другими типами обучения.

*Проблемное обучение* решает задачу формирования креативных качеств личности. Смысл обучения — в поисковой деятельности студента.

Обучение становится проблемным тогда, когда в нем при отборе и изложении содержания учебного материала с помощью соответствующих методов реализуется принцип проблемности. Преподаватель постоянно рассуждает, полемизирует с аудиторией, вовлекает слушателей в активный процесс доказательства.

Для этого необходимо, по утверждению А. А. Вербицкого, учебный материал дидактически обработать и представить в виде учебной проблемы, которая имеет логическую форму познавательной задачи с противоречием в условии и завершается вопросом, объективирующим это противоречие. Обнаружение противоречия способствует возникновению проблемной ситуации. Она разрешается тогда, когда студенты находят ответ на поставленный вопрос.

Структура проблемного обучения — система проблемных ситуаций (проблемных вопросов), каждая из которых включает в себя соответствующую задачу, систему средств обучения и деятельности по преобразованию условий задачи и получению искомым результатов.

В зависимости от поставленной цели преподаватель формулирует необходимые вопросы и организует диалогическое общение со студентами. Оно должно быть построено таким образом, чтобы подвести студентов к самостоятельным выводам.

Продуктивность диалогического общения преподавателя со студентами и студентов друг с другом достигается при выполнении двух условий:

1) информационные вопросы, которые актуализируют имеющиеся у студентов знания, необходимые для понимания существа про-

блемы, должны чередоваться с проблемными вопросами, указывающими на существование учебной проблемы и на область поиска неизвестного ответа;

2) самостоятельный поиск ответов на поставленные вопросы стимулируется тогда, когда учебные проблемы по своей трудности доступны студентам, значимы для их интеллектуального и профессионального развития.

К конструктивным элементам анализа и структуры проблемного обучения следует отнести:

- обнаружение противоречий;
- анализ условий задачи;
- разделение основной проблемы на подпроблемы;
- актуализацию знаний и способов деятельности;
- выдвижение гипотезы;
- выбор и осуществление системы действий;
- проверку решения;
- конкретизацию полученных выводов с известными положениями, выявление новых проблем, подлежащих решению.

Положительные стороны проблемного обучения: развитие творческой активности и самостоятельности студентов, сотрудничество преподавателей и студентов; практически-преобразовательная направленность; креативное развитие личности.

Ограничения проблемного обучения как системы: не всякий материал применим к его использованию, а только тот, который допускает альтернативные подходы; оно возможно на материале высокого уровня значимости (методологического, тематического) при наличии у обучаемых «стартового» уровня знаний и умений, опыта в изучаемой области; требует больших временных затрат.

По мнению Р. С. Пионовой, несмотря на достоинства проблемного обучения, оно не позволяет решить все задачи обучения, кроме того, оно трудоемко, неэкономно по времени. В силу этого проблемный тип обучения не может применяться постоянно на протяжении всего периода изучения учебной дисциплины.

*Алгоритмическое обучение* используется при изучении математических и лингвистических дисциплин.

### **ЭТО ВАЖНО!**

**АЛГОРИТМ** – это жесткая схема выполнения практических и познавательных задач, которые принадлежат к одному и тому же классу.

В алгоритме содержатся точные указания о последовательности действий или операций, т. е. создается своего рода модель, которая повышает скорость выполнения упражнений, решения задач.

Ценность данного типа обучения состоит в том, что оно способно повысить скорость, продуктивность учебного процесса, а также содействует развитию логического мышления.

В основе *дифференцированного обучения* лежит опора на индивидуальные особенности, возможности и способности студентов.

Данный тип обучения предполагает такой подбор упражнений, задач, опытов, рефератов и других заданий, чтобы они были выполнимы разными группами студентов и при этом способствовали приобретению ими базовых знаний и умений.

При *модульном обучении* модуль представляет собой фундаментальное понятие дисциплины — явление, закон, структурный план или группу взаимосвязанных понятий.

### **ЭТО ВАЖНО!**

**МОДУЛЬ** (лат. *modulus* – функциональный узел) – это крупный раздел или тема курса; законченный блок информации, включающий в себя целевую программу действий и методического руководства, обеспечивающего достижение поставленных целей.

Как считает П. Юцявичене, модуль — это основное средство обучения. Обучающий модуль представляет собой интеграцию различных видов и форм обучения, подчиненных общей теме учебного курса или актуальной научно-технической проблеме.

Структура модуля — обособленные независимые элементы (блоки, «шаги»), имеющие определенную дидактическую цель, а содержание учебного материала обеспечивает ее достижение.

Обычно семестровый лекционный курс (40—50 лекционных часов) делят на 10—12 модулей согласно принятому разделению курсов на ряд тем, по которым проводят коллоквиумы.

Модуль — самостоятельная структурная единица, и в некоторых случаях студент может слушать не весь курс, а только ряд модулей. Каждый модуль обеспечивается необходимыми дидактическими и методическими материалами, перечнем основных понятий, навыков и умений, которые необходимо усвоить в ходе обучения. Это служит основой для составления программы предварительного контроля, который можно осуществить в виде письменной работы или с помощью компьютерной системы. В результате такого контроля студент не получает оценку, но имеет возможность определить уровень своих знаний, получить рекомендации по дополнительной проработке тех или иных вопросов. Внутри одного курса контрольная работа по окончании каждого модуля служит предварительным контролем для следующего.

Для каждого модуля формируется набор справочных и иллюстративных материалов, который студент получает перед началом его изучения. Модуль снабжается списком рекомендуемой литературы. Каждый студент идет от модуля к модулю по мере усвоения материала и проходит этапы текущего контроля независимо от своих товарищей.

Преимущества модульного метода обучения заключаются в:

- гибкости структуры модульного построения курса;
- эффективном контроле усвоения знаний студентами;
- быстрой дифференциации студентов: размываются «усредненные» группы отличников, успевающих и слабых студентов, вместо которых появляются первый, второй, десятый и так далее студенты курса;
- значительном упрощении отбора кандидатов в аспирантуру, исключении продвижения не очень способных, но активных студентов;
- значительном сокращении времени лекции и поиска новых форм занятий.

Модульное обучение требует более напряженной работы преподавателя. Поскольку материал для построения модулей подвергается жесткой селекции (не расширяя объема дисциплины, а сокращая его,

дать студентам определенный запас знаний), необходимо обеспечивать формирование мышления, позволяющего самостоятельно рефлексировать накопленные знания и получать новые. Модульный метод обучения предполагает чтение проблемных и установочных лекций, дающих обобщенную информацию по узловым вопросам курса.

Модульное обучение создает реальные предпосылки для индивидуализации учебной деятельности.

Как отмечает Р. С. Пионова, создание модулей и модульных программ — трудный и сложный процесс. Возможны следующие пути внедрения модульного обучения:

- 1) преподаватель применяет уже разработанные модули, адаптируя их к конкретным условиям;
- 2) преподаватель самостоятельно разрабатывает модули для своих студентов.

Внедрение модульного обучения предполагает определенную организационную перестройку учебного процесса: изменение планирования работы преподавателей, подготовку лабораторной базы к фронтальному проведению работ, формирование студенческих потоков и групп с учетом пропускной способности лабораторий, разработку соответствующего методического обеспечения, организацию контрольных проверок знаний и т. д.

*Контекстное обучение* сочетает в себе учение и практическую деятельность: с помощью системы форм и методов обучения создается контекст будущей профессиональной деятельности.

### **ЭТО ВАЖНО!**

**КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ (знаково-контекстное)** — это обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности (А. А. Вербицкий).

Основной характеристикой учебно-воспитательного процесса контекстного типа является моделирование будущей профессиональной

деятельности на языке знаковых средств. В модели должна быть представлена система профессиональных проблем, задач и функций.

В основу контекстного обучения положены курсовые и дипломные работы по реальной тематике, профессиональные задачи, ситуации профессионального действия, научно-исследовательская работа, деловые игры, производственная практика.

Контекстное обучение, будучи новым, довольно интересным типом обучения, пока еще недостаточно концептуально и методически разработано, в силу чего вызывает ряд сомнений.

При *дистанционном (виртуальном) обучении* процесс учебы студентов и их контактов с педагогом действительно построен на базе компьютерного общения, но зачеты и экзамены, защита дипломных работ осуществляются студентами лично в стенах вуза.

В литературе часто встречаются такие термины, как: открытое, гибкое, дистанционное образование (обучение). В реальной практике эти слова часто используются и как близкие по смыслу, и как обозначающие разные явления в области образования.

Объективность появления дистанционного обучения (ДО) вызвана требованиями качественного массового образования. С экономической и организационной точек зрения хорошо известные формы обучения не позволяют реализовать это на практике, однако ДО, которое базируется на широком использовании информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), решает эту проблему. Исследователи проблем организации и содержания ДО считают его качественно новой формой получения образования, возникшей в последней трети XXв. благодаря ИКТ.

Целью дистанционного обучения является предоставление обучающимся в образовательных учреждениях возможности освоения основных и дополнительных профессиональных образовательных программ высшего образования непосредственно по месту жительства или временного пребывания (нахождения).

Дистанционное обучение открывает широкие возможности для образования и повышения квалификации инвалидов, женщин, воспитывающих маленьких детей, лиц, не имеющих возможности прервать свою основную работу, а также для жителей, проживающих в удаленных от образовательных центров районах.

Дистанционному обучению присущи специфичные принципы. Так, В. И. Левин отмечает, что «...в основе ДО лежат два принципа:

1) свободный доступ, т. е. право каждого начинать учиться и получить среднее или высшее образование; 2) дистанционность обучения, т. е. обучение при минимальном контакте с преподавателем, с упором на самостоятельную работу».

Очевидно, что приведенные формулировки представляют собой характеристики ДО, а не требования.

А. А. Андреев называет следующие специфические принципы ДО:

- *принцип интерактивности* отражает закономерность контактов студентов с преподавателями и студентов между собой (в процессе ДО интенсивность обмена информацией между студентами больше, чем между студентом и преподавателем);

- *принцип стартовых знаний* означает зависимость эффективности обучения в данной форме от начального уровня подготовки;

- *принцип индивидуализации* реализуется с помощью входного и текущего контроля (входной контроль позволяет составить индивидуальный план учебы, провести доподготовку потребителя образовательных услуг в целях восполнения недостающих начальных знаний и умений; текущий контроль позволяет корректировать образовательную траекторию);

- *принцип идентификации* заключается в необходимости контроля самостоятельности учения, так как при ДО возникает больше возможностей для фальсификации обучения;

- *принцип регламентности обучения* предполагает жесткий контроль и планирование, особенно для студентов младших курсов;

- *принцип педагогической целесообразности применения средств новых информационных технологий* требует педагогической оценки каждого шага проектирования, создания и организации СДО (оптимальное соотношение различных средств ДО выглядит следующим образом: печатные материалы — 40—50%, учебные материалы на WWW-серверах — 30—35%, компьютерная видеоконференцсвязь — 10—15%, другие средства — 5—20%).

В определении понятия «дистанционное обучение» нет единства мнений. В литературе можно встретить такие определения:

Новая организация образовательного процесса, базирующаяся на принципе самостоятельного обучения студента, характеризующаяся тем, что учащиеся,

в основном, а часто и совсем, отдалены от преподавателя в пространстве и (или) во времени, в то же время они имеют возможность в любой момент времени поддерживать диалог с помощью средств телекоммуникации.

Совокупность информационных технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление студентам возможности самостоятельной работы по освоению учебного материала, а также оценку их знаний и навыков, полученных в процессе обучения.

Новая ступень заочного обучения, на которой обеспечивается применение информационных технологий, основанных на использовании персональных компьютеров, видео- и аудиотехники, космической и оптоволоконной техники.

А. А. Андреев предлагает определить дистанционное обучение как «...синтетическую, интегральную, гуманистическую форму обучения, базирующуюся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые используются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, организации диалогового обмена между преподавателем и обучающимися, когда процесс обучения не критичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению».

Е. С. Полат под ДО подразумевает новую форму образования и рассматривает его как результат, процесс и систему одновременно.

С. Д. Каракозов предлагает под дистанционным обучением понимать «тип образования, при котором учащиеся работают самостоятельно дома и/или на рабочем месте, контактируя с преподавателем и другими учащимися посредством e-mail, электронных форумов, видеоконференций и других форм сетевого общения. Подобная форма образования, в силу ее меньшей стоимости по сравнению с традиционными формами обучения, особенно популярна среди компаний, в которых требуется постоянная переподготовка и повышение квалификации сотрудников. Большинство систем

программного обеспечения, поддерживающих подобный вид обучения, включают системы компьютерного обучения и средства сетевых коммуникаций, предназначенных для организации виртуального класса».

Очевидно, что дистанционное обучение — это не средство замены преподавателя компьютерной программой, а средство взаимодействия с преподавателем на базе информационно-коммуникационных технологий.

Дистанционное обучение основано на использовании информационных технологий: Интернета, мультимедийных средств, кейс-технологий.

Под информационно-образовательной средой дистанционного обучения понимается совокупность учебных материалов, средств их разработки, хранения, передачи и доступа к ним.

Кейсовая технология (портфельная) основана на комплектовании наборов (кейсов) учебно-методических материалов (на бумажных носителях и компакт-дисках) и рассылке их обучающимся для самостоятельного обучения (от английского case, suitcase — портфель).

Кейсовая технология (тренинговая) — основана на применении ситуационно-тренинговых упражнений (англ. case — случай, ситуация).

Телевизионная технология обучения базируется на использовании телевизионных средств.

Интернет-сетевая технология предполагает использование сети Интернет для обеспечения студентов учебно-методическими материалами.

Локально-сетевая технология базируется на использовании локальных сетей для обеспечения студентов учебно-методическими материалами.

Информационно-спутниковая сетевая технология реализует телевизионное обучение, а также пополнение и обновление информации в локальных сетях через спутниковые каналы связи.

Учебно-вахтовая технология предусматривает выезд преподавателей в учебные центры для проведения занятий.

Аттестационно-вахтовая технология предусматривает выезд аттестационных комиссий в учебные центры для проведения аттестации студентов.

Дистанционное обучение не имеет временных сроков, у него нет таких понятий, как курс, семестр, учебный год. Существует «обучение дисциплине». Студент в соответствии с учебным планом

выбирает определенное количество учебных предметов, которые он намерен изучать в удобные для него сроки, пишет заявление, ему выдают компакт-диск или набор необходимых методических материалов по избранным предметам: конспект лекций, программу, методические указания к выполнению контрольных работ, тестовые задания и т. д.

Студент может с домашнего компьютера по определенному шифру получить доступ к вузовской базе данных центра дистанционного обучения. В случае необходимости он может через сеть задавать вопросы преподавателю и получать на них ответы. Отчеты о проделанной работе студент высылает преподавателю по Интернету.

Таким образом, дистанционное обучение предполагает в основном самостоятельную учебную работу студентов. Преподаватель является консультантом, советчиком, контролером, экзаменатором.

Характеризуя дистанционное обучение, исследователи Е. Геворкян и другие отмечают, что оно:

- обеспечивает максимальные удобства для обучающихся и доступность образовательных услуг для потребителей;
- реализует системный подход к обеспечению обучающихся всеми необходимыми средствами обучения;
- оптимизирует финансовые и временные затраты обучающихся;
- обеспечивает процессы стандартизации и развивает образовательные технологии;
- обеспечивает возможность выбора обучающимся курсов и темпа освоения образовательных программ в соответствии с индивидуальными потребностями и др.

Интерес к использованию дистанционной формы обучения подтверждается приводимыми в литературных источниках результатами опроса сотрудников компаний США, использующих электронное обучение:

- предпочитают учиться в рабочее время 87%;
- предпочитают обучаться на своем рабочем месте, а не в специальном компьютерном классе 52%;
- хотят повторно пройти обучение в электронной форме 84%;
- предпочитают электронную форму обучения традиционной 38%.

Дистанционное обучение дает возможность получить высшее образование людям, которые не могут учиться на дневном отделе-

нии по каким-либо причинам, а также тем, кто имеет ограниченные физические возможности; оно может быть использовано для проведения дистанционных семинаров, дистанционных олимпиад, а также в системе повышения квалификации.

Как отмечает И. Смирнова, инновационный подход в образовании определяется через способность проектировать и моделировать нужный вузу учебный процесс с использованием различных моделей (схем) на основе знания их потенциальных возможностей и «сильных сторон». Это делает процесс обучения в вузе технологичным — прогнозируемым, выстраиваемым, максимально приближенным к запланированным результатам. Сравнение характеристик инновационных моделей обучения предлагает И. Смирнова (табл. 19, см. с. 168).

Заметим, что в чистом виде типы современного обучения в вузе не существуют.

В. И. Андреев предлагает следующие примерные этапы принятия решения о выборе доминирующей методической системы обучения:

- 1) осознание цели и общих задач изучения темы, курса;
- 2) анализ характера и возможностей изучаемого материала по уровню значимости, характеру, сложности;
- 3) анализ учебных возможностей обучаемых;
- 4) определение конкретных задач занятий;
- 5) принятие предварительного решения о выборе доминирующего типа обучения;
- 6) корректировка принятого решения.

В современных условиях и преподавателю, и администрации вуза необходимо ориентироваться в широком спектре разнообразных инновационных педагогических технологий, идей, школ, направлений и организационно-образовательных систем. Образовательные технологии обеспечивают:

- оперативную реакцию образовательного процесса на изменение требований общества к современному уровню знаний, корректировке модели студента;
- демократичность принципов, содержания и организации образовательного процесса;
- индивидуализацию образовательных программ и путей их усвоения в зависимости от способностей и наклонностей студентов;

Т а б л и ц а 19 — Сравнение характеристик инновационных моделей обучения (И. Смирнова)

Инновационные модели обучения	Ключевые особенности	Развиваемая характеристика традиционной модели обучения
Контекстное обучение	Интеграция различных видов деятельности студентов: учебной, научной, практической. Создание условий, максимально приближенных к реальным	Увеличение доли практической работы студента (с акцентом на прикладную)
Имитационное обучение	Использование игровых и имитационных форм обучения	Увеличение доли активных методов обучения (имитация и имитационные игры)
Проблемное обучение	Инициирование самостоятельного поиска студентом знаний через проблематизацию преподавателем учебного материала	Изменение характера учебной задачи и учебного труда (с репродуктивного на продуктивный, творческий)
Модульное обучение	Содержание учебного материала жестко структурируется в целях его максимально полного усвоения, сопровождаемая обязательными блоками упражнений и контроля по каждому фрагменту	Специфическая организация учебного материала — в наиболее сжатом и понятном для студента виде
Полное усвоение знаний	Разработка вариантов достижения учебных результатов для студентов с разными способностями	Внимание на фиксации результатов обучения
Дистанционное обучение	Широкий доступ к образовательным ресурсам, предельно опосредованная роль преподавателя и самостоятельная автономная роль студента	Использование новейших информационно-коммуникационных средств и технологий

– изменение самого преподавателя — ключевой фигуры образовательного процесса — и мониторинг его профессионального роста [44].

Анализ литературных источников показал, что технологию обучения в высшем профессиональном образовании следует рассматривать как систему психологических, общепедагогических, дидактических, часто методических процедур взаимодействия педагогов и студентов с учетом их способностей и склонностей. Это взаимодействие должно быть направлено на проектирование и реализацию содержания, методов, форм и средств обучения, адекватных целям образования, содержанию будущей профессиональной деятельности и требованиям к «профессионально важным качествам специалистов».

Технологии обучения зависят от целей, которые ставит общество перед образованием. По мнению П. И. Пидкасистого, Л. М. Фридмана, М. Г. Гарунова, зависимость технологий обучения от целей образования выражается следующим образом:

- если цели образования не превосходят уровня усвоения, то вполне уместной, хотя и не лучшей, будет репродуктивная технология учения;
- если цели образования ориентированы на уровень усвоения основных алгоритмов деятельности, то технология обучения должна быть репродуктивно-алгоритмической (конспектирование и реферирование учебного материала, выступление с докладом в дискуссии, решение типовых задач и др.);
- если цели образования направлены на формирование у будущих специалистов опыта поисковой, эвристической деятельности, то технологии обучения должны быть эвристическими (использование проблемного обучения, деловых игр, реального проектирования, разбора нетиповых производственных ситуаций);
- если цели образования направлены на воспроизводство научно-технических (научных) кадров, то технологии обучения должны быть творческими (дискуссии по постановке проблемных задач, подготовке и проведению конкретных исследований, разработок, анализу их результатов).

Исследователи называют ряд дидактических принципов, на основе которых должны проектироваться технологии обучения:

- *Обучение на основе интеграции с наукой и производством* — построение учебного предмета на основе модели научного познания, т. е. на основе соотношения учебного и научного знания, воспроизведения содержания и структуры учебной дисциплины, адекватных содержанию и структуре познания, методологии и логики ее построения, отражения методов и истории развития науки.
- *Профессионально-творческая направленность обучения* — обучение студентов должно быть обусловлено требованиями, предъявляемыми к будущим специалистам в условиях происходящих социально-экономических преобразований.
- *Ориентированность обучения на личность* — технологии обучения должны быть ориентированы на развитие личности (непрерывное формирование механизма самоорганизации и самореализации будущего специалиста, развитие его познавательных способностей).

• *Ориентированность обучения на развитие опыта самообразовательной деятельности будущего специалиста — «Кто дорожит жизнью мысли, тот знает очень хорошо, что настоящее образование есть только самообразование и что оно начинается только с той минуты, когда человек, распростившись навсегда со всеми школами, делается полным хозяином своего времени и своих занятий» (Д. И. Писарев).*

Ведущие типы обучения в современном вузе предполагают использование информационных технологий.

### **ЭТО ВАЖНО!**

**ИНФОРМАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ (ИнтО) — это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино-, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией.**

Программные продукты учебного назначения могут представлять собой электронные варианты следующих учебно-методических материалов: компьютерные презентации иллюстрационного характера; электронные словари-справочники и учебники, программы-тренажеры; тестовые системы.

В современном вузовском обучении широко апробируются технологии мультимедиа, позволяющие использовать текст, графику, видео- и мультипликацию в интерактивном режиме и расширяющие области применения компьютера в учебном процессе.

Новые возможности информатизации образования открыла на рубеже XX и XXI вв. гипертекстовая технология или гипертекстовая система как совокупность разнообразной информации, располагающейся в разных файлах и на разных компьютерах. Наряду с конкурирующими на книжном рынке издателями учебной литературы, активно развивается индустрия, поставляющая на образовательный рынок электронные (цифровые) образовательные ресурсы (ЦОР) и услуги образовательного Интернета.

## 5 Современные средства обучения в вузе

В современной дидактике высшей школы особое место принадлежит средствам обучения как основному инструменту реализации содержания образования при выборе тех или иных форм, технологий, методов обучения. Все средства обучения характеризуются различной степенью наглядности.

В этой связи уместным будет разговор об условиях эффективно-го использования наглядности в учебном процессе.

Каждый преподаватель в своей практической педагогической деятельности неизбежно прибегает к более или менее широкому использованию различных наглядных пособий и средств, иногда не задумываясь о психологической и методической целесообразности, педагогических условиях, насыщенности, способах предъявления и о других очень важных особенностях применения наглядно-образных форм презентации учебного материала. Недостаточность знаний по этому вопросу или игнорирование их неизбежно снижает эффективность процесса обучения, ведет к его формализации.

Перед творческим преподавателем-практиком неизбежно встают такие вопросы: «Какие виды наглядности имеют преимущества?», «Чем определяется выбор тех или иных средств наглядности?», «Каково время экспозиции наглядного материала на различных занятиях?», «Существует ли взаимосвязь и зависимость между выбором того или иного наглядного средства и индивидуально-психологическими особенностями личности?», «Каковы педагогические условия эффективного использования различных видов наглядности в учебном процессе?».

### **ЭТО ВАЖНО!**

**НАГЛЯДНОСТЬ** – способ предъявления информации об объектах, явлениях и процессах, при котором они представляются как нечто целое в совокупности их сущностных связей и свойств.

Наглядность или наглядность образа, возникающего у человека, зависит зачастую от особенностей последнего, а именно от:

– уровня развития познавательных процессов (представление, внимание, память, воображение);

- интересов и склонностей;
- потребности и желания увидеть, услышать, ощутить данный объект, понять его, создать у себя яркий, понятный образ объекта.

Я. А. Коменский, Д. Локк считали, что наглядность является методом обучения только для детей, так как «все знания их происходят от чувств». Однако данные многочисленных психолого-педагогических исследований показали, что наглядность еще более необходима взрослым, обучение которых главным образом основано на словесно-логическом, понятийном мышлении. Более того, многими исследованиями доказано, что чем более абстрактна информация, подлежащая усвоению, тем больше требуется опоры на наглядные формы ее отображения.

Наглядные пособия служат как бы внешней опорой внутренних действий, совершаемых обучаемыми в процессе овладения знаниями. При введении в обучение наглядного материала нужно учитывать, по крайней мере, два следующих психологических момента:

- какую конкретную роль наглядный материал должен выполнять в процессе усвоения;
- в каком отношении находится предметное содержание данного наглядного материала к информации, подлежащей осознанию и усвоению (чем она абстрактнее, тем больше требуется опоры на наглядные формы ее отображения).

Вклад различных средств наглядности в успешное решение учебных задач неодинаков. По мере снижения степени значимости видов наглядности в обучении их можно представить в следующем порядке:

- 1) демонстрация натуральных объектов;
- 2) демонстрация моделей и макетов;
- 3) демонстрация плакатов, схем и чертежей.

Комплексное применение средств наглядности наиболее предпочтительно. Их сочетание должно быть оптимально согласовано с замыслом, целями решаемой задачи. Но доминирующее положение все же должны занимать натуральные объекты.

Основные дидактические требования к отбору и использованию наглядных средств обучения в учебном процессе могут быть сформулированы так:

- тщательный отбор наглядного материала;
- выбор наиболее нужных видов наглядности, их количества и последовательности;

- строгая, научно обоснованная дозировка средств наглядности;
- умелое сочетание слова и наглядных средств обучения.

Не следует забывать, что избыток наглядности, и особенно ее использование без учета психологических механизмов ее восприятия обучаемыми, может не только не облегчить, но и затруднить учебный процесс.

В визуальной информации есть свои закономерности. Например, вертикальная линия считывается дольше, чем горизонтальная, хотя они равны по величине (рис. 10, а).

Следовательно, текст, напечатанный в столбик, считывается медленнее, чем этот же текст, напечатанный в строчку (рис. 10, б).

Линии, не имеющие перерыва, с плавными закруглениями (письменные буквы — курсив) считываются на  $1/3$  дольше, чем линия с резко выраженными углами. Следовательно, печатный текст будет читаться на  $1/3$  быстрее, написанного от руки.

Зрение требует группировки информации. Психологи утверждают, что вертикально нужно давать нечетное число перечислений: 3, 5, 7. Наибольшее число вертикальных перечислений, которое запоминает человек, — это  $7 \pm 2$  (понятий, терминов, наименований). Четное число вертикально записанных перечислений запоминается хуже.

Американские исследователи, занимавшиеся психологией восприятия, еще в 20-е годы прошлого столетия определили, что лучше всего запоминается информация, расположенная на доске в правом верхнем углу. Ей принадлежит 33% нашего внимания. Затем идут соответственно левый верхний (28%), правый нижний (23%) и левый нижний (16%) углы (рис. 11, см. с. 174).

Особое значение в восприятии текста играет цвет печати и цветовой

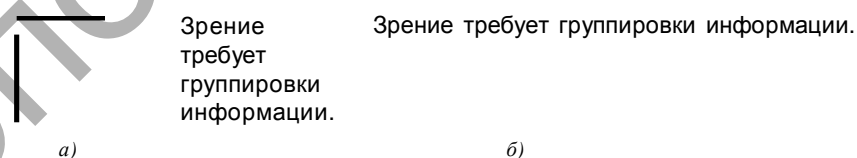


Рисунок 10 — Особенности восприятия горизонтальных и вертикальных изображений

28%	33%
16%	23%

Рисунок 11 — Восприятие и запоминание информации, расположенной на доске

фон. Как показали исследования, наиболее удобочитаем черный шрифт на белом, затем черный набор на всех цветных планшетах (т. е. фон), неудобочитаем желтый цвет на белом фоне, и наоборот.

При подборе цвета в компьютерных программах для дисплея с цветным экраном важно знать, как влияет цвет на психику и на восприятие информации. По мнению специалистов к взаимодополняющим относятся три пары цветов:

- красный — зеленый;
- желтый — фиолетовый;
- синий — оранжевый.

При таком сочетании цветов не возникает новых оттенков, а происходит лишь взаимное повышение насыщенности и яркости. Например, синие буквы выглядят более насыщенными и выразительными на оранжевом фоне, а оранжевые — на синем. Цветовой контраст усиливается, если очертить буквы черным контуром, но ослабевает, если их очертить белым контуром.

Еще одной особенностью восприятия текста является следующее положение: чем короче, компактнее и выразительнее текст, тем больше шансов, что его прочтут и запомнят. То же положение относится и к заголовкам: замечаемыми и привлекающими внимание оказываются заголовки в 3—7 слов.

Достаточно интересным и актуальным является вопрос о том, какие наглядные средства обучения целесообразно использовать на различных этапах общего цикла процесса обучения.

Психологически целесообразно на этапе «наблюдения и размышления», т. е. восприятия учебного материала, использовать такие наглядные средства обучения, как натуральные предметы, муляжи,

макеты различных объектов, технические образцы — наглядность, максимально имитирующую объективную реальность. На этапе обобщения и углубления полученных знаний («формирование гипотез, теорий») более эффективным оказывается применение графических изображений (чертежи, эскизы, схемы) и знаковых моделей (графики, диаграммы, карты, формулы), поскольку их содержание само по себе предполагает обобщение.

Использование динамических наглядных моделей приобретает особую эффективность на этапе применения полученных теоретических знаний в решении практических задач.

Ответ на вопрос «Какая наглядность (черно-белая или цветная) оказывает большее дидактическое воздействие?» зависит от того, какую цель преследует преподаватель, прибегая к использованию той или иной наглядности. Следует помнить, что цветная наглядность, безусловно, возбуждает интерес, отчасти делает восприятие непринужденным. Однако тот же самый цвет несколько отвлекает от содержания информации, помещенной в наглядный материал.

**Аудио- и видеодемонстрация.** Назначение метода — передача необходимой учебной информации путем показа соответствующих объектов, процессов, действий, сопровождающегося конкретными научными комментариями. Используется во время лекций, семинарских или практических занятий с целью повышения восприятия и осмысления учебного материала, активизации студентов, развития аналитического мышления.

Эффективность применения учебного фильма определяется объемом усвоенных знаний и времени их сохранности у студентов (коэффициент забывания), временными затратами на предъявление учебной информации с помощью фильма. По значимости и влиянию учебного фильма на эффективность образовательного процесса все факторы выстраиваются следующим образом:

- длительность фрагмента;
- озвученность фильма;
- скорость предъявления информации;
- смысловые акценты и вопросы;
- число фрагментов в одном кинопоказе;
- общая длительность кинодемонстрации;
- уровень сложности учебного материала в фильме;

- эмоционально-эстетическая форма подачи учебного материала. Видео- и киноматериалы можно использовать:
- на вводных занятиях для создания мотивации учебной деятельности студентов;
- как источник новейшей информации при изложении учебного материала;
- для показа синтеза процессов и явлений;
- для стимулирования активизации познавательной деятельности студентов;
- для показа практической деятельности специалиста.

Профессорско-преподавательский состав высшего учебного заведения стоит перед проблемой создания требуемой учебной информации, преобразования ее в образовательный информационный ресурс (ОИР) и максимальной его передачи студентам. Как отмечают исследователи (И. И. Калина и др.), информацию, извлеченную из информационного ресурса, следует считать ОИР лишь тогда, когда ее можно использовать в учебном процессе при данных информационно-коммуникационно педагогических технологиях. Качество ОИР определяется его полнотой, точностью и своевременностью [44].

По мнению автора, в процессе творческого взаимодействия образовательного учреждения с ОИР формируется его образовательный информационный потенциал (ОИП), преобразуемый с помощью педагогических технологий в ОИР более высокого уровня. В качестве основных особенностей ОИР и ОИП автор называет следующие:

- в отличие от других видов ресурсов (материальных) ОИР практически неисчерпаем: по мере развития общества и роста потребления знаний его запас не убывает, а растет;
- по мере использования ОИР не исчезает, а сохраняется и даже увеличивается (за счет трансформации полученных сообщений с учетом опыта и местных условий);
- увеличение ОИР не обязательно влечет за собой автоматическое увеличение ОИП, поскольку последний имеет тенденцию к росту только при эффективном развитии учебного процесса;
- ОИП несамостоятелен и сам по себе имеет лишь потенциальное значение. Только соединяясь с опытом, трудом и квалификацией педагогического коллектива, мотивационной направленностью сту-

дентов, ОИП проявляется как движущая сила функционирования и развития учебного процесса;

– эффективность применения ОИП связана с эффектом повторного производства знаний. Продукт умственного труда — «наука» — всегда ценится далеко ниже ее стоимости, потому что рабочее время, необходимое для ее восприятия, не идет ни в какое сравнение с тем рабочим временем, которое требуется для того, чтобы первоначально ее произвести;

– ОИП является формой непосредственного включения научных исследований в учебный процесс;

– ОИП возникает в результате не просто умственного труда, а его творческой части. Рутинная часть умственной работы сама по себе не информативна, она не увеличивает потенциала нужных знаний, не меняет представления о путях достижения цели;

– превращение ОИР в ОИП зависит от возможностей его кодирования, распределения и передачи. Развитие коммуникационной системы общества выступает важнейшим фактором формирования, накопления и использования ОИП на базе имеющихся знаний.

При использовании информационных технологий не следует забывать о том, что трансляция информации сама по себе не обеспечивает передачи знаний, культуры, и они, являясь эффективными в дидактическом процессе, остаются вспомогательными средствами обучения в вузе.

Основу информационно-образовательной среды составляют электронные (сетевые) учебники. В системе полномасштабного дистанционного обучения необходимо иметь электронные учебники по каждой дисциплине учебного плана.

Исследователи А. Гафурова, В. Иванов, О. Хацринова выделяют следующие дидактические функции электронного учебника:

*информационная* — фиксация определенного объема учебного материала;

*трансформационная* — педагогическая переработка объема научных знаний для включения их в электронный учебник в качестве содержания образования;

*структурно-систематизирующая* — обеспечение строгой последовательности изложения учебного материала, возможность представления всех элементов учебного материала и их быстрый поиск;

*контролирующая* (закрепление, контроль и самоконтроль) — обеспечение обратной связи о процессе овладения программным материалом;

*управленческая* — наличие приемов, способствующих эффективному восприятию и усвоению материала;

*мотивационно-стимулирующая* — формирование и поддержание познавательного интереса к учебному предмету;

*интегрирующая* — объединение в целостную картину всей информации, имеющей отношение к изучаемой науке;

*воспитательно-развивающая* — формирование личности специалиста;

*интерактивная* — обеспечение возможности активного взаимодействия пользователя с обучающей системой;

*дозированная* — определение и фиксация дидактического объема информации, подлежащей усвоению студентами на различных уровнях.

Э. М. Кравченя называет основные преимущества электронного учебника:

- возможность одновременного использования различных вариантов учебников, помещенных на одном диске и созданных разными авторскими коллективами;
- значительно большее количество средств наглядности (могут быть использованы мультимедийные технологии);
- большие возможности в реализации деятельности обучаемых (имеют контролирующие и комбинированные модули) за счет обеспечения многовариативности, многоуровневности проверочных заданий и тестов, их использование в интерактивном или обучающем режиме;
- мобильность (открытая система, которую можно дополнять, корректировать, модифицировать);
- большая доступность (может быть переслано в электронном виде без материальных затрат);
- многофункциональность, обуславливающая различную структуру электронных учебных пособий.

А. Гафурова и другие исследователи к недостаткам электронного учебника относят:

- особенности работы с информацией на электронных носителях;

- сложности с отбором и построением содержания учебного материала;
- проблемы унификации в использовании терминов и обозначений;
- трудности учета индивидуальных особенностей обучаемых;
- отсутствие единого подхода к созданию иллюстративного материала и определению объема подачи материала.

Исследователи отмечают, что современный электронный учебник состоит из следующих частей:

- основная часть (излагающая содержание предмета), представленная в виде гипертекста с графическими иллюстрациями и, возможно, аудио- и видеофрагментами;
- глоссарий;
- контрольные вопросы, упражнения и задания для практического освоения материала и самотестирования вместе с рекомендациями и примерами выполнения заданий.

Электронные учебные материалы могут быть двух видов:

- *закрытые* — имеют собственные программные оболочки и работают как исполняемые программы на отдельно взятом компьютере;
- *открытые* — размещаются в глобальных компьютерных сетях (содержание в основном носит описательный характер).

В образовательной среде могут выделяться учебно-методические комплексы (УМК), куда входит основная информационная часть средств обучения (учебники, учебные пособия, в том числе — в цифровом формате) и к которым можно также отнести используемое в данном учебном предмете учебное оборудование.

Учебно-методический комплекс выполняет роль связующего звена между содержанием предмета и дидактической системой обучения, обеспечивая при этом организационную и содержательную целостность методов и средств обучения.

Б. В. Пальчевский определяет учебно-методический комплекс как систему средств обучения (включающую научно-методическое обеспечение), представленную неразрывно связанными между собой компонентами, разработанную на единых научных основаниях, единым авторским коллективом и в логике современных технологий обучения, средствально и поэтапно (через учебные ситуации) обеспечивающую осмысленную и продуктивную деятельность обучающихся и оргуправленческую деятельность преподавателя с целью

достижения педагогического эффекта, близкого к максимально возможному.

Как отмечает Б. В. Пальчевский, УМК выполняет в структуре учебно-воспитательного процесса присущие всем средствам обучения *функции*: 1) передающая информацию и способствующая познанию; 2) мотивирующая и стимулирующая; 3) направляющая и контролирующая; 4) информирующая (о пережитом, увиденном); 5) рационализаторская.

УМК не только поддерживает самостоятельную работу студентов в рамках конкретного общего или специального курса учебного плана, но и занимает все более важное место в учебном процессе, обеспечивая необходимую подготовку для сдачи зачетов и экзаменов. УМК может стать и хорошей исходной базой для подготовки учебных, методических, справочных пособий, учебников, курсов лекций и других публикаций.

В отношении структуры УМК во мнениях исследователей пока не достигнуто единство. Так, некоторые авторы считают, что с целью обеспечения учебного процесса целесообразно, чтобы УМК по циклу социально-гуманитарных дисциплин как изданные, так и на электронных носителях, состояли из следующих компонентов:

- учебная программа общего или специального курса со списком рекомендуемой литературы, который должен включать издания обобщающего, аналитического характера и часть литературы, не отраженной в планах семинаров и коллоквиумов;
- список базовых понятий и специальных терминов, используемых в курсе, что особенно важно для студентов младших курсов;
- текст курса лекций или его конспекта;
- план семинарских, практических, лабораторных занятий и коллоквиумов с расширенным списком рекомендуемой литературы, включающим и самые последние издания научных и научно-методических работ по тематике занятий, а также наиболее примечательные публикации в научных периодических изданиях. В таком варианте списки литературы могут использоваться и в ходе научной работы студентов. Выбор конкретной формы занятия определяется преподавателем;
- комплекс опорных методических материалов (диаграммы, схемы, хронологические и информативные таблицы, исторические

карты и т. п.), который отражает стержневые проблемы курса и систематизирует в удобной форме наиболее значимую учебную или труднодоступную научную информацию;

- тексты основных источников, нормативно-правовых актов и др., отражающих ключевую проблематику курса. В случае необходимости планы семинарских занятий и тексты источников могут объединяться в практикумы;

- текстовые задания для самоконтроля усвоения изученного материала. Подбор текстовых заданий и методика их составления должны учитывать специфику курса, соответствовать универсальным требованиям, предусматривать чисто вузовские методы текстового контроля (усложняющие задачи, ориентация на проверку не только усвоения информации, но и логики умозаключений, ассоциативного мышления и т. п.);

- вопросы для контроля и самоконтроля знаний.

Дидактическая система высшей школы представляет собой систему компонентов, определяющую организационные, методические и технологические подходы в реализации содержания образования, а также проведения контролируемых мероприятий. Широта и многовариантность арсенала методов обучения позволяет преподавателю вуза проявлять творчество в построении собственной методической и технологической модели преподавания.

Дидактическая система вуза характеризуется динамичностью и креативностью, детерминированные личностью преподавателя, его профессиональной и педагогической компетентностью.

#### **Вопросы для самоконтроля**

1. Определите понятия «образование», «обучение», «дидактика». Дайте их сравнительную характеристику.
2. Сравните процессы преподавания и учения как виды деятельности субъектов учебного процесса.
3. Дайте характеристику закономерностей и принципов дидактики высшей школы. В чем, на ваш взгляд, заключается их отличие от дидактических принципов и закономерностей средней школы?
4. Назовите основные факторы, определяющие выбор методов обучения.

5. Дайте характеристику активным методам обучения и назовите преимущества и ограничения их использования.
6. Проведите сравнение по целевому назначению различных групп методов обучения в вузе.
7. Дайте характеристику основным философско-дидактическим и психолого-педагогическим теориям обучения.
8. Какие модели обучения нашли свое широкое применение в практике вузов?
9. Перечислите основные структурные компоненты учебно-методического комплекса дисциплины.
10. Дайте сравнительную характеристику современных средств обучения.

## КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ

- 1 Внутривузовская система контроля
- 2 Оценка качества учебных достижений студентов: виды и критерии
- 3 Контрольно-оценочные методы в вузе

### 1 Внутривузовская система контроля

Неотъемлемой частью образовательного процесса в высшем учебном заведении является система контроля качества обучения студентов, цель которой — обеспечение подготовки специалистов в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта.

#### **ЭТО ВАЖНО!**

**КОНТРОЛЬ** – это совокупность действий, позволяющих выявить качественно-количественные характеристики результатов обучения, оценить, как усвоен студентами материал учебной программы. Педагогический контроль в вузе – составная часть учебного процесса, средство его диагностирования.

Контроль как внутривузовская система представляет собой сознательную, целенаправленную деятельность руководства вуза, профессорско-преподавательского состава, направленную на выявление степени усвоения студентами программного материала.

Отличительные особенности контроля и оценки знаний в учебно-воспитательном процессе вуза:

- контроль не носит ежедневного поурочного характера;
- оценки не выставляются в дневники и журналы.

Обучение в вузе ориентировано на другую мотивацию — студенты сделали свой профессиональный выбор, они проявляют более высокую степень ответственности, заинтересованности, самостоятельности.

Система контроля качества обучения студентов предусматривает решение следующих задач:

- обеспечение целостного и полного усвоения студентами содержания образовательных программ высшего профессионального образования;
- широкое использование современных контрольно-оценочных технологий;
- организацию самостоятельной работы студентов с учетом их индивидуальных способностей;
- поддержание постоянной обратной связи и принятие оптимальных решений в управлении качеством обучения студентов на уровне преподавателя, кафедры, факультета, университета.

Внутривузовская система контроля качества обучения студентов обеспечивает:

*для студентов:*

- стимулирование систематической, самостоятельной и творческой учебной деятельности;
- контроль и самоконтроль учебных достижений и их регулярную и объективную оценку;
- рациональное и равномерное распределение учебной нагрузки в течение семестра;

воспитание ответственности за результаты всего учебного труда.

*для преподавателей:*

- повышение эффективности различных форм учебных занятий;
- разработку необходимых учебно-методических материалов для учебных занятий и самостоятельной работы студентов;
- непрерывное управление учебным процессом;
- объективность оценки учебных достижений студентов и своего собственного труда.

Система контроля включает планирование, организацию и проведение контрольно-оценочных мероприятий по всем учебным дисциплинам.

При организации контроля за знаниями и умениями студентов необходимо обеспечить объективность, полноту и регулярность проверки и учета.

*Объективность* предполагает такую постановку контроля, при которой устанавливаются подлинные, объективно существующие

знания студентов по проверяемым вопросам программы, подтверждающие достижения государственной образовательной системы.

При этом используются различные критерии оценивания знаний и умений студентов:

– нормативный — сравнение знаний студентов с существующими нормами, с образовательными стандартами, которые основываются на современных и прогнозируемых требованиях государства к общему образованию граждан, а также на важнейших достижениях научно-методической мысли во многих странах;

– личностный — сравнение уровня знаний студента с его же прошлыми знаниями и установление динамики продвижения студента в обучении и развитии, выявление уровня «само» студента;

– сопоставительный — сравнение уровня знаний различных студентов, групп.

Оптимальным является сочетание второго критерия с первым.

*Полнота* контроля предполагает изучение разнообразных качеств знаний: полнота, научность, глубина, систематичность, конкретность, обобщенность, осознанность, мобильность, свернутость, развернутость.

*Регулярность* контроля связана с особенностями работы конкретного преподавателя.

Контролю подвергаются все составляющие деятельности вуза: учебно-воспитательный процесс (состояние преподавания учебных дисциплин; состояние знаний, умений и навыков студентов), работа профессорско-преподавательского состава, учебно-материальная база.

Планирование контроля предполагает следующие этапы:

1. Постановка цели.
2. Выбор объекта контроля.
3. Планирование контроля.
4. Определение субъекта контроля (кто исполняет).
5. Сбор и обработка информации.
6. Подведение итогов контроля, выработка рекомендаций.

При организации и планировании контроля за учебно-воспитательным процессом необходимо учитывать следующее:

1. Контроль должен быть регулярным и неожиданным.
2. Не надо стремиться проконтролировать все. Лучше сосредоточиться на наиболее важных моментах, где нужно помочь коллеге избежать возможных ошибок.

3. Не рекомендуется использовать скрытый контроль во избежание обид, досады, стрессовых ситуаций в коллективе.

4. Контролируя, стараться выявлять не только недостатки, но и успехи.

5. Не должно быть неконтролируемых участков работы.

6. Результаты контроля должны обязательно доводиться до коллег, в процессе обсуждения должны быть найдены способы устранения недостатков.

7. Важно, чтобы коллега действительно (а не формально) согласился с выводами по результатам контроля, при этом, зная, как устранить недостатки.

8. Преподавателям должны быть известны критерии оценки результатов их работы, они должны быть уверены в объективности оценки.

Инновации процесса обучения требуют изменения подходов в организации контроля и оценки знаний, которые являются обязательным структурным компонентом педагогического процесса в вузе. Контроль в учебном процессе является тем механизмом выявления и оценки результатов деятельности, который обеспечивает обратную связь во взаимодействии преподавателя и студента.

Объектом (содержанием) контроля может стать все, что относится к учебно-воспитательному процессу. Конкретное содержание зависит от целей и задач контроля.

Механизм контроля в учебном процессе разработан в психолого-педагогической литературе значительно хуже, чем проблема обучения. Между тем контроль знаний и умений студентов — необходимая часть учебного процесса, от правильной организации которого зависит качество подготовки специалистов.

Контроль преподавателя за процессом и результатом труда направлен как на деятельность студентов, так и на собственную деятельность, а также на взаимодействие студентов и педагога (рис. 12).

Контроль органически связан со всеми функциями управления в педагогическом процессе, т. е. он затрагивает цели, информацию, прогнозы, решения, организацию и исполнение действий, коммуникации и коррекцию. Контроль имеет место везде, где фактическое сравнивается с намеченным, и главная задача контроля сводится к уменьшению разницы между ними.

Контрольные мероприятия могут быть организованы в различных формах. По цели различают следующие формы контроля:

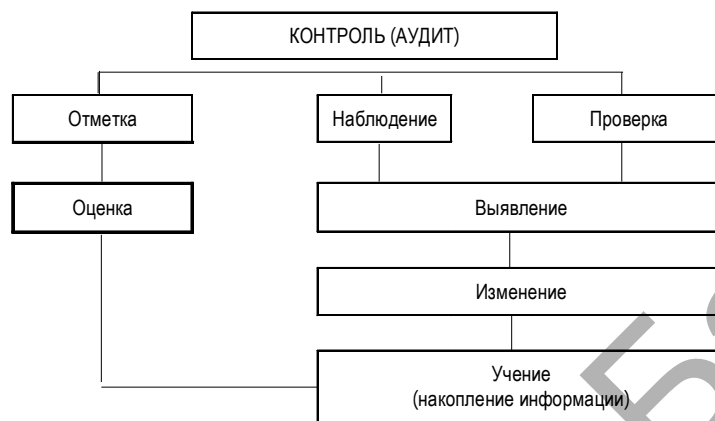


Рисунок 12 — Структурные компоненты контроля

- 1) диагноз (что может студент);
- 2) констатация (что знает и умеет студент);
- 3) прогноз (чего можно добиться).

По своему назначению все эти три формы контроля очень близки, однако каждая специфична в зависимости от цели. Ответ на вопрос «Что контролировать?» зависит от предмета или темы в самом предмете. Контроль может быть проведен с учетом разных уровней активизации мыслительных процессов: познание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка (Б. Блум). Иерархия этих уровней представляет таксономию целей обучения (табл. 20, см. с. 188).

Эффективность контроля и оценки зависит от того, насколько корректно заданы нормы, т. е. от того, в какой мере они отвечают ряду требований:

- измеримость и применимость (официальные критерии оценки);
- согласованность с возможностями системы и ее элементами (реальная выполнимость заданных норм, которые могут быть либо завышенными, либо заниженными);
- учет конкретных условий, в которых предполагается выполнение нормативов (любые существенные изменения в условиях должны вести к пересмотру норм).

Т а б л и ц а 20 — Мыслительная деятельность

Уровень по «таксономии» Б. Блюма	Определяющие признаки	Ключевые слова и фразы
Познание	Означает умение узнавать факты, структуры на основе распознавания	Соотнесите, перечислите, расскажите, сформулируйте, установите, опишите, назовите
Понимание	«...позволяет осуществлять воспроизведение материала, не гарантируя его в решении других задач»	Покажите взаимосвязь; расскажите своими словами; суммируйте; объясните смысл
Применение	Связан с деятельностью, обеспечивающей решение определенного класса задач	Продемонстрируйте, объясните цель применения, воспользуйтесь этим, чтобы решить
Анализ	Предполагают усвоение деятельности, лежащей в основе решения продуктивных (творческих) задач	Объясните причины; разложите на составляющие; сравните; расположите по порядку; классифицируйте; объясните как и почему...
Синтез	То же	Что произойдет, если...; придумайте другой вариант; есть ли другая причина
Оценка	»	Взвесьте возможности; отберите и выберите; установите нормы; выскажите критические замечания; выберите то, что вам больше нравится; что вы думаете о...

Контроль в учебном процессе выполняет ряд взаимосвязанных *общих функций*:

*контролирующую* — установление обратной связи (студент — преподаватель, студент — студент) и учет результатов контроля;

*обучающую* — управление обучением, формирование навыков и умений, их корректировка и совершенствование, систематизация знаний;

*воспитывающую* — максимальный учет личности студента, создание условий для формирования личностных качеств;

*развивающую* — развитие памяти, внимания, логического мышления, формирование интереса к предмету, мотива познавательной деятельности.

Контроль может выполнять и *специфические функции* в зависимости от цели: диагностирующие, констатирующие, прогнозирующие.

Среди *принципов* контроля можно выделить основные:

- *профессиональная направленность* — обуславливается целевой подготовкой специалиста (повышается мотивация познавательной деятельности);
- *валидность* — обеспечивается его адекватностью целям обучения и, по возможности, большим количеством контрольных заданий (контролировать следует то, чему обучали, то, что намечено контролировать);
- *надежность* — устойчивость результатов, получаемых при повторном контроле, а также близких результатов при его проведении разными преподавателями;
- *системность и систематичность* — продуманная система контроля от начала и до конца с учетом его цели, содержания, средств педагогической коммуникации, роли студента и преподавателя, функций, принципов, видов контроля.

Никогда не следует применять контроль наспех или чтобы «подловить» студентов. Такой контроль малоэффективен и неэтичен. Студенты должны знать содержание (что будут контролировать), средства (как будет осуществляться контроль), сроки и длительность контроля.

В зависимости от содержания выделяют *виды* контроля:

- *дифференцированный (поаспектный, пообъектный)* — усвоение материала, сформированность знаний и умений по уровням;
- *комплексный* — сформированность умений;
- *монодисциплинарный* — по содержанию одной учебной дисциплины;
- *полидисциплинарный (междисциплинарный)*.

Н. Ф. Талызина различает три вида контроля: предварительный, текущий, итоговый.

- *Предварительный* (поэтапный) контроль необходим для получения сведений об исходном уровне познавательной деятельности студентов, а также перед изучением отдельных тем дисциплины. Результаты этого вида контроля могут быть использованы для адаптации учебного материала к особенностям данного контингента студентов.

- *Текущий* контроль предназначен для управления усвоением знаний и умений, *итоговый* — для подведения итогов и определения качества сформированности комплексных умений.

Кроме предложенных Н. Ф. Талызиной видов контроля, в литературе можно встретить и другие виды:

- *Тематический* контроль — это оценка результатов усвоения определенной темы или раздела программы.

- *Рубежный* (промежуточный) — проверка учебных результатов каждого студента перед тем, как преподаватель переходит к следующему учебному модулю, усвоение которого невозможно без знания предыдущей части.

- *Итоговый* — экзамен по курсу, итог изучения пройденной дисциплины, определяющий способность студента к дальнейшей учебе. Итоговым контролем может быть экзамен по курсу, оценка результатов научно-исследовательской практики.

- *Заключительный* — госэкзамены, защита дипломной работы или дипломного проекта, присвоение квалификации Государственной экзаменационной комиссией.

По мнению Н. В. Басовой, по средствам педагогической коммуникации контроль можно рассматривать с точки зрения:

- способов: традиционный или нетрадиционный (программированный контроль, тест);
- характера: субъективный и объективный;
- использования ТСО: безмашинный, машинный;
- формы: устный, письменный;
- времени: предварительный, начальный, исходный, текущий, поэтапный, итоговый, пообъектный;
- массовости (по охвату студентов): индивидуальный, фронтальный, индивидуально-групповой;
- контролирующего лица: преподаватель, студент-напарник (взаимоконтроль), самоконтроль;
- дидактического материала: а) контроль без дидактического материала (устный опрос, сочинение и др.); б) с дидактическим материалом (раздаточный материал, тесты, билеты и др.).

В учебном процессе преподаватель может использовать различные по организационным признакам формы контроля (рис. 13).

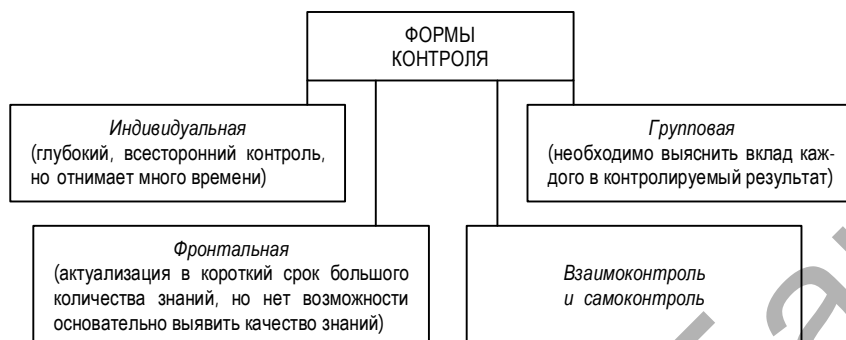


Рисунок 13 — Формы контроля

Независимо от выбора формы и вида к контролю предъявляется ряд требований:

- индивидуальный характер контроля за работой каждого обучающегося;
- систематичность, регулярность контроля на всех этапах процесса обучения;
- разнообразие форм контроля, повышение интереса студентов к его проведению;
- всесторонность контроля, охватывающего все разделы учебной программы и обеспечивающего проверку теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений;
- объективность контроля, исключающая ошибочные оценочные суждения и выводы, а также предвзятое отношение;
- дифференцированный подход к обучаемым с учетом специфики предмета.

Проверка должна отвечать прежде всего структуре учебного предмета, системе его изучения, организации учебного процесса в вузе.

Пути повышения объективности контроля:

- 1) формирование коллегиальной оценки комиссией;
- 2) использование стандартных тестовых программ контроля.

Преподавателю следует учитывать все аспекты критерия объективности в контроле:

- *этический* — моральное регулирование (списывают там, где это не расценивается как проступок);

- *ценностный* — справедливость оценки;
- *психологический* — отношение студентов к преподавателю, его курсу, посещаемость и др.

Целесообразность и периодичность проведения контроля определяются спецификой учебного материала, контингентом студентов, исходным уровнем их знаний и умений. Считается, что 20% учебного времени должно отводиться коррекции и контролю освоения материала.

Опыт проведения контроля показывает, что преподаватель-профессионал должен знать и придерживаться некоторых правил правильной организации контрольных мероприятий:

- 1) нельзя подвергать контролю то, что усвоено на первом уровне, т. е. на уровне ознакомления, первичного представления;
- 2) правильно организованный поэтапный контроль снимает необходимость в итоговом;
- 3) необходимо варьировать методы и средства контроля;
- 4) создание спокойного психологического климата в процессе контроля положительно сказывается на его результатах.

## **2 Оценка качества учебных достижений студентов: виды и критерии**

Результаты контроля в учебной деятельности отражаются в оценке или отметке.

История отечественной дидактики знает немало примеров пренебрежительного отношения к оценке знаний. В России дискуссия о целесообразности применения отметок в обучении началась более 100 лет назад в Петербургском педагогическом обществе. В мае 1918 г. было принято постановление «Об отмене отметок», а перевод из класса в класс производился на основании успехов учащихся по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы. В 1935 г. была восстановлена словесная оценка, а в 1944 г. произошел переход на цифровую пятибалльную систему оценки знаний.

Однако в последующие годы значение оценки было абсолютизировано: она стала олицетворять чуть ли не всю личность учащегося (студента), стала мерилем качества всей учебно-воспитательной работы учебного заведения.

Неудачной оказалась и практика среднего балла аттестатов для выпускников средних школ. Слишком много вобрала в себя отметка и в конечном итоге, по мнению Н. В. Басовой, «девальвировалась».

Сегодня проблема оценки в отечественной дидактике занимает далеко не последнее место. В нашей стране во всех типах учебных заведений знания, умения и навыки оцениваются по десятибалльной шкале. Каждый уровень образования (школа — ссуз — вуз) имеет свои специфические особенности в применении и интерпретации новой системы.

Успехи в учении на каждом возрастном этапе прямо зависят от наличия значимых и действенных стимулов к усвоению знаний, формированию умений и навыков, приобретению определенных личностных качеств, т. е. от мотивации. Одна из главных задач обучения и воспитания сводится к тому, чтобы научиться практически воздействовать на мотивацию и постараться свести к минимуму факторы, снижающие ее.

В конечном счете все мотивы, проявляющиеся в учении, сводятся к системе поощрений и наказаний. Поощрения стимулируют развитие положительных свойств и качеств, а наказания предотвращают возникновение отрицательных. Умелое сочетание и использование поощрений и наказаний обеспечивает оптимальную мотивацию.

Оценка — это способ и результат, подтверждающий соответствие навыков студентов целям и задачам обучения. Отметка же является численным аналогом оценки. Отметка является педагогическим стимулом, сочетающим в себе свойства поощрения и наказания.

Понятие «педагогическая оценка» содержательно более широкое, чем просто оценка или отметка.

По мнению Б. Г. Ананьева, педагогическая оценка выполняет две основные функции: ориентирующую (индикатор определенных результатов и уровня достижений, которых добился учащийся в учебной работе) и стимулирующую (побудительное воздействие на эмоционально-волевую сферу личности, изменения в которой вызывают существенные сдвиги в самооценке, уровне притязаний, в области мотивации, поведения, способах учебной работы). Под влиянием стимулирующей функции оценки происходят качественные преобразования в структуре интеллекта, личности и познавательной деятельности. Именно это обстоятельство повышает значимость стимулирующей, побудительной, а следовательно, и воспитательной функции оценки.

В системе стимулирования наблюдается явление угасания реакции: слишком частое использование одних и тех же положительных или отрицательных стимулов ведет к постепенной утрате их мотивирующей роли. Необходимо время от времени менять характер используемых стимулов, варьировать их для сохранения и поддержания правильной реакции на них.

Следует также помнить, что действие различных стимулов на поведение человека ситуативно (значение имеет та реальная ситуация, в которой применяются стимулы) и личностно (имеются ввиду индивидуальные особенности личности, ее потребности, интересы, ожидания, эмоциональное состояние и др.) опосредовано.

С целью более глубокого и точного понимания влияния ситуации и личностных особенностей используются понятия валентности (ценности) и вероятности успеха и неудачи. Как указывает Р. С. Немов, валентность (ценность) относится к тому значению, которое стимул приобретает в связи с удовлетворением потребности человека. Понятие вероятности успеха или неудач, по мнению автора, означает то, в какой степени сложившаяся ситуация может привести к удовлетворению потребности. Рассмотренные понятия имеют прямое отношение к педагогической оценке как особого рода стимулу.

В. А. Якунин говорит об эволюции оценки в процессе обучения — проявлении ее в разнообразных формах, модификациях, уровнях обобщенности, способах предъявления и оценочного воздействия. Останемся более подробно на отдельных видах оценки.

По уровню обобщенности педагогические оценки подразделяются на парциальные (относятся к частному знанию, умению, навыку, поведенческому акту; всегда выражаются в виде суждения в словесной форме: «Петров, вы опять не подготовились...»), фиксированные (отражают промежуточные или завершенные успехи, носят более обобщенный характер; выражаются отметками) и интегральные (являются синтезом парциальных и фиксированных оценок).

Парциальные оценки классифицируются Б. Г. Ананьевым по способу оценочной стимуляции на такие виды: отсутствие оценки (дезорганизует поведение, вызывает состояние неуверенности), неопределенная оценка («Ну», «Ладно» и др.), прямые положительные (согласие, ободрение и одобрение) и отрицательные (замечание, отрицание и порицание) оценки.

По способу предъявления Б. Г. Ананьев подразделял педагогическую оценку на прямую (непосредственно обращена к оцениваемому лицу) и опосредованную (оценка одного из обучаемых производится через оценку другого учащегося: неуспешность одного из учащихся (студентов) становится очевидной на фоне явного успеха другого).

Педагогическая оценка бывает нескольких видов:

- предметная — касается результатов деятельности, но не личностных качеств;
- персональная — относится к личности как субъекту деятельности;
- материальная — материальное стимулирование за успехи в учебной деятельности (деньги, привлекательные вещи и др.);
- моральная — похвала или порицание;
- результативная — относится к конечному результату деятельности;
- процессуальная — относится к процессу деятельности, способам ее выполнения;
- количественная — относится к объему выполненной работы;
- качественная — точность, аккуратность, тщательность выполненной работы.

Педагогу прежде всего следует помнить, что его оценочная деятельность должна осуществляться в интересах развития личности учащегося (студента). Поэтому оценка должна быть адекватной, справедливой и объективной.

Тем не менее, каждый преподаватель в оценке обучаемых может допускать ряд типичных субъективных ошибок. К основным из них относятся ошибки великодушия или снисходительности (завышение оценок); ореола (предвзятое отношение к некоторым учащимся (студентам)); центральной тенденции (стремление избежать крайних оценок); контраста (оценка зависит от степени выраженности тех же характеристик у самого преподавателя); близости (тенденция ставить сходные по месту и времени оценки: пересмотр оценки в зависимости от оценок, стоящих в зачетной книжке) и логические (перенос оценок за поведение на оценки по учебному предмету).

Специфические черты оценочной деятельности преподавателя формируют индивидуальный оценочный стиль. Однако следует помнить, что в процессе учебной деятельности в высшем или среднем специальном учебном заведении студенту (учащемуся) приходится сталкиваться с различными стилями оценивания его знаний, умений,

навыков, учебной деятельности. Противоречивость оценок опасна для развития и формирования личности неблагоприятными психическими последствиями. Отсюда возникает чрезвычайно важная в практическом плане проблема согласования индивидуальных оценочных стилей преподавателей и их способов действий.

Эффективность педагогической оценки, по мнению Ш. А. Амонашвили, зависит от соблюдения таких принципов, как: перспективность в обучении и оценке (посредством оценки показывать перспективы развития обучаемого, возможности его продвижения вперед), принцип оптимистической стратегии (радость от учения, чувство уверенности в будущих успехах), гуманистический принцип педагогической оценки (уважение личности учащегося любого возраста), принцип сотрудничества (субъектная позиция обучаемого в оценочной деятельности).

В педагогической деятельности также широко используются различные способы стимулирования учебных и воспитательных успехов учащихся (студентов). К основным из них относят внимание (доброжелательное отношение, повышенный интерес), одобрение (вербальная или невербальная позитивная оценка поступков и действий человека), признание (выделение достоинств и их высокая оценка), поддержка (одобрение конкретных действий, стимулирование на их повторение), награда (способ материальной поддержки или оценки), усиление социальной роли, престижа и статуса (повышение авторитета личности в глазах окружающих).

Итак, эффективной педагогическая оценка становится лишь тогда, когда оказывает стимулирующее влияние на весь ход обучения и воспитания, т. е. создает условия, при которых обучаемый стремится к самосовершенствованию, приобретению знаний, умений и навыков, социально значимых моделей поведения.

Эффективность педагогической оценки носит как индивидуальный (зависит от индивидуальных особенностей, интересов и потребностей учащегося), так и социально-специфический (предпочтение различных видов оценки в условиях различных социальных культур, влияние конкретной социальной ситуации) характер. Таким образом, предпочтительной и в наибольшей степени эффективной является такая педагогическая оценка, которая обладает высокой валентностью и обеспечивает большую вероятность достижения успеха.

Персональная значимость педагогической оценки носит индивидуальный динамический характер и зависит от ряда объективных (возрастные характеристики) и субъективных факторов (потребности и интересы личности, индивидуальные различия и др.).

Р. С. Немов предлагает некоторые способы повышения персональной значимости педагогической оценки:

- 1) систематическое изучение и учет индивидуальных интересов и потребностей учащихся (студентов);
- 2) актуализация тех потребностей и интересов, которые соответствуют имеющимся в распоряжении преподавателя стимулам;
- 3) варьирование характера педагогических оценок с целью избегания привыкания к ним;
- 4) применение педагогических оценок, которые дают учащемуся (студенту) значимые для него люди.

Выбор того или иного вида педагогической оценки зависит от возрастных характеристик обучающегося. Так, в подростковом возрасте предпочтение отдается оценкам, получаемым от сверстников или друзей, а не оценкам родителей или учителей. А в юношеском возрасте вновь возрастает значимость оценок взрослых, более существенными становятся оценки личностного плана.

Контроль качества учебных достижений студентов осуществляется в форме экзамена и зачета, устного опроса, контрольных работ, коллоквиумов, рефератов, семинаров, лабораторных работ, отчетов по производственной практике.

Выбор форм контроля зависит от цели, содержания, методов, времени.

Экзамены и зачеты сдаются в полном соответствии с учебным планом и утвержденными программами, едиными для студентов дневных, вечерних и заочных форм обучения. Если зачеты предусмотрены по факультативным дисциплинам, практикумам и семинарам, то результаты могут быть внесены в зачетно-экзаменационную ведомость, зачетную книжку и выписку (приложение) к диплому по желанию студентов.

Курсовые экзамены на дневных и вечерних факультетах или отделениях сдаются во время экзаменационных сессий, предусмотренных учебными планами. Имеют право принимать экзамены преподаватели, читающие лекционный курс (прием экзаменов ассистентами запрещается).

Организация и проведение зачетов и экзаменов — ответственный этап в учебном процессе, в ходе которого широкой фронтальной проверке подвергаются не только знания студентов, приобретенные ими навыки научной работы, теоретического мышления, но и эффективность работы кафедры и преподавателя. Зачеты и экзамены в вузе по своим задачам, значению, содержанию и методике являются формой осуществления учебного процесса или метода обучения. Экзамены выполняют обучающую и воспитательную функции.

В основе проверки и оценки знаний лежат следующие *дидактические принципы*:

- действенности, означающий стимулирование интереса к науке и способность к формированию высококвалифицированного специалиста;
- индивидуальности, показывающий стремление преподавателя к глубокой и объективной оценке знаний каждого студента;
- дифференцирования, заключающийся в определении количественных и качественных различий в знаниях, умениях и навыках студентов;
- объективности, выражающийся в стремлении педагога определить степень успехов студента в данный момент;
- единства требований, означающий одинаковые требования всех преподавателей к уровню знаний студентов.

Выбор формы организации зачета зависит от объема выносимого на зачет материала, формы обучения, от методической работы кафедры, а также от опыта и мастерства преподавателя. Традиционно зачет организуется в виде индивидуальной беседы в присутствии нескольких студентов учебной группы.

В вузах применяется также практика зачетов без специального опроса и проверки знаний студентов, активно изучающих определенную учебную дисциплину в течение учебного года или семестра — «автоматический зачет». Необходимыми условиями освобождения от зачета должны быть: индивидуальный подход к студенту, строгий отбор только тех, кто действительно этого заслужил.

Форма организации и проведения зачета обсуждается и определяется кафедрой. На зачете подлежат проверке как знания студента, так и умения применять полученные знания на практике. Результаты зачетов оцениваются отметками «зачтено», «не зачтено», зачеты с дифференцированными отметками — по десятибалльной шкале оценок.

Экзамены бывают устные и письменные. Устные экзамены могут проводиться без билетов в форме бесед. В. И. Андреев рассматривает три разновидности таких *экзаменов-бесед*:

1. В начале беседы студенту предлагается один вопрос и дается время на его обдумывание. Заданный вопрос является как бы введением к беседе, в ходе которой преподаватель может усложнить задачу, требуя от студента выяснения связи первого вопроса с рядом других проблем, относящихся к курсу.

2. Преподаватель проводит экзамен-беседу одновременно с двумя студентами. Одному из них задается вопрос, на который студент после 2-минутного обдумывания начинает отвечать. Второй студент должен исправить и дополнить ответ товарища. Затем преподаватель задает вопрос второму студенту из другого раздела программы. Теперь уже первый студент, соответственно, вносит поправки и дополнения.

3. Преподаватель проводит беседу одновременно с тремя студентами. Всем троим предлагается один вопрос. Дается время на обдумывание, разрешается обмен мнениями. В беседу вступает, как правило, один студент, второй и третий дополняют первого. Затем задается второй вопрос из другого раздела программы, но он должен быть задан таким образом, чтобы беседа не была прервана, а получился плавный и незаметный переход.

Экзаменатор иногда дополнительным вопросом переводит беседу в форму диспута. Для выяснения знаний первоисточников каждому студенту задаются отдельные вопросы. Беседа длится в пределах часа.

Преподаватель заранее, на основе анализа работы студентов, должен подготовить для каждого вопросы. Эта форма проверки знаний стимулирует труд студента в течение семестра или учебного года и обеспечивает максимум индивидуального подхода.

Как отмечает В. И. Андреев, ввиду разных уровней зрелости и мастерства преподавателей следует считать обязательным, чтобы экзамены в виде свободной беседы проводил по решению кафедры тот лектор, который сам ведет семинарские занятия.

Основной формой контроля остается традиционная — *экзамены по билетам*. Билеты придают организованность экзамену, исключают возможность импровизации. Преподаватель обязан заблаговременно подготовить контрольные вопросы (а на экзаменах — билеты), которые должны соответствовать программным требованиям

и быть сформулированы так, чтобы направить студента на раскрытие сущности вопроса, активизировать его умственные способности.

В аудитории одновременно находятся не более 4—5 студентов. Они имеют право пользоваться программой учебной дисциплины. Не разрешается пользоваться первоисточниками, конспектами и учебниками.

Во время проведения экзамена педагог должен быть тактичным, внимательным к студенту, уметь его успокоить, помнить, что на экзамене нужно выявить знания, а не пытаться на чем-то «поймать» его. Дополнительные вопросы служат для уточнения ответа или его расширения. Не должно быть «провокационных вопросов». Дополнительные вопросы следует ставить при условии, когда ответ студента не совсем правильный или ошибочный. Преподаватель сопровождает оценку ответа конкретным разбором положительных сторон и недостатков в знаниях, умениях и навыках студента, указывает путь устранения недостатков и исправления ошибок.

Качественной и количественной мерой оценки результатов являются нормы (эталон), которыми задаются условия успешности учебной работы и ее желательные результаты. Наличие нормы — самое необходимое условие и основание контроля, поскольку именно с ней сравнивается полученный результат. Сравнение реальных результатов с эталонами и нормами протекания учебной деятельности является лишь одним из компонентов и этапов контроля, за которым следуют содержательная оценка и коррекция. В связи с этим необходимо дифференцировать такие педагогические понятия, как проверка, оценка и отметка.

### **ЭТО ВАЖНО!**

**ПРОВЕРКА** — это операция соотнесения фактических результатов с заданными нормами и эталонами.

**ОЦЕНКА ИЛИ ОЦЕНИВАНИЕ** — это интерпретация и отношение к фактическому результату.

**ОТМЕТКА** — это зафиксированный в баллах результат оценки.

Объективность оценки знаний студента состоит в том, что нельзя связывать оценку результатов деятельности с оценкой личности. Студенты ценят отношения между ними и преподавателем, в которых их принимают без предвзятости, независимо от того, как они учатся, при всех ошибках и недостатках. Недопустимо, когда оценочные суждения превращаются в морализирование.

При оценивании устных ответов следует принимать во внимание правильность ответа по содержанию, полноте, самостоятельность суждений и выводов, понимание практического применения знаний, логическую последовательность ответа, развитие речи студента.

Кафедра должна соблюдать единство требований к знаниям студентов, выработать единый критерий оценки знаний.

При определении критериев экзаменационных оценок следует руководствоваться установившимися правилами:

- граница, отделяющая положительную оценку от отрицательной, установлена учебной программой. Она определяет необходимый минимум знаний, обязательный для каждого студента;
- экзамен позволяет определить, насколько глубоко студент изучил рекомендуемую литературу;
- на экзамене выявляется степень умения студента правильно применять полученные знания в будущей практической деятельности;
- экзамен показывает степень вооруженности студента не только знаниями, но и навыками самообразования в данной области науки;
- экзамен является проверкой того, стали ли для студента знания прочными личными убеждениями.

Оценка, с точки зрения требований к ней, должна:

- быть объективной, справедливой, ясной и понятной для студента;
- быть всесторонней;
- выполнять стимулирующую функцию.

При оценке знаний преподавателю необходимо учитывать:

- объем знаний по учебному предмету (вопросу);
- понимание изученного, самостоятельность суждений, уверенность в излагаемом;
- степень систематизации и глубины знаний;
- действенность знаний, умение применять их с целью решения практических задач.

Нежелательные моменты (недостатки) при выставлении оценок и отметок:

- 1) манипулирование отметками-цифрами (баллами), оторвав их от реального факта знаний и от самих обучаемых;
- 2) субъективность (их ставит преподаватель);
- 3) отметка не отражает меру усилий студента.

Качества, которыми должна обладать отметка в идеале:

- давать точную и объективную характеристику знаний и уровня развития учащегося;
- отражать содержательную сторону оцениваемых знаний, умений, навыков.

Оценка уровня овладения знаниями, умениями, навыками, способами деятельности студентов белорусских вузов осуществляется по десятибалльной шкале.

Десятибалльная шкала и показатели оценки результатов учебно-познавательной деятельности школьников были утверждены постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 24 мая 2002 г., изменены и дополнены в постановлении Министерства образования от 29 марта 2004 года.

Изначально основой введения десятибалльной шкалы и показателей обученности учащихся в Республике Беларусь послужила модель обученности человека профессора В. П. Симонова (рис. 14).

В нее входят пять постепенно усложняющихся показателей:

1. *Различение* (распознавание) — уровень знакомства с данным процессом, объектом или явлением, что соответствует обученности до четырех процентов.

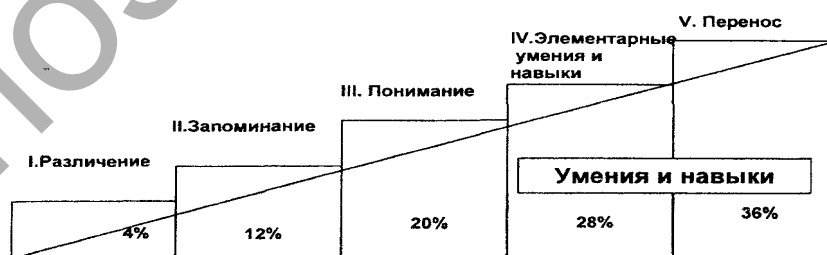


Рисунок 14 — Модель обученности человека

2. *Запоминание* — как показатель количества усвоенной информации (механическое, неосознанное воспроизведение текста, правил, формулировок и т. п.).

3. *Понимание* — как характеристика осознанно усвоенной информации. «Запоминание» и «понимание» вместе характеризуются термином «воспроизведение», т. е. запоминание — это неосознанное воспроизведение (магнитофон, попугай, ученик, «зубрилка»), а понимание — это осознанное воспроизведение.

4. *Элементарные умения и навыки* — репродуктивный уровень применения теоретических познаний на практике (выполнение практических работ по шаблону, образцу, аналогии и т. п.).

5. *Перенос* — творческий уровень реализации усвоенного теоретического багажа на практике (выполнение любых практических работ в пределах программных требований).

Оценка учебных достижений производится в соответствии с характером выполненного задания, которое соотносится с определенным уровнем. Уровни результатов учебной деятельности определяются степенью владения учебным материалом, его глубиной и осознанностью, а также творческим компонентом.

Деятельность обучающегося зависит от качества усвоения учебной информации и качества приобретенного опыта и характеризуется уровнями усвоения:

*первый* уровень — уровень знакомства (опознание, различение, соотнесение);

*второй* уровень — уровень воспроизведения (буквальное, реконструктивное);

*третий* уровень — уровень умений и навыков;

*четвертый* уровень — уровень творчества.

Таким образом, учебная деятельность в своем формировании проходит ряд последовательно сменяющихся друг друга и содержательно усложняющихся этапов. Процессуальная оценка качества каждого этапа состоит в определении характера ориентировочных и исполнительных действий как обучающегося, так и педагога, а также в соотнесении этого качества с предъявляемыми программой данной учебной дисциплины требованиями.

В соответствии с постановлением о введении десятибалльной системы оценки результатов учебной деятельности учащихся в учрежде-

ниях, обеспечивающих получение общего среднего и профессионально-технического образования (19.07.2002 г.), среди ведущих целей введения 10-балльной системы оценивания учебных достижений выделяют:

- повышение объективности оценки и качества учебно-познавательной деятельности учащихся и ее результатов;
- обеспечение социальной защищенности личности учащегося;
- реализация интегративного подхода в оценке учебных достижений в единстве знаний, умений и навыков с учетом индивидуальных свойств и качеств личности;
- создание условий для стимулирования учебно-познавательной деятельности на основе введения инвариантной оценочной шкалы, применимой к разноуровневому обучению;
- обеспечение условий для формирования адекватной самооценки личности и реализации принципа социальной справедливости в оценивании учебных достижений.

К функциям 10-балльной системы оценивания учебных достижений относятся:

*контролирующая* — позволяет на разных этапах обучения достаточно объективно определять уровень соответствия учебной деятельности, определять пути и методы оптимизации процесса обучения;

*образовательная* — ориентирует педагога на использование различных методов и средств оценивания учебных достижений адекватно уровням учебной деятельности;

*стимулирующая* — проявляется в феномене положительного оценивания «вложенного труда» путем использования широкого диапазона баллов-отметок;

*диагностическая* — заключается в анализе процессуальной стороны учебной деятельности каждого учащегося для последующей корректировки недочетов;

*социальная* — проявляется в социальной справедливости (дифференцированный подход в оценке) и защищенности личности в соответствии с ее индивидуальными особенностями, возможностями и способностями.

В связи с введением 10-балльной системы оценки учебных достижений для оценки результатов учебной деятельности используются пять уровней усвоения учебного материала. Ныне действующая шкала и показатели оценки учебно-познавательной деятельности студентов представлены в таблице 21.

Т а б л и ц а 21 — Десятибалльная шкала и показатели оценки результатов учебной деятельности студентов в современном вузе

Баллы	Показатели оценки
1 (один)	Отсутствие приращения знания и компетентности в рамках образовательного стандарта, отказ от ответа. Фрагментарные знания в рамках общеобразовательного стандарта; знание отдельных литературных источников, рекомендованных учебной программой дисциплины; неумение использовать научную терминологию дисциплины; наличие в ответе грубых логических ошибок; пассивность на практических и лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий
2 (два)	Недостаточно полный объем знаний в рамках образовательного стандарта; знание части основной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины; использование научной терминологии, изложение ответа на вопросы с существенными и логическими ошибками; слабое владение инструментарием учебной дисциплины, некомпетентность в решении стандартных (типовых) задач; неумение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях изучаемой дисциплины; пассивность на практических и лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий
3 (три)	Достаточный объем знаний в рамках общеобразовательного стандарта; усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины; использование научной терминологии, логическое изложение ответа на вопросы, умение делать выводы без существенных ошибок; владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении стандартных (типовых) задач; умение под руководством преподавателя решать стандартные (типовые) задачи; умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им оценку; работа под руководством преподавателя на практических, лабораторных занятиях; допустимый уровень культуры исполнения заданий
4 (четыре)	Достаточные знания в объеме учебной программы; использование научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать выводы; владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач; способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы; усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины; умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им сравнительную оценку; самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, фрагментарное участие в групповых обсуждениях; достаточный уровень культуры исполнения заданий
5 (пять)	Достаточно полные и систематизированные знания в объеме учебной программы; использование необходимой научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обобщения и обоснованные выводы; владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач; способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы; усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины; умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им сравнительную оценку; активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, периодическое участие в групповых обсуждениях; достаточно высокий уровень культуры исполнения заданий
6 (шесть)	Достаточно полные и систематизированные знания в объеме учебной программы; использование необходимой научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обобщения и обоснованные выводы; владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач; способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы; усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины; умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им сравнительную оценку; активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, периодическое участие в групповых обсуждениях; достаточно высокий уровень культуры исполнения заданий

Окончание табл. 21

Баллы	Показатели оценки
7 (семь)	<p>Систематизированные, глубокие знания по всем разделам учебной программы; использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения; владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач; свободное владение типовыми решениями в рамках учебной программы; усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины; умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им аналитическую оценку; самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, участие в групповых обсуждениях; высокий уровень культуры исполнения заданий</p>
8 (восемь)	<p>Систематизированные, глубокие и полные знания по всем поставленным вопросам в объеме учебной программы; использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное и логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения; владение инструментарием учебной дисциплины (в том числе техникой информационных технологий), умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач; способность самостоятельно решать сложные проблемы в рамках учебной программы; усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины; умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им аналитическую оценку; активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, систематическое участие в групповых обсуждениях; высокий уровень культуры исполнения заданий</p>
9 (девять)	<p>Систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы, точное использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач; способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации в рамках учебной программы; полное усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины; умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им аналитическую оценку; систематическая, активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, творческое участие в групповых обсуждениях; высокий уровень культуры исполнения заданий</p>
10 (десять)	<p>Систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы, а также по основным вопросам, выходящим за ее пределы; точное использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы; безупречное владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач; выраженная способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации; полное и глубокое усвоение основной и дополнительной литературы по изучаемой учебной дисциплине; умение свободно ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им аналитическую оценку, использовать научные достижения других дисциплин; творческая самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, активное творческое участие в групповых обсуждениях; высокий уровень культуры исполнения заданий</p>

Критерии оценки учебных достижений и компетентности студентов по 10-балльной системе в вузах, а также характеристики ошибок, существенных и несущественных погрешностей приведены в таблицах 22 и 23 (см. с. 208).

**Кредитные технологии оценки.** Для большей мобильности учащейся молодежи в сфере получения образовательных услуг Европейская комиссия в 1997 г. разработала систему кредитов ECTS, которая должна была обеспечить способ измерения и сравнения результатов обучения при переходе из одного вуза в другой.

Кредитные технологии рассчитаны на «массовое высшее образование» и, по мнению И. И. Ганчеренка, определяют его экономическую эффективность. Это порождает необходимость глубокого изучения и критического осмысления кредитных технологий в контексте развития высшей школы в Республике Беларусь.

Исторически ECTS первоначально была разработана в 1989—1990 учебном году в форме 5-летнего пилотного проекта, в котором участвовали 145 европейских вузов.

В настоящее время можно говорить об устойчивом развитии ECTS как основном инструменте интегративного процесса в системе высшей школы.

Т а б л и ц а 22 — Соотнесение балла и количества правильно выполненных заданий, %

Баллы	Показатель правильно выполненных заданий	Количество ошибок, погрешностей (существенных/несущественных)
10	95—100	1 / 0 / 0
9	90—94	2 / 1 / 0
8	85—89	3 / 1 / 1
7	80—84	4 / 2 / 1
6	70—79	5 / 2 / 2
5	65—69	6 / 3 / 2
4	50—64	7 / 4 / 3
3	40—49	8 / 5 / 4
2	30—39	9 / 6 / 5
1	менее 30	10 / 10 / 10

Т а б л и ц а 23 — Характеристика погрешностей и ошибок при оценке учебных достижений студентов

Погрешности / ошибки	Характеристика
Погрешности	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Неточные выражения;</li> <li>• нерациональные приемы вычислений и математических преобразований;</li> <li>• арифметические ошибки в расчетах и построениях;</li> <li>• неточное выполнение записей, рисунков, графиков, схем, моделей;</li> <li>• непоследовательное выполнение действий и операций</li> </ul>
Несущественные ошибки	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Неточности в определениях понятий (неполный охват основных признаков определяемого понятия или замена одного или нескольких из основных признаков второстепенными);</li> <li>• неточности формулировок законов, правил, принципов основных теорий;</li> <li>• нерациональный способ решения задачи или недостаточно продуманный план ответа (нарушение логики, подмена основных вопросов второстепенными)</li> </ul>
Существенные ошибки	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Подмена понятий в определениях основных понятий, формулировках законов, правил, положений теории, формул, величин;</li> <li>• непонимание сущности явлений, используемых понятий, законов, теорий, области их применения;</li> <li>• незнание определений и названий единиц измерения величин;</li> <li>• незнание фундаментальных понятий и категорий, постоянных характеристик и параметров систем и процессов;</li> <li>• неумение выделить главное в ответе, делать выводы и обобщения, неумение письменно оформлять ответ;</li> <li>• неумение применять теоретические знания для объяснения явлений и решения задач</li> </ul>

ECTS в высшем образовании призвана решить три проблемы:

- 1) структуризация учебных планов высших учебных заведений различных государств с целью обеспечения их совместимости;
- 2) улучшение качества мобильности студентов;
- 3) академическое признание.

В настоящее время можно говорить об устойчивом развитии ECTS как основном инструменте интегративного процесса в системе высшей школы.

Зачетные единицы характеризуют трудоемкость освоения студентом образовательной программы. Установление количественных эквивалентов содержания обучения и степени освоения образовательных программ предоставляет студентам возможность самостоятель-

но планировать учебный процесс, позволяет внести принципиальные изменения в системы контроля и оценки качества образовательного процесса, создает условия для совершенствования и диверсификации образовательных технологий.

Принципы ECTS:

– «резонансности» — система высшей школы рассматривается как двухуровневая система, где академическая степень AC определяется по формуле  $AC = \sum K_i$ , где  $K_i$  — кредит;

– асинхронности процесса обучения — отсутствие последовательности в получении кредитов (изучении курсов);

– «сам себе режиссер», т. е.  $AC = K + K + \dots + K = K + K + \dots + K$ ;

– технологичности, т. е. ориентация на массовое высшее образование.

Использование кредитных технологий согласуется с технологией модульного обучения (например, РИТМ — рейтинговая интенсивной технологии модульного обучения).

ECTS — нормированная система оценок. Это означает, что после сдачи экзамена всей группой (поток) отбираются только студенты, сдавшие экзамен, и их ответы располагаются по степени ухудшения: 10% — оценка А, следующие 25% — оценка В, следующие 30% — оценка С, следующие 25% — оценка D, оставшиеся 10% — оценка E.

При проведении устного экзамена использование этой системы представляется проблематичным, если вообще возможным.

### **ЭТО ВАЖНО!**

**КОЛИЧЕСТВО КРЕДИТНЫХ ЕДИНИЦ** — это численный показатель, присваиваемый отдельному учебному курсу и определяющий его вклад в общую учебную нагрузку студентов, при том что годовая учебная нагрузка студента при дневной форме обучения приравнивается к 60 кредитам.

Как отмечают Ю. Бабичев, В. Петров, кредитная система нужна для того, чтобы обозначить объем учебной нагрузки, временные затраты, необходимые для освоения того или иного курса или учебной программы в целом. При этом единица измерения трудозатрат

студента на образовательный процесс в соответствии с ECTS должна учитывать только время, потраченное на изучение курса.

Анализ опыта работы отдельных вузов России (Тульский государственный университет) и Украины показывает, что при расчете трудоемкости изучения дисциплины учитывается общее количество часов, отводимых на ее изучение, включая все виды аудиторной и самостоятельной работы, а также время для прохождения практики и аттестаций. Число часов теоретического обучения указывается с учетом экзаменационных сессий, а в других — без учета; при теоретическом обучении трудоемкость измеряется в часах, при прохождении практик и итоговой аттестации — в неделях и т. д.

В ECTS термин «учебное время» является синонимом термина «рабочее время студента».

*Учебное время* (учебная нагрузка) складывается из нескольких составляющих:

- собственно аудиторной нагрузки, которая составляет примерно 50% от общего объема учебного времени;
- времени на СРС, где на каждый лекционный час должно приходиться примерно 1,5 часа самостоятельной работы;
- времени, необходимого на чтение литературы, рекомендованной по курсу, и составление конспектов;
- времени, требуемого на подготовку письменных работ;
- времени, отводимого на подготовку к экзаменам (Б. Сазонов).

Структура ECTS включает три основных элемента:

1) *информационное обеспечение* (информационный пакет, включающий учебный план; программы курсов, входящих в учебный план; кредитование каждого курса, т. е. указание числа кредитов за каждый курс; система оценки знаний; оценочная шкала; дополнительная общая информация);

2) *соглашение* (договоренность между студентом и иностранным вузом на прослушивание какого-либо курса);

3) *система кредитов* (формальная процедура количественной оценки выполненного студентом объема работы в процессе изучения данного курса).

Минимальное число кредитов, соответствующее успешно завершенному учебному году, равно 60. В ECTS академический год,

как единица измерения в системе признания документов об образовании и квалификаций, ассоциируется с определенным объемом работы, который делится на определенные порции — кредиты. ECTS-кредит показывает трудоемкость данного курса (учебной дисциплины) в общевузовской или факультетской шкале кредитов, т. е. это единица измерения выполненной студентом работы (прослушивание лекций, семинарские занятия, практическая и самостоятельная работа).

Для определения успешности обучения студентов  $У$  исследователь И. И. Ганчеренок предлагает использовать формулу

$$У = \frac{ЧК}{Т},$$

где ЧК — число кредитов,

Т — время (период) обучения в академических годах.

Студент получает кредитную оценку (число кредитов), только выполнив все требования по принятой системе оценивания для данного курса (зачет, экзамен, курсовая работа, другие формы).

Экзаменационные сессии включаются в количество недель теоретического обучения. При подсчете трудоемкости обучения по образовательной программе соответствующего уровня из срока обучения исключаются каникулы и факультативы.

Установлены переводные коэффициенты, равные 36 академическим часам за 1 зачетную единицу (1,5 зачетные единицы за 1 неделю).

Число зачетных единиц (кредитов) пропорционально продолжительности обучения и равно 240 для четырехлетнего срока обучения (бакалавр), 300 — для пятилетнего (дипломированный специалист) и 360 — для шестилетнего (магистр). В среднем должно быть примерно 30 зачетных единиц за семестр и 60 — за год.

Особое внимание следует обратить на различие двух показателей системы академического оценивания: кредитов (отражают объем выполненной работы) и отметок (грейдов — определяют

Т а б л и ц а 24 — Оценочная шкала ECTS (грейды)

ECTS-оценка	Определение
A	Отлично
B	Очень хорошо
C	Хорошо
D	Удовлетворительно
E	Достаточно (минимальные требования по курсу)
FY	Недостаточно (требуется определенная дополнительная работа)
F	Недостаточно (требуется значительная дополнительная работа)

качество полученных знаний и навыков). ECTS-оценка выставляется в соответствии с определенной шкалой (табл. 24).

Большинство существующих образовательных кредитных систем являются системами, аккумулирующими кредиты.

Присуждение академической степени студенту происходит после того, как он накопил (заработал) определенное количество кредитов. При этом время, в течение которого допус-

кается процесс аккумуляции, в достаточной степени является произвольным, хотя и допускает определенные ограничения (США).

Следует обсудить несомненные преимущества и имеющие место недостатки кредитных технологий оценки (табл. 25).

Т а б л и ц а 25 — Преимущества и ограничения использования кредитных технологий

Преимущества	Недостатки
<p><i>Для вузов</i></p> <p>Открывает новые возможности для сотрудничества; повышает качество студенческой мобильности; позволяет эффективно реализовывать концепцию индивидуализации обучения</p>	<p>Имеет место некоторая фрагментарность знаний</p> <p>Происходит сегментация процесса обучения</p> <p>Уменьшается значимость научных исследований в процессе обучения</p>
<p><i>Для студентов</i></p> <p>Расширяет выбор обучения за рубежом; дает возможность определить индивидуальную траекторию обучения и достижения искомого числа кредитов; гарантирует академическое признание; обеспечивает сертификацию процесса обучения в иностранном вузе</p>	
<p><i>Для профессорско-преподавательского состава</i></p> <p>Улучшает содержание учебных программ, качество учебного процесса и его результаты; обеспечивает принятие решений по академическому признанию, коммуникативность</p>	

Европейская система высшей школы приняла кредитные технологии, обозначив это решение в целом ряде нормативных документов. Республика Беларусь, географически находящаяся в центре Европы, не отказывается от опыта ближайшего окружения, изучает и применяет его на практике, и при этом не забывает о лучшем в прошлом. Именно этот путь позволит нам говорить об унификации высшего европейского образования и дает возможность белорусским студентам при знании иностранных языков получать образование в любом европейском университете.

**Балльно-рейтинговая система оценки успеваемости студентов.** В современной вузовской практике наряду с традиционной системой оценки знаний студентов применяется накопительная и рейтинговая системы.

Основной целью рейтинговой системы является выработка объективных, ясных, легко демонстрируемых критериев оценки учебной деятельности студента в течение всего времени изучения дисциплины (И. М. Клецкова, Г. Я. Миненков, 2003).

Введение рейтинговой системы позволяет стимулировать учебно-познавательную деятельность студентов, повысить качество знаний и профессиональной подготовки, активизировать формы и методы управляемой самостоятельной работы за счет поэтапной и дифференцированной оценки всех видов учебной и научно-исследовательской работы по многобалльной шкале.

Рейтинговая система призвана повысить объективность оценки качества знаний вне зависимости от характера межличностных отношений преподавателей и студентов; изменить направленность мотивации (ранее — избегание неудач, теперь — достижение успеха); формировать самостоятельность принятия решений при выборе стратегии обучения; конкурентоспособность будущих специалистов.

Балльно-рейтинговая система оценки успеваемости студентов внедряется для осуществления комплексной оценки результативности учебной работы студентов и качества освоения ими предметов. Предполагается, что ее использование будет сопровождаться повышением мотивации студентов к освоению образовательных программ за счет более высокой дифференциации оценки их учебной работы и приведет к стимулированию регулярной

и результативной аудиторной и самостоятельной учебной работы студентов в семестре, к повышению уровня учебно-организационной и методической работы кафедр и факультетов.

### **ЭТО ВАЖНО!**

**РЕЙТИНГ** – сравнительная оценка качества по определенным параметрам

Балльно-рейтинговая система учитывает успешность освоения студентом учебных дисциплин через балльные оценки и рейтинг и увязывает оценку успеваемости с измеряемой в зачетных единицах трудоемкостью каждой дисциплины и образовательной программы в целом.

Рейтинговая система обладает достаточной степенью гибкости. Можно выделить два уровня ее применения: по каждой учебной дисциплине (частная рейтинговая система) и совокупности предметов, изучаемых на данном курсе (общая рейтинговая система).

Частная рейтинговая система предполагает оценку всех видов учебной и научно-исследовательской деятельности студентов на основе системы кредитов и специально разработанной оценочной шкалы. Каждый вид учебной деятельности (как обязательный, так и по выбору студента) оценивается с учетом его сложности и позволяет индивидуализировать учебный процесс, а разная сумма кредитов будет мотивировать студентов выбирать более сложные и творческие задания.

В начале семестра необходимо ознакомить студентов с оценочной шкалой, правилами определения его рейтинга, системой компенсации пропущенных занятий, формами текущего и итогового контроля. Интегральная оценка работы студента в процессе изучения дисциплины (сумма кредитов) является допуском к экзамену (зачету) и влияет на итоговую оценку.

На основании частных рейтинговых систем определяется общая рейтинговая оценка качества знаний и уровня профессиональной подготовки студента в данной группе или на данном курсе. В конце семестра составляется общий список студентов в зависимости от рей-

тинга конкретного студента, что позволяет избежать формирования устойчивых групп «троечников», «хорошистов» и «отличников».

Анализ опыта работы Тульского государственного университета показал, что балльно-рейтинговая система базируется на следующих *положениях*:

1. Оценка по каждой дисциплине определяется по 100-балльной шкале как сумма баллов, набранных студентом в результате работы в семестре (текущая успеваемость — максимальное количество баллов — 60) и на экзамене или зачете (промежуточная аттестация — максимальное количество баллов — 60).

2. Общий балл по текущей успеваемости складывается из следующих составляющих:

- *посещаемость*: студенту, посетившему все занятия, начисляется 15 баллов;
- *выполнение заданий по дисциплине в течение семестра* (расчетно-графические, контрольно-курсовые, лабораторные работы, типовые расчеты, участие в работе семинаров и т. п. — по усмотрению кафедры и в соответствии с учебным планом): студенту, выполнившему в срок и с высоким качеством все требуемые задания, начисляется 20 баллов;
- *контрольные мероприятия* (тестирование, коллоквиумы) первой половины семестра (к первой аттестации) — максимальная оценка 10 баллов; второй половины семестра — максимальная оценка 15 баллов; количество и сроки контрольных мероприятий, количество баллов, выделяемое на каждое из них (в рамках действующей шкалы), определяются ведущим преподавателем.

3. Основные условия балльно-рейтинговой системы носят рамочный характер и являются едиными для студентов всех ступеней обучения и всех кафедр университета. Допускается возможность перераспределения баллов по указанным составляющим текущей успеваемости (в пределах 20 %) по усмотрению кафедры. Содержательное их наполнение для конкретной дисциплины, выбор используемых методических приемов, контрольных процедур, порядка проведения текущей и промежуточной аттестации, условий допуска к ним, шкалы оценок по отдельным модулям, разделам, заданиям каждой дисциплины являются творческой прерогативой преподавателей кафедр.

Это содержательное наполнение разрабатывается соответствующей кафедрой с учетом регламентаций, устанавливаемых в целом по вузу и утверждается на заседании кафедры.

Все особенности требований кафедры своевременно (на первых учебных занятиях семестра) доводятся через преподавателей до студентов, вносятся в рабочую программу дисциплины и исполняются каждым преподавателем.

Результаты аттестации, которая представляет собой мероприятие рубежного контроля и имеет основной задачей информирование деканата о качестве текущей учебной работы студента, заносятся к определенному сроку в аттестационную ведомость, которая сдается в управление автоматизированного документооборота.

При невыполнении на день промежуточной аттестации (экзамен или зачет) расчетно-графических работ, типовых расчетов, контрольных, курсовых, лабораторных работ студент не допускается к зачету или экзамену по соответствующей дисциплине. При любом количестве баллов, полученных в процессе текущей аттестации, в экзаменационную ведомость ему проставляется «не допущен», и образуется задолженность. Баллы за выполненные и сданные после последнего дня занятий задания, определяющие допуск к экзамену, не начисляются.

Перевод балльных оценок в академические отметки производится по следующей шкале:

Экзамен: 40—60 баллов — «удовлетворительно»;  
61—80 баллов — «хорошо»;  
81—100 баллов — «отлично»;  
Зачет: 40—100 баллов — «зачтено».

Применение 100-балльной шкалы обеспечивает высокую степень дифференциации оценки, когда, например, оценке «отлично» соответствует диапазон от 80 до 100 баллов. Особенно это заметно для дисциплин или их разделов, изучение которых завершается качественной оценкой «зачтено» и на которые в соответствии с учебными планами подготовки специалистов приходится до 40—50% объема всей учебной нагрузки. Высокая степень дифференциации оценки учебной работы обеспечивается тем, что каждое действие студента, выполненное в течение семестра (ответ на каждое задание теста,

решение каждой задачи, ответ по каждой лабораторной работе, посещение занятия и т. п.), получает оценку в баллах и определяет итог текущей аттестации. Смещение акцента на мероприятия текущего контроля (на них приходится 60 баллов из ста) осуществляется для стимуляции более регулярной, чем ранее, самостоятельной учебной работы студентов в семестре, а следовательно, для формирования более глубоких и обширных остаточных знаний.

Балльно-рейтинговая система предусматривает поощрение студентов за ритмичную учебную работу в семестре, обеспечение возможности получения семестровой оценки («удовлетворительно», «зачтено») без сдачи экзаменов и зачетов.

Балльно-рейтинговая система позволяет получать следующую информацию: рейтинг студентов группы, курса, факультета по дисциплине за семестр, учебный год, за все время изучения дисциплины; рейтинг студентов группы, курса, факультета по всем дисциплинам или группе родственных дисциплин за семестр, учебный год, за все время обучения.

Рейтинг студента по дисциплине за семестр — это его оценка по 100-балльной шкале. Рейтинг студента  $R_d$  по дисциплине за все время изучения этой дисциплины предлагается рассчитывать по формуле

$$R_d = \frac{\sum B_i N_i}{\sum N_i},$$

где  $B_i$  — оценка студента по 100 балльной шкале по данной дисциплине в  $i$ -м семестре,

$N_i$  — трудоемкость дисциплины в зачетных единицах в  $i$ -м семестре.

Рейтинг студента за семестр (за год, с начала обучения)  $R_s$  рассчитывается по формуле

$$R_s = \frac{\sum B'_i N'_i}{\sum N'_i},$$

где  $B'_i$  — рейтинг по  $i$ -й дисциплине,

$N'_i$  — ее трудоемкость в зачетных единицах в данном семестре.

При расчете рейтинга студента за все время обучения (общий средний показатель успеваемости) суммирование осуществляется по всем дисциплинам, изученным во всех с начала обучения семестрах. При этом для каждого студента может быть определено место, которое он занимает в группе, на курсе, на факультете, в университете.

Особенностью рейтинговой составляющей балльно-рейтинговой системы является то, что в ней весовые коэффициенты дисциплин определяются не через экспертные оценки, а через их объем в государственном образовательном стандарте.

С внедрением балльно-рейтинговой системы осуществляется, по мнению В. Жигунова, Н. Фролова, переход от смешанной качественно-количественной шкалы («зачтено» и оценки по шкале) к полностью количественной шкале. Сочетание оценок и трудоемкостей дисциплин дает возможность учитывать «удельный вес» оценок, тогда как в существующей системе одинаковые оценки по курсам, объем которых отличается в несколько раз, вполне равноправны.

**Анализ опыта применения балльно-рейтинговой системы.** Одним из недостатков существующей системы обучения является совмещение в одном лице функций обучения и контроля, что существенно увеличивает влияние на выставляемую оценку субъективного фактора, в связи с чем резко снижается востребованность рейтинга как со стороны обучаемых, так и со стороны потребителей специалистов.

Положительной особенностью системы балльно-рейтинговой оценки результатов обучения является то, что студенты сами могут определять для себя достаточное, с их точки зрения, количество баллов по всем видам занятий, а следовательно, и соответствующую рейтинговую оценку.

Как отмечают В. Жигунова, Н. Фролова, балльно-рейтинговая система — это система с обратной связью. При ее внедрении, с одной стороны, автоматически реализуются условия для мотивации студентов к систематическому и успешному освоению образовательных программ, а с другой — «провоцируется» рост уровня их притязаний к организации образовательного процесса в вузе, качеству предлагаемых образовательных услуг, их соответствию международным стандартам. Поощряя самостоятельную работу, балльно-рейтинговая система вынуждает использовать в обучении компьютерные

технологии, которые обеспечивают, благодаря гибкости электронных обучающих программ, высокий уровень индивидуализации обучения. Разумное их применение дает возможность облегчить труд преподавателя, особенно при проведении мероприятий текущего контроля успеваемости, позволяя использовать такой вид измерения объема и глубины знаний студентов, как тестирование.

По мнению А. Роботовой, использование балльно-рейтинговой системы требует значительной конструктивной работы:

- соотнесение трудоемкости аудиторной и внеаудиторной работы и конструирование различных по своей дидактической цели заданий (репродуктивные, поисковые, проблемные, исследовательские, рефлексивно-оценочные);
- конструирование учебного материала по блочно-модульному принципу;
- конструирование самих заданий (работа с информационными источниками, самостоятельное изучение учебной темы, написание аннотации и др.);
- определение «цены» задания по шкале;
- решение вопроса о возможности выполнения пропущенной работы.

### 3 Контрольно-оценочные методы в вузе

Основными признанными в педагогической теории и *практике методами контроля* знаний, умений и навыков являются:

- устный опрос (индивидуальный, фронтальный, комбинированный);
- письменная проверка (терминологические, технологические диктанты, сочинения, ответы на вопросы, решение задач и примеров, выполнение схем, подготовка различных ответов, подготовка рефератов);
- самоконтроль и взаимопроверка;
- стандартизированный (тестовый) контроль.

Различные методы контроля предполагают использование различных приемов: *устные* (опрос, собеседование); *письменные* (рефераты, курсовые, дипломные (выпускные), контрольные работы); *графические* (графики, схемы, чертежи, таблицы); *практические* (проверка сформированности умений); *тесты*.

**Предварительный экзамен.** Применяется тогда, когда изучена половина учебного материала курса. Студентам предоставляется право самим подготовить список вопросов по пройденному материалу. Выполняя задание, они должны еще раз прочитать изученное, повторить его.

Отобранные коллективно вопросы докладываются представителями бригад, защищаются ими, а эксперты по выработанным критериям отбирают лучшие вопросы, составляют их список. Преподаватель может использовать его при подготовке экзаменационных билетов.

Метод дает возможность студентам самостоятельно, планомерно усваивать содержание учебного предмета, а преподавателю анализировать сильные и слабые стороны процесса обучения, а также уровень знаний студентов.

«**Ромашка**» (целесообразно использовать на младших курсах). Преподаватель пишет в сердцевине бумажного цветка тему для контрольной работы, а на лепестках — вопросы по данной теме. Каждый студент срывает лепесток и таким образом получает задание для устного или письменного контрольного ответа. Метод помогает активизировать студентов, ориентирует их на самостоятельное выполнение заданий. Если предполагается устная форма ответов, помощником преподавателя при оценке решения задач может стать экспертная группа студентов.

**Устное выступление.** Широко используется для текущего контроля знаний студентов на семинарских занятиях, при участии их в дискуссии.

**Метод выбора** (с применением компьютера). Студенты получают вопросы, на каждый из которых предлагается 3—4 ответа, причем лишь один из них является правильным. Они должны выбрать именно этот ответ. Пользуясь компьютером, можно довольно быстро проверить знания студентов по конкретным вопросам.

**Устный опрос.** Традиционная форма осуществления итогового контроля и оценки знаний будущих специалистов.

**Тестирование.** Из имеющихся способов контроля особое место занимает и заслуживает пристального внимания тестовый контроль успешности усвоения знаний и умений.

В психологии и педагогике тесты («проба, испытание, исследование») определяются как «стандартизированные задания, результат выполнения которых позволяет измерить психофизиологические и личностные характеристики, а также знания, умения и навыки испытуемого».

### **ЭТО ВАЖНО!**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТЕСТ** – это «система заданий возрастающей трудности и специфической формы, позволяющая качественно оценить структуру и измерить уровень знаний».

Цели тестового контроля могут быть следующие:

- обобщающие — повышение качества обучения;
- локальные (конкретные) цели.

Тесты могут быть использованы для:

- 1) *объективной оценки* объема знаний студентов;
- 2) *профориентации и профотбора* (тесты устанавливают адекватность выбора профессии абитуриентами);
- 3) *итоговой аттестации и аккредитации вузов* (в настоящее время в России созданы с этой целью группы разработчиков — 5—6 вузов, работающих по разным специальностям);
- 4) *выявления структуры знаний у студентов* (табл. 26, см. с. 222) (в Японии особое внимание уделяется структуре, а не объему знаний);
- 5) *определения системы полного усвоения знаний* (эта система особенно популярна в западных странах; выявляются нули в тестах и соответственно заполняются пробелы в знаниях);
- б) *оценки эффективности работы кафедры* (преподавания читаемых на ней предметов).

Основу классических тестов составляет идея их параллельности.

### **ЭТО ВАЖНО!**

**ПАРАЛЛЕЛЬНЫЕ ТЕСТЫ** – это тесты, в которых истинные и ошибочные компоненты равны на одной и той же выборке испытуемых.

Параллельные тесты имеют одни и те же элементы содержания, одну и ту же трудность заданий.

Использование в учебном процессе тестовых заданий имеет как неоспоримые преимущества, так и ряд ограничений (табл. 27, см. с. 222).

Т а б л и ц а 26 — Тест на выявление структуры знаний

Студент	Номер вопроса								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	1	1	1	1	0	0
3	1	0	1	0	1	0	1	1	0

*Примечание.* 1 — правильно; 0 — неправильно

Т а б л и ц а 27 — Особенности использования тестовых заданий в учебном процессе

Преимущества	Ограничения
Оценка знаний одновременно всех учащихся	Должна быть организована предварительная работа по формированию умения выполнять тестовые задания
Индивидуализация процесса обучения (возможность разработки любого количества вариантов)	Большие временные затраты преподавателя на подготовку заданий
Использование на любом этапе занятия (любом этапе процесса усвоения знаний)	Малая задействованность устной речи
Нет необходимости самостоятельно формулировать ответ — он дан в готовом виде	Не способствуют формированию аргументации выбора
Использование в качестве дидактического материала	Требуют хорошей материально-технической обеспеченности учебного процесса
Большая объективность оценки	Отсутствует непосредственное общение между преподавателем и студентом

К тестам, равно как и к тестовым заданиям, используемым в учебном процессе, предъявляется ряд требований:

- адекватность (валидность) — соответствие полученных результатов цели тестирования;
- определенность — общепонятность (если задание предложить большой группе испытуемых, то они должны одинаково его понять);
- простота;
- однозначность;
- надежность — получение устойчивых результатов, безотказность, долговечность, сохраняемость при заданных условиях.

Критерии качества теста:

1) *надежность* — определение степени погрешности в педагогической оценке (проверка 2—3 и более преподавателями);

2) *валидность* — соответствие форм и методов контроля его цели (могут применяться экспертные оценки контрольного материала);

3) *объективность* — критерий, в котором сочетаются надежность, валидность, аспекты психологического, этического, ценностного характера.

Для научного создания тестов необходимы:

1. *Методология* (теория методов создания тестов). Традиционно в тестировании сложилось два методологических подхода:

- методология создания тестов 1920—1960-х гг.;
- современная методология, называемая латентно-структурным (лат. *lateens* — скрытый) анализом.

2. *Теория педагогических измерений*.

Для выделения предмета измерения вначале необходимо концептуально решить — «что такое знание». Поэтому очень сложно выделить предмет измерений.

3. *Педагогическая теория теста* (некий понятийный аппарат, формы задания, методы отбора содержания и т. д.).

Формальное представление тестовых заданий может быть самым разным: в виде вопросов, рекомендаций, чертежей, схем и т. д.

Однако структура каждого тестового задания должна включать две части — задание и эталон.

Классификация тестовых заданий представлена на рисунке 15.



Рисунок 15 — Классификация тестовых заданий

Перечень характеристик тестовых заданий:

1. *Содержание* (чем полнее отобрано содержание курса в тестовом задании, тем выше валидность теста: 360 заданий выполняются приблизительно за 1,5—2 часа).

Требования к содержанию тестового задания:

- предметная чистота (чем меньше междисциплинарных элементов, тем чище содержание дисциплины);
- значимость содержания (следует выделить базис дисциплины);
- содержание должно быть вариативным, репрезентативным (более полно отражать знание курса);
- содержание должно быть научно достоверным (отражать современные взгляды).

2. *Формы* тестового задания:

а) *закрытая форма*. Задание содержит основную часть и ответы, сформулированные составителем. Инструкция указывает: найти номер правильного ответа. Задание содержит один-два и более правильных ответа. Эта форма технологична, так как позволяет выявить определенный объем знаний.

Требования к тесту закрытой формы:

- стандартная инструкция;
- равная правдоподобность заданий;
- полная ясность текста (не должно быть разночтений);
- предельная краткость (5—6 слов);
- простая стилистическая конструкция;
- в задание включается больше слов, чем содержится в ответе;
- все ответы, правильные и неправильные, должны быть равны по длине;
- исключаются вербальные ассоциации, способствующие выбору правильного ответа;
- исключаются лишние слова (на приведенном рисунке, из перечисленных примеров);
- необходимо наличие одной стандартной инструкции (например, обведите кружком номер правильного ответа);
- правильным может быть как один ответ, так и несколько;
- не должно быть противоречий между основной частью и ответами;
- исключить повторяющиеся слова в ответах;

б) *открытая форма*. Студент сам формулирует ответ, словесный или графический. Эти тесты хороши для текущего контроля. Инструкция к ним гласит: «Дополните...».

Требования к тесту открытой формы:

- дополняющее слово ставится в конце;
- оно должно быть единственным;
- все прочерки должны быть одинаковой длины. Например:

Первым греческим философом был \_\_\_\_\_.

Соли высших жирных кислот называются \_\_\_\_\_.

Скорость света в вакууме равна \_\_\_\_\_.

в) *задания на соответствие*. Задание содержит два множества: правый столбик — для выбора, левый — для ответа. В правом элементе может быть больше или одинаковое количество. Инструкция — установить соответствие. Например:

Установите соответствие между видами реабилитации и их содержанием:

- |                    |  |
|--------------------|--|
| А) психологическая | 1) восстановление утраченных учебных умений, познавательных навыков, формирование индивидуальных личностных качеств; |
| Б) педагогическая  | 2) ликвидация последствий дефекта;   |
| В) медицинская     | 3) восстановление психических процессов, снятие психологических комплексов.  |

г) *задания на установление правильной последовательности* (тесты хороши для технических специальностей, так как содержат знание алгоритма).

Инструкция: Из данных понятий выстроить логический ряд так, чтобы каждое предыдущее понятие было более общим по отношению к последующему.

Например: психика, память, отражение, познавательный процесс, словесно-логическая память.

Выбор формы задания зависит от:

- содержания курса;
- цели создания теста (контроль);
- умения разработчика.

3. *Степень трудности*: задания должны быть разной трудности; есть одно-два задания, которые могут выполнить единицы; одно-два

задания, которые должны выполнить все; 60—70% составляют задания средней трудности.

4. *Дифференцирующая способность*: знающие студенты должны выполнить задание, незнающие — не в состоянии его выполнить.

5. *Локальная независимость*: выполнение заданий не зависит от результатов выполнения других форм работы.

6. *Информативность заданий*: каждое задание выполняет информационную функцию.

7. *Коррелируемость задания с критерием*.

Знание характеристик тестовых заданий каждого уровня позволят преподавателю адекватно использовать их в учебном процессе с учетом этапа процесса формирования знаний.

Тестовые задания *первого уровня* носят обучающий характер, так как в них обязательно заложена помощь в виде признаков объектов, о которых идет речь.

В тесте *опознания* обучаемому задается вопрос, требующий от него альтернативного ответа «да» или «нет», «является» или «не является», «можно» или «нельзя» и т. п. Одна из альтернатив является эталонной (рис. 16).

Тесты *различения* вместе с заданием содержат ответы, из которых студент должен выбрать один или несколько. В тестах на различение рекомендуется давать не менее трех вариантов ответа. Ни в коем случае нельзя давать не относящиеся к содержанию задания ответы (рис. 17).

В *тестах-задачах* с выборочными ответами в задании формулируется условие задачи и все необходимые исходные данные, а в ответах представлено несколько вариантов решения в числовом или буквенном виде. Обучаемый должен решить задачу и показать, какой ответ из представленных он получил (рис. 18).

Ко *второму уровню* тестовых заданий относятся тесты воспроизведения информации, тесты-задачи и тесты-процессы. Тесты воспроизведения информации могут быть представлены в виде тестов-подстановок и конструктивных тестов. *Тесты-подстановки* могут иметь в задании разнообразные виды информации:

- словесный текст или формулу (уравнение);
- чертеж (схему) или график.

Задание (вопрос)	Ответы
Можно ли считать, что образ восприятия всегда носит объективный характер?	Можно Нельзя

Рисунок 16 — Тест опознания

Задание (вопрос)	Ответы
Какой из указанных стилей руководства может обеспечить максимальную эффективность в экстремальных ситуациях?	Демократический Авторитарный Либеральный

Рисунок 17 — Тест различения

Задание (вопрос)	Ответы
Какую отметку по пятибалльной системе нужно поставить студенту, правильно выполнившему 21 задание, из которых 15 существенных, если общее количество заданий — 23, в том числе существенных — 18?	Неудовлетворительно Удовлетворительно Хорошо Отлично

Рисунок 18 — Тест-задача с выборочными ответами

Примером теста-подстановки может служить следующее задание:

Заполните пропуски:

«Память — это ... запоминания ... , ... информации».

Эталон: психический процесс (1), сохранение (2), воспроизведение (3).

Тест-подстановка показывает количество операций, которые необходимо выполнить (вспомнить). Поэтому тест-подстановку следует применять при проверке усвоения учебных элементов, когда надо снять у студента затруднения по воспроизведению чисто формальных знаний, а также в тех случаях, когда преподаватель считает необходимым помочь студенту в воспроизведении сложных или новых терминов.

*Конструктивные тесты* требуют от студента совершенно самостоятельного конструирования ответа (решения): воспроизвести

формулировку, дать характеристику, написать формулу (уравнение), проанализировать изученное явление.

Пример задания конструктивного теста (словесное действие): какие факторы определяют выбор того или иного метода разрешения конфликта?

*Тесты-задачи и тесты-процессы* второго уровня предусматривают выполнение студентами типовых работ, условия которых позволяют находить решения без всяких дополнительных сведений или на основе опыта предшествующего обучения.

*К третьему уровню* тестовых заданий относятся тесты-задачи, тесты-процессы и мануальные тесты. Тестовые задания этого уровня требуют применения усвоенных умений и навыков в новых условиях, в практической деятельности.

Задания для *мануальных тестов* предусматривают проверку практических умений и навыков.

В практической деятельности преподавателя вуза при конструировании тестов представляется целесообразным пользоваться классификациями критериально-ориентированных тестов, разработанными В. С. Аванесовым, В. П. Беспалько, а также белорусскими авторами.

Ниже приводятся таблицы классификаций тестов с учетом уровней усвоения деятельности, которые содержатся в учебно-методическом пособии З. П. Трофимовой (табл. 28, 29).

Т а б л и ц а 28 — Классификация критериально-ориентированных тестов (по В. П. Беспалько)

Уровни усвоения	Действие	Типы тестов, соответствующие уровню усвоения
I	Действие с подсказкой. Деятельность по <i>узнаванию</i> ранее изученного	Тесты на опознание Тесты на различение Тесты на классификацию
II	Действие по памяти. Деятельность по <i>воспроизведению</i>	Тесты-подстановки Тесты-копии (конструктивные) Тесты- типовые задачи
III	Деятельность в <i>нестандартной ситуации</i> . <i>эвристическая</i> деятельность (добывается субъективно новая информация)	Тесты-нетиповые задачи
IV	<i>Исследовательская</i> деятельность. ТВОРЧЕСКИЙ уровень (добывается объективно новая информация)	Тесты-проблемы

Т а б л и ц а 29 — Классификация критериально-ориентированных тестов и тестовых заданий

Уровни усвоения деятельности	Тип теста	Виды тестовых заданий (ТЗ)	Форма ТЗ
1. Узнавание ранее изученного при повторном восприятии (сличение; соотношение; распознавание)	Тест 1-го уровня: на узнавание	альтернативные; на различение; на установление соответствия; на установление правильной последовательности	Закрытая
2. Воспроизведение на уровне памяти	Тест 2-го уровня: на воспроизведение по памяти	на дополнение с ограничением ответа (подстановка)	Закрытая; открытая
3. Воспроизведение на уровне понимания; применение знаний в знакомой ситуации (алгоритмическая деятельность)	Тест 3-го уровня: на воспроизведение, основанном на понимании и применении знаний в знакомой ситуации	на свободно конструируемый ответ (конструктивное); на соответствие; типовая задача	Открытая; закрытая
4. Применение знаний в незнакомой ситуации (эвристическая деятельность — добывается субъективно новая информация)	Тест 4-го уровня: на применение знаний в незнакомой ситуации	нетиповая задача; проблемное задание	Открытая; закрытая (мало пригодна)
5. Добывание объективно новых знаний (творческая деятельность)	Тест 5-го уровня: на добывание новых знаний	научно-исследовательская задача	Открытая

Важным для объективизации теста является:

- выделение содержания, которое необходимо контролировать;
- определение существенных операций и измерение результатов выполнения теста;
- оценивание выполнения теста.

В. С. Аванесов обобщил и сформулировал принципы отбора содержания тестовых заданий. Это:

- значимость, т. е. в задание включаются наиболее важные ключевые знания;
- научная достоверность (то, что «является объективно истинным, спорные в науке вопросы не включаются в задание»);

- соответствие содержания тестового задания уровню современного состояния науки;
- возрастающая трудность: в начале теста рекомендуется давать более легкие задания, чтобы студент мог на них ответить положительно (формирование веры в свои силы);
- вариативность содержания;
- системность содержания;
- комплексность и сбалансированность содержания теста.

Технологическая новизна в использовании тестовых заданий состоит в том, чтобы преподаватель, имеющий представление о психологической основе поэтапного процесса усвоения знаний, мог определить целесообразность, необходимость и адекватность их в учебном процессе.

*Этапы* разработки тестовых заданий:

- 1) выбор содержания заданий;
- 2) выбор формы заданий;
- 3) создание инструкции и описание теста;
- 4) апробация теста (сбор эмпирических данных);
- 5) обработка эмпирических данных;
- 6) интерпретация результатов обработки;
- 7) экспертиза качества теста.

*Методы* оценки критериев качества тестов.

Классическая теория тестов опирается на теорию корреляции, главными параметрами которой являются надежность и валидность.

*Надежность* — устойчивость результатов теста, получаемых при его применении.

Существуют следующие методы оценивания надежности:

- параллельное тестирование в двух группах;
- ретестовая надежность (повторное тестирование);
- расщепление теста (тест расщепляют на две части по четным и нечетным номерам заданий). Чем выше корреляция между двумя частями, тем выше надежность.

Существуют тесты на выявление знаний (*dominitest*) и на выявление навыков (*masteritest*).

*Валидность* — пригодность теста, т. е. способность качественно измерять то, для чего он создан по замыслу авторов. Оценка валидности производится по результатам тестирования и результатам экзамена и профессиональной деятельности, которые должны иметь высокий уровень корреляции.

Недостатки традиционного тестирования:

- зависимость оценки знаний от уровня трудности заданий;
- зависимость оценки трудности задания от уровня подготовленности студентов;
- один инструмент оценки не может оценивать разное знание студентов.

Программированный контроль. Студенты должны сделать выбор правильного ответа из нескольких предложенных им вариантов, причем они получают целую серию (программу) вопросов-заданий возрастающей трудности, которые подбираются профессионально грамотно. Злоупотреблять этим методом не следует, так как он не дает полного представления ни о знаниях, ни о личности студента — носителе знаний.

Анализ и решение ситуаций. Студент, получивший текст, должен:

- выписать ключевые слова;
- написать аннотацию размером не более 100 слов;
- сформулировать основную проблему, содержащуюся в тексте;
- предложить пути ее решения и возможные социальные и этические проблемы их реализации.

Контроль в вузе является неотъемлемой частью образовательного процесса, качества обучения студентов, целью которого является обеспечение подготовки специалистов в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта. Правильное планирование и организация контрольных мероприятий, перманентный анализ результатов позволяет выстроить систему управления качеством образования в вузе.

?

#### **Вопросы для самоконтроля**

1. Перечислите функции, принципы контроля в учебном процессе вуза.
2. Назовите факторы и условия, определяющие успешное использование различных форм и видов контроля.
3. Перечислите принципы отбора содержания заданий в тестовой форме.
4. Используя методические правила составления заданий в тестовой форме, приведите примеры возможных вариантов таких заданий по содержанию преподаваемого учебного курса.
5. Составьте балльно-рейтинговую шкалу оценки учебных достижений студентов по преподаваемой вами учебной дисциплине, включив все возможные виды учебной деятельности.

## ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

- 1 Понятие о формах обучения в высшей школе
- 2 Характеристика различных форм обучения в вузе
- 3 Самостоятельная работа студентов

### 1 Понятие о формах обучения в высшей школе

Эффективность процесса обучения в целом зависит от ясности представления преподавателем всех его компонентов: что изучаем, для чего это нужно, чему надо научиться, как целесообразно изучать материал, какие виды самостоятельной работы планирует провести преподаватель, какой будет аттестация, какими источниками можно пользоваться в процессе изучения курса и т. д.

Современная высшая школа имеет большое разнообразие организационных форм учебного процесса, передачи научной информации и усвоения ее, формирования профессиональных умений и компетенций.

Понятие «форма обучения», как отмечает В. И. Андреев, по отношению к обучению в высшей школе используется в трех вариантах: как форма обучения, форма учебной деятельности и форма организации обучения.

#### **ЭТО ВАЖНО!**

**ФОРМА** – внешний вид предмета (явления), его очертание или оболочка.

**ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ** – это внешний вид организации учебного процесса, способ существования и выражения содержания обучения (Р. С. Пионова).

С. А. Смирнов под формой обучения подразумевает способ организации деятельности учащихся, определяющий количество и характер взаимосвязей участников процесса обучения.

Дидактика высшей школы рассматривает формы обучения как способы управления познавательной деятельностью студентов для решения определенных учебных задач.

Формы обучения делятся на *индивидуальные, групповые, фронтальные, коллективные, парные со сменным составом студентов* (В. И. Андреев). В основе такого разделения лежат характеристики особенностей коммуникативного взаимодействия между преподавателями и студентами, между самими студентами.

Р. С. Пионова выделяет формы организации учебной деятельности, которые условно можно подразделить на 4 группы:

- теоретические (лекция, семинарское занятие, курсовая работа, дипломная работа, консультация, учебная экскурсия);
- практические (лабораторно-практическое занятие, практикум);
- комбинированные (педагогическая и производственная практика);
- контрольные (коллоквиум, зачет, экзамен).

Каждая из форм организации обучения имеет свои построение и режим.

Формы организации учебного процесса дают возможность выразить содержание учебных дисциплин. В них опосредуется четкая, протекающая во времени, организация учебной деятельности преподавателя и студентов, выражается разная степень их взаимодействия. Совокупность разнообразных форм составляет структуру учебного процесса [15].

Для обучения студентов вузов используют разнообразные формы занятий: лекции, семинары, лабораторные работы, курсовое и дипломное проектирование, самостоятельную работу студентов, учебные и производственные практики, консультации, зачеты и экзамены.

Лекция, практические и другие виды занятий кроме того служат для осуществления взаимодействия преподавателей и студентов, в ходе которого последние получают образование, воспитание и развитие, учатся творческому самовыражению в различных областях деятельности.

Выбор формы обучения студентов зависит от дидактической цели, содержания учебного материала, уровня педагогической культуры преподавателя и состояния учебно-методической базы вуза. Форма организации обучения детерминирует выбор дидактических методов.

## 2 Характеристика различных форм обучения в вузе

**Лекция.** С возникновением университетов с XIII—XIV вв. лекция была и остается ведущей формой обучения в вузе.

Как отмечает Р. С. Пионова, на лекции реализуется совокупность взаимосвязанных целей:

- осуществляется передача студентам фундаментальных и прикладных знаний с их теоретическим анализом,
- продолжается разностороннее развитие и воспитание различных качеств, отношений, взглядов, убеждений, суждений и т. д.

Основной дидактической целью лекции является формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала. Лекция выполняет научные, воспитательные и мировоззренческие функции.

### ЭТО ВАЖНО!

**ЛЕКЦИЯ** (лат. *lectio* – чтение) – это теоретическая форма обучения, основной метод – устное последовательное изложение содержания материала.

Лекция в вузе не может сводиться к пересказу учебника или других литературных источников. Как отмечают Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г., лекция в вузе должна быть событием для студентов и для преподавателя, а не пересказом учебника. В ней должны сообщаться сгустки мыслей, идей, позиций. Учить можно только неизвестному. Лектор обязан разыскать новое, дать хотя бы новый метод изложения по разработке, освещению, дать свою концепцию.

Для лекции характерны: большой объем учебного материала, фундаментальность, сложность логических построений, доказательств и обобщений. Лекция охватывает все занятие, в ходе которого студенты получают установку и направление для последующей самостоятельной и других форм работы.

По мнению В. И. Андреева, лекция — методологическая и организационная основа для всех форм учебных занятий, в том чис-

ле и самостоятельных. Методологическая — поскольку вводит в науку вообще, придает учебному курсу концептуальность; организационная — так как все другие формы учебных занятий так или иначе связаны с лекцией, чаще всего логически следуют за ней, опираются на нее содержательно и тематически.

В ряде случаев лекция выполняет функцию основного источника информации: при отсутствии учебников и учебных пособий (чаще по новым курсам), в случае, когда новые научные данные по той или иной теме не нашли отражения в учебниках, отдельные разделы и темы курсов очень сложны для самостоятельного изучения.

Логико-педагогический план лекции содержит три основных этапа: *вводную часть, изложение, заключение.*

Как указывает В. И. Андреев, успех подачи материала во многом зависит от знания лектором правил формальной логики и их умелого применения. Восприятие в процессе изложения материала на лекции имеет вероятностный характер: слушающий, как правило, мысленно опережает говорящего, стараясь предугадать окончание фразы. Каждый текст содержит около 30% информационного характера и 70% избыточной части, которая обеспечивает устойчивость, надежность восприятия. Специалисты установили, что соотношение избыточности и информативности для каждой аудитории в одной и той же лекции различно. Для устного выступления оптимальным считается соотношение 1:3. Если же весь текст избыточен, смысл сообщения теряется.

Место и роль лекции в учебном процессе определяют выбор ее типа: вводной, лекции систематического курса, обзорной, установочной, итоговой.

*Вводная лекция* — вступление к учебной дисциплине. Целевой компонент — изложение основных задач курса, краткая характеристика его содержания, раскрытие современного уровня развития данной науки и ее будущее. На вводной лекции студенты должны получить четкое представление о формах занятий по изучению предмета и формах контроля, о характере самостоятельной работы.

Основной тип лекций — *лекции систематического курса*. Они выстраиваются в соответствии с тематическим планом лекционного курса и последовательно раскрывают содержание учебного предмета, его место и роль в подготовке специалистов.

*Обзорные лекции* читаются обычно на выпускных курсах перед государственными экзаменами, а также для студентов-заочников, когда необходим анализ новых проблем, появившихся в науке в последнее время.

*Установочные лекции*, как правило, читаются для студентов заочных факультетов и ориентируют студентов в задачах и содержании курса, объеме материала, оказывают им помощь в самостоятельном его изучении.

*Итоговые лекции* проводятся после изучения всего предмета: они углубляют и обобщают ранее приобретенные знания, логически систематизируют весь учебный материал, раскрывают его профессиональную направленность.

В современном вузе преподаватели используют различные модели проведения лекций: классическая, проблемная, монографическая, лекция-дискуссия, лекция вдвоем, лекция с запланированными ошибками, лекция-аудиовизуализация (Р. С. Пионова). Остановимся кратко на особенностях каждой из них.

*Классическая или традиционная лекция* должна освещать нерешенные вопросы в конкретной сфере науки, вызывать интерес к изучаемой дисциплине, давать установку к самостоятельной работе, анализу и поиску.

*Проблемная лекция* включает серию ключевых проблемных вопросов, которые вплетаются в канву всей лекции. Студенты приглашаются для размышлений и ответа на эти вопросы по мере их постановки.

Исследователи-дидакты считают, что основой проблемной лекции может служить моделирование социальных, производственных и практических ситуаций на базовых предприятиях и в учреждениях. Это позволяет студентам увидеть предметные и социальные аспекты процесса их будущей профессиональной деятельности; увидеть те системы отношений, которые характерны базовым предприятиям; создать обстановку реальной практики решения конкретных инженерных задач и поставить обучающегося во взаимодействие с представителями реальных ролевых позиций. Структурно проблемная лекция представлена в таблице 30 [14].

*Монографическая лекция* предполагает раскрытие определенной темы по одной монографии фундаментального характера, в демонстрации видения проблемы глазами известного ученого, исследователя.

Т а б л и ц а 30 — Структура проблемной лекции

Этапы	Цели	Приемы и средства лектора
Вступление	Овладеть вниманием аудитории, возбудить ее интерес	Начать лекцию с неожиданной реплики, факта, юмористического замечания
Постановка проблемы	Показать ее актуальность, проанализировать противоречия, частные проблемы, сформулировать общую проблему	Обращение к интересам слушателей, их потребностям, ссылка на факты, документы, авторитетные высказывания, анализ устоявшихся, но неправильных точек зрения
Расчленение проблемы на подпроблемы, задачи, вопросы	Четкое выделение перечня проблем, задач, вопросов, раскрытие их сущности	Обоснование логики способов решения проблемы, выстраивание общей схемы решения проблемы, идеи, гипотезы, возможных результатов, последствий
Изложение своей позиции, подходов, способов решения	Показ в сравнительном анализе собственных подходов, позиции и других точек зрения	Доказательные суждения, аргументы, использование приемов критического анализа, сравнения, сопоставления
Обобщение, заключение	Сконцентрировать внимание аудитории на главном, резюмировать сказанное	Утверждение, интегрирующее основную идею, мысль, использование самого сильного аргумента, крылатой фразы. Показ перспективы развития событий

*Лекция-дискуссия* проводится по темам сложного, гипотетического характера, имеющим неоднозначное толкование или решение.

Существует несколько методических вариантов проведения лекции-дискуссии:

- Студенты в самом начале лекции задают преподавателю вопросы по заранее объявленной теме. Он отвечает на них, разворачивая содержание материала, одновременно предлагает студентам новые вопросы, вовлекая их в дискуссию. Преподаватель создает благоприятную атмосферу для восприятия материала, выступает в роли участника дискуссии, то в роли лектора.
- Дискуссия занимает лишь часть лекции, обычно в конце. Преподаватель предлагает студентам 2—3 вопроса по теме лекции, которые рассматриваются в дискуссионной форме с опорой на их предыдущие знания.
- Преподаватель приглашает для участия в дискуссии на лекции 2—3 специалистов по определенной проблеме. Дискуссия разворачивается между ними, студенты могут задавать приглашенным экспертам вопросы и сами принимать в ней участие.

*Лекция-аудиовизуализация* приобрела популярность в тех вузах, где имелись специально оборудованные аудитории с обучающей техникой (переконструировать, перекодировать учебный материал по теме занятия на диски или кассеты, чтобы затем использовать в аудитории).

*Лекция вдвоем* (или лекция с приглашением экспертов) предусматривает участие помимо преподавателя еще 2—3 специалистов — экспертов по теме занятия. Важно, чтобы они имели разные точки зрения, тогда возникает проблемная ситуация, задаются вопросы, излагается позиция сторон, завязывается диалог, в который «втягиваются» и студенты. Реализовать подобные методические требования возможно тогда, когда эксперты «интеллектуально и личностно совместимы», имеют «общий фонд мыслей», обладают способностью к импровизации, владеют коммуникативными умениями (Б. В. Ломов).

*Лекция с запланированными ошибками* может быть применена на старших курсах, когда студенты имеют достаточную теоретическую подготовку. Преподаватель, готовясь к лекции, закладывает в ее текст определенное количество ошибок содержательного или методического характера, маскирует их, чтобы выявить их было не так просто (А. А. Вербицкий, Н. В. Борисова). Студенты, внимательно воспринимая учебную информацию, отмечают ошибки. В конце лекции происходит разбор и анализ ошибок, в результате студенты усваивают верную информацию.

По мнению известного российского психолога А. А. Леонтьева, полноценное лекционное общение достигается при:

- ориентации лектора в обстановке, в которой осуществляются выступления;
- правильном планировании содержания лекции;
- отборе оптимальных средств доведения содержания материала до слушателей;
- наличии контакта со слушателями.

На первой лекции многое зависит от того, как преподаватель «подает себя», т. е. создает свой положительный образ.

Во время чтения лекции преподаватель может использовать различные приемы активизации познавательной деятельности студентов:

- логико-композиционные («интригующее» начало, контрастное сопоставление, прерывистое изложение тезиса, экспрессивное заключение);

– психолого-педагогические (привлекательная форма, проблематизация содержания, использование литературных примеров и цитат, убедительные примеры);

– речевые (интонационная выразительность, использование разносторонней лексики и др.);

– аудиовизуальные (использование структурно-логических схем, таблиц, графиков, аудио-кинозаписей, картин, плакатов и др.).

Чтение лекции требует достаточно высокой степени профессионализма преподавателя. В. И. Андреев называет следующие основные правила поведения лектора перед студенческой аудиторией:

1. Педантичная дисциплина лектора. Нужно полностью исключить всякого рода причины (так называемые «особые случаи»), скрывающие точное начало или окончание лекции. Лекция — важный вид работы преподавателя высшей школы.

2. Высокая требовательность к самому себе. Лектор обязан всегда соблюдать: технику записей на доске (последовательность и четкость записей, хороший мел, влажная тряпка и пр.); правильность и строгость языка лекции (избегать жаргонных словечек, канцеляризм, правильно расставлять ударения); постоянно наблюдать за аудиторией и чувствовать ее.

3. Наличие обратной связи со слушателями.

Важным аспектом организации и проведения лекционного занятия является необходимость удерживать внимание студентов в течение продолжительного времени. С этой целью преподаватель может использовать ряд приемов: голосовые выделения отдельных позиций; жесты и движения; паузы; вопросы; диалогические отступления, основанные на обращениях к аудитории и др.

Как показал анализ литературы, критериями оценки лекции принято считать:

- глубину и научность содержания;
- четкую структуру;
- доказательность и убедительность позиции преподавателя;
- контакт преподавателя с аудиторией, степень взаимодействия;
- культуру речи преподавателя, манеру ведения лекции;
- целесообразность и эффективность использования наглядных и аудиовизуальных средств.

Р. С. Пионова дает несколько методических советов начинающим преподавателям:

- выясните тему лекции;
- определите ее место в учебном процессе по предмету;
- установите цели лекции: образовательную, воспитательную, развивающую, профессиональную;
- определите тип лекции;
- ознакомьтесь с рекомендациями программы по данной теме;
- определите содержание лекции;
- отберите методы ведения лекции;
- подготовьте, если необходимо, наглядные и другие пособия;
- напишите текст лекции, изучите его, определите форму подачи материала студентам.

Ведущие преподаватели вузов для студентов старших курсов, магистров, аспирантов читают спецкурсы, которые, как правило, связаны с темой научного исследования. Спецкурсы, разрабатываемые по теме научного исследования, готовятся самим преподавателем, носят авторский характер, программа утверждается соответствующей кафедрой. В спецкурсе возможно использование различных типов лекций.

Эффективность лекции можно повысить, используя опорный конспект, который разрабатывает преподаватель и вручает каждому студенту либо разрабатывается каждым студентом, магистром, аспирантом после лекции.

Обращение к опорному конспекту имеет смысл тогда, когда он применяется на каждой лекции. В этом случае студенты овладевают системой кодирования учебного материала преподавателем и методикой работы с опорным конспектом.

Сегодня полемическим остается вопрос о роли лекционных занятий в общей структуре подготовки специалистов. В пользу лекционной формы организации занятий выдвигаются следующие положения:

- лекция очень разнообразна в методическом отношении и ее следует гибко и творчески использовать;
- лекция разрешает свои задачи в комплексе с другими компонентами учебного процесса;
- лекция — активная форма учебно-воспитательного процесса, так как существует и обратная связь лектора с аудиторией, правда,

не всегда циклически-замкнутая, а с некоторой задержкой управления (Р. С. Пионова).

**Семинарское занятие.** Основным целевым компонентом семинарского занятия, по мнению Р. С. Пионовой, является синтез изученной студентами литературы, соотнесение ее с материалом лекций, формирование умений анализировать и критически оценивать различные источники знаний, развитие креативности и поисково-исследовательских способностей студентов.

Семинарская форма обучения имеет давнюю историю. Семинары проводились в древнегреческих и римских школах как совокупность диспутов, сообщений студентов, комментариев и выводов преподавателя. В средневековых университетах они предназначались для работы над первоисточниками. Первой разновидностью семинарских занятий явились «ученые беседы» преподавателя и студентов, утвержденные уставом Российского университета в 1804 г. «Ученые беседы» первоначально прививались с трудом, носили эпизодический характер; нередко профессора проводили «ученые беседы» со своими студентами у себя на дому, за чашкой чая.

В конце XIX — начале XX вв. за семинарскими занятиями закрепилось название «семинарий», которое сохранилось и в первые годы после революции 1917 г. Советская система высшего образования сразу же узаконила семинарские занятия как одну из форм организации учебного процесса по всем предметам. В настоящее время для обсуждения на семинарах выносятся узловые или наиболее сложные, спорные темы курса, знание и усвоение которых влияет на общую и профессиональную подготовку студентов, способствует развитию самостоятельного мышления.

Проведение семинарского занятия неразрывно связано с организацией самостоятельной работы студентов.

В качестве основных видов семинарских занятий современной высшей школы В. И. Андреев называет просеминары, семинары и спецсеминары. Просеминары, как правило, проводятся на первом курсе и выполняют пропедевтическую роль по отношению к семинару: вводят студентов в понимание специфики, особенностей самостоятельной работы, в первоначальной форме знакомят их с подходом к научным исследованиям. Параллельно на курсе может работать не один, а несколько просеминаров по различной тематике.

Ведущая роль в просеминаре принадлежит руководителю, так как первокурсники еще слабо ориентируются в особенностях учебной работы в вузе. От руководителя просеминара зависит направленность работы студентов, развитие их научных интересов.

Семинар рассматривается как один из видов практических занятий и представляет собой групповое обсуждение студентами изучаемой темы под руководством преподавателя. Его ценность и значение состоят в формировании интеллектуальных умений и навыков, в развитии самостоятельной научной мысли.

Назначение семинарских занятий В. И. Андреев определяет как «соединение лекционной формы обучения с самостоятельной работой студентов над первоисточниками, учебниками, учебными пособиями; привитие умений реферировать первоисточники, учебники, готовить доклады, выступления, сообщения по отдельным вопросам и выступать с ними перед аудиторией; формирование умения и навыков умственного труда, использование теоретических знаний для решения практических задач; пробуждение у студентов интереса к научно-исследовательской работе; осуществление систематического контроля за работой студентов, проверка их знаний, умений и навыков интеллектуального труда».

Семинарским занятиям присущи следующие основные функции (Р. С. Пионова):

- углубление, конкретизация и систематизация знаний, полученных студентами на предыдущих этапах учебы;
- развитие умений и способностей самостоятельной учебно-познавательной и научно-исследовательской работы;
- формирование аналитического мышления, развитие рефлексии;
- привитие умений вести дискуссию, пропагандировать, отстаивать свою точку зрения, развитие устной речи;
- контроль за степенью и характером усвоения учебного материала.

Распространенными и нашедшими широкое применение типами семинарских занятий принято считать: семинар-развернутую беседу (дискуссия по плану, заранее предложенному преподавателем); семинар-конференцию (обсуждение и защита рефератов); семинар-диспут; семинар-комментированное чтение произведений; решение задач; выполнение упражнений; практические и контрольные работы; семинар-экскурсию и др.

Кафедра несет ответственность за обеспечение семинара учебными пособиями, литературой, УМК. Преподаватель, готовясь к семинару, должен тщательно просмотреть литературу, рекомендованную студентам, сделать для себя выписки, продумать вступительное слово, заключение и дополнительные вопросы.

Продуктивность и эффективность семинарского занятия во многом определяются методикой его проведения, использованием разнообразных методов с учетом темы и цели занятия: дискуссии, бригадного метода, «мозговой атаки», «аквариума», «лабиринта», сократовской беседы и т. д.

Эффективным является расположение студентов в аудитории по принципу «круглого стола» — «глаза в глаза». В этом случае легче организовать взаимодействие студентов друг с другом, коллективную работу, активный обмен мнениями.

Важным в проведении семинарского занятия является заключительное слово преподавателя, которое включает:

- общую оценку семинарского занятия (отмечаются те недостатки, которые можно исправить);
- указание на ошибки принципиального характера и содержание правильного ответа;
- оценку лучших выступлений, особенно тех, где использованы данные из монографий, научных статей;
- ответы на вопросы студентов.

Между преподавателями, читающими лекции и проводящими семинарские занятия, должна быть согласованность и взаимосвязь.

Критерии эффективности семинарского занятия разными дидактами определяются по-разному, однако все позиции могут быть представлены следующими положениями:

- целенаправленность;
- планирование
- управление группой
- степень активности студентов;
- уровень дискуссионности;
- глубина обсуждения темы;
- весомость коллективно сформулированных выводов;
- аргументированный вывод по окончании занятия;
- удовлетворенность студентов и преподавателя проведенным занятием.

Несколько методических советов начинающим преподавателям (Р. С. Пионова):

- определите тему семинарского занятия;
- выявите его место в учебном процессе (носит ли тема самостоятельный характер или соотносится с темой лекции);
- выясните цель семинара;
- определите тип занятия и разработайте его план; отберите методы проведения семинара;
- подберите необходимую литературу;
- подготовьте самостоятельные задания студентам;
- подберите задачи, вопросы эвристического типа;
- решите, как расположить студентов в аудитории и определите свое место в ней.

Спецсеминар, как правило, организует профессор или доцент, активно работающий по избранной проблеме, знающий не только литературу к ней, но и методику исследования. К спецсеминару разрабатывается тематический учебный (рабочий) план и программа. Спецсеминары могут быть обязательными и по выбору. Обязательные представляют собой продолжение или расширение одной из специальных дисциплин по выбору, либо новое направление в соответствующей области науки, техники или технологии производства, не связанной с изучаемыми дисциплинами (Р. С. Пионова).

**Практические и лабораторные занятия.** Практическое занятие служит для закрепления знаний путем вовлечения студентов в решение учебно-познавательных задач, позволяет связать теорию с практикой. Цель практических занятий — углубление и закрепление знаний, формирование умений интеллектуально-познавательной, трудовой, профессиональной деятельности.

На практических занятиях студенты должны осваивать методы, с которыми им придется встретиться в профессиональной практической деятельности.

Практические занятия могут проводиться как после рассмотрения темы на лекции, так и предшествовать теоретическому изучению темы. В первом случае они помогают закреплению знаний и формированию заданных умений, во втором — создают предпосылки, опираясь на опыт, эксперимент, наблюдение, для выведения определенных закономерностей, обобщений на самой лекции (чаще применяется по естественнонаучным предметам).

Как отмечает В. И. Андреев, подготовка практического занятия включает подбор типовых и нетиповых задач, заданий, вопросов, обеспечение практических занятий методическими материалами, проверку готовности аудиторий, ТСО. Перед их началом студентов знакомят с целями и задачами занятий, формами отчетности, проверяется их готовность к выполнению практических заданий. Сложность практических занятий рекомендуется наращивать постепенно, но постоянно.

Цель лабораторной работы — углубленное изучение научно-теоретических основ предмета и овладение современными методами, навыками экспериментирования с применением вычислительной техники, современной аппаратуры, приборов. Лабораторно-практические занятия проводятся в кабинетах, лабораториях, мастерских, учебных хозяйствах и, как правило, предусматривают использование учебного оборудования, современной аппаратуры и приборов, электронно-вычислительной техники.

Тематика лабораторных практических занятий по разным предметам имеет свои особенности и различия в методах проведения. Тема подбирается с расчетом на охват наиболее важных вопросов курса. Для каждой темы разрабатываются соответствующие методические указания, в которых излагаются ее цели и задачи, организация проведения, указывается необходимое оборудование, приборы, технические средства, перечисляются правила техники безопасности, требования к качеству отчетов и порядок защиты.

Различаются следующие виды лабораторно-практических занятий:

1) фронтальная (студенты группы или подгруппы выполняют одну и ту же работу);

2) цикловая (работы выполняются группой по графику в несколько циклов соответственно разделам лекционного материала. В них входят 4—5 обычных лабораторных работ);

3) индивидуальная (выполняется студентом самостоятельно по графику, при наличии четкого руководства и контроля за работой со стороны преподавателя).

Практические и лабораторные занятия в вузах могут быть:

- устными (по всем предметам);
- письменными (лингвистика, математика);
- графическими (география, черчение, рисование);
- аудиовизуальными (компьютер);

- предметно-визуальными (химия, физика);
  - профессиональными (в лабораториях, мастерских, на полигонах).
- Среди критериев эффективности занятий Р. С. Пионова называет:
- уровень самостоятельности и активности студентов;
  - наличие органической связи практических занятий с теорией;
  - степень отработки (сформированности) умений в соответствии с целью занятий;
  - уровень и характер поисково-исследовательской и творческой деятельности студентов;
  - удовлетворенность студентов и преподавателей состоявшимся занятием;
  - степень реализации поставленных целей и задач.

Несколько методических советов начинающему преподавателю (Р. С. Пионова):

- уточнив тему практического занятия, определите его структуру, содержание, место проведения;
- отберите методы, которые будут положены в основу проведения занятия;
- определите необходимость оборудования и его виды;
- установите формы связи со студентами, формы контроля за их познавательной деятельностью;
- проанализируйте итоги занятия, выявите его продуктивность.

**Коллоквиум.** Применяется с целью обсуждения особо актуальных проблем курса или подведения итогов изучения законченной части учебного предмета. Основные функции коллоквиума — обобщающая и контрольная.

Как отмечает Р. С. Пионова, коллоквиум соединяет учебную и научную основы курса, обогащает теоретическими знаниями, создает предпосылки для развития дискуссионно-полемиических качеств, научной речи студентов.

**Производственная практика.** П р о и з в о д с т в е н н а я п р а к т и к а — специальная форма учебного процесса, обеспечивающая студентам возможность получения профессиональных знаний, навыков и умений непосредственно на производстве. Главная цель производственной практики — закрепление теоретических знаний студентов в процессе освоения ими производственной деятельности.

**Консультации.** Они предназначены для оказания педагогической целесообразной помощи студентам в их самостоятельной работе по каждой дисциплине учебного плана, а также при решении задач теоретического и прикладного характера. Консультации проводятся по желанию студентов или по инициативе преподавателя и могут быть коллективными, групповыми и индивидуальными. Дни обязательных консультаций устанавливаются преподавателями кафедр.

**Исследовательская работа студентов в вузе.** Такая работа может проходить в двух формах: учебно-исследовательская работа (УИРС) и научно-исследовательская работа (НИРС).

*Учебно-исследовательская работа студентов* предусмотрена учебным планом вуза, носит обязательный характер, осуществляется преимущественно на старших курсах. Формами УИРС являются:

- курсовые работы;
- дипломные работы;
- УИРС (в отдельных вузах).

Как отмечает В. И. Андреев, *курсовое проектирование* представляет собой самостоятельную работу, в ходе которой студент принимает целесообразные решения, применяет научные принципы и методы проектирования, использует исходные типовые, нормативные или перспективные материалы. Цель проектирования — создание лучшего продукта по сравнению с существующими аналогами. Выполненный курсовой проект служит универсальным показателем сформированности знаний и умений, полученных студентами в процессе обучения при овладении комплексом определенных дисциплин.

Курсовые работы чаще всего выполняются на III—IV курсах по ведущим учебным дисциплинам. Это фактически первое научное исследование самостоятельного характера, которое может иметь теоретический или опытно-экспериментальный характер. Выполняя курсовое исследование, студенты учатся работать с научной литературой, изучать разработанность и освещенность в ней избранной проблемы. При защите проекта студент учится не только правильно излагать свои мысли, но и аргументированно отстаивать, защищать выдвигаемые решения, результаты проектирования, рекомендации.

*Дипломное проектирование* — важный этап в профессиональном становлении специалиста, при выполнении которого

студент должен проявить умение квалифицированно ориентироваться в теоретических и прикладных разделах основных, профилирующих дисциплин, способность активно применять полученные знания, в том числе и в области компьютеризации. Выполнение дипломной работы имеет своей целью дальнейшее развитие творческой и познавательной способности студента и, как заключительный этап обучения студента в вузе, направлено на закрепление и расширение теоретических знаний и углубленное изучение избранной темы.

Дипломные работы в некоторых вузах не являются обязательной формой УИРС, т. е., в соответствии с требованиями учебного плана, они могут не выполняться, а заменяться государственным экзаменом. В то же время в технических, технологических, экономических вузах в учебный план заложена обязательная подготовка и дипломного проекта, и сдача по этому же учебному предмету государственного экзамена.

Для научного руководства дипломниками выпускающая кафедра определяет руководителей, которые помогают студентам в выборе темы, разработке структуры дипломной работы, определении научного понятийно-терминологического аппарата, разработке плана (программы) проведения дипломного исследования. Тема дипломной работы и научный руководитель утверждаются соответствующей кафедрой, а также советом факультета. Выполнение дипломной работы осуществляется два-три года и может быть представлено в виде ряда этапов:

- подготовка к исследованию (определение актуальности темы, ее значения для науки и необходимость для практики; формулирование цели исследования, определение его объекта и предмета, выдвижение гипотезы и задач исследования; отбор методов, определение базы и разработка программы исследования);
- проведение исследования;
- анализ и обработка результатов исследования;
- написание, литературное оформление работы;
- защита дипломной работы.

Выполненная дипломная работа проходит рецензирование и после решения кафедры направляется в ГЭК, где в установленное время в период государственных экзаменов осуществляется ее защита на открытом заседании ГЭК.

Защита дипломного проекта предполагает краткое изложение сущности выполненной работы, аргументированных выводов, чет-

ких ответов на вопросы членов ГЭК. Защита дипломных проектов позволяет оценить не только качество подготовки специалиста, но и педагогическую деятельность кафедры в целом (В. И. Андреев).

*Научно-исследовательская работа студентов* (НИРС) не имеет обязательного характера, может осуществляться студентами на добровольной основе с I курса. Студенты, занимающиеся научной деятельностью, объединяются в студенческое научное общество (СНО), которое осуществляет наблюдение и контроль за работой научных формирований, готовит и проводит массовые научные мероприятия — конференции, семинары, олимпиады, научные школы и т. д.

НИРС является наиболее эффективной формой для развития исследовательских и научных способностей студентов. Руководство всеми формами НИРС осуществляют преподаватели: формируют научные кружки и клубы, определяют их проблематику; отбирают и рецензируют студенческие доклады на научные конференции, семинары, симпозиумы; руководят секциями и дискуссиями; помогают студентам овладеть методами научного исследования, вести эксперимент; готовят сборники научных работ студентов.

Как отмечает Р. С. Пионова, в современном университете функционируют различные формы НИРС:

- научный кружок;
- научный клуб;
- студенческая научная лаборатория;
- научные конференции, семинары, симпозиумы;
- олимпиады по учебным дисциплинам;
- конкурсы студенческих научных работ;
- летние научные школы;
- студенческие конструкторские бюро;
- хоздоговорные темы исследований кафедры или лаборатории.

Наиболее распространенной и стабильной формой является научный кружок по определенному предмету. Кружки создаются по решению кафедры, руководят ими ведущие преподаватели кафедры.

### 3 Самостоятельная работа студентов

Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение.

*А. Дистервег*

Самостоятельность головы учащегося — единственное прочное основание всякого плодотворного учения.

*К. Д. Ушинский*

Самостоятельная работа — основа вузовского образования. Она формирует готовность к самообразованию, создает базу непрерывного образования, предлагает возможность постоянно повышать свою квалификацию, переучиваться, быть целеустремленным и активным гражданином, творческим создателем. Никакое воздействие, приказы, убеждения, наказания не заменят и не могут сравниться по эффективности с самостоятельной деятельностью.

По мнению ряда исследователей (Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов), формирование умений и навыков самостоятельной работы является главной задачей учебной и профессиональной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы показал (И. А. Новик), что самостоятельная работа может рассматриваться как:

- 1) метод обучения (А. Г. Ковалев, Н. В. Кузьмина, А. В. Усова);
- 2) форма организации деятельности студентов (Б. П. Есипов);
- 3) вид познавательной деятельности (М. П. Кашан, Н. П. Кочеткова);
- 4) средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную и практическую деятельность (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин).

Исследователями в области педагогики высшей школы (О. Л. Жук и др.) отмечается, что усиление значимости самостоятельной работы студентов, увеличение ее объема в структуре учебных планов и программ обусловлено рядом научно-педагогических и организационно-методических требований, а именно:

– организация самостоятельной работы способствует личностно-ориентированной направленности профессиональной подготовки выпускников, формированию субъектной позиции студентов;

– увеличение доли самостоятельной работы придает учебному процессу практико-ориентированный и проблемно-исследовательский характер;

– самостоятельная работа обеспечивает саморазвитие необходимых способностей будущего выпускника;

– повышение роли самостоятельной работы студентов предполагает создание соответствующих условий для ее организации, усиление ответственности как студентов, так и преподавателей за результаты учебного процесса.

В вузах США соотношение аудиторной и самостоятельной работы выражается в пропорции 1:2, при 1:5 часах обязательных учебных занятий в 5-дневную рабочую неделю; в Англии — 1:4; в среднем в европейских вузах — 1:3,5.

Самостоятельная работа студентов способствует углублению и расширению знаний; формированию интереса к познавательной деятельности; овладению приемами процесса познания; развитию познавательных способностей.

Основным видом самостоятельной работы студентов является работа над книгой (учебной, научной и справочной литературой). Этот вид работы связан не только с подготовкой домашних заданий (письменных, графических, расчетных), но и с самообразованием, которое занимает ведущее место. Поэтому, говоря о самостоятельной работе студентов, имеют в виду именно самообразование.

Обеспечение каждого вида самостоятельной работы студентов — обязанность кафедр. Формами такого обеспечения могут быть:

– опорные дидактические материалы;

– система заданий для самостоятельной работы;

– тематика рефератов и докладов, курсовых и дипломных проектов;

– инструктивно-методические материалы для выполнения различных заданий;

– списки обязательной и дополнительной литературы.

В условиях вуза самостоятельная работа студентов протекает без непосредственного участия преподавателя. В зависимости от степени активности и осознанности участия в самостоятельной

работе субъектов образовательного процесса принято различать три вида самостоятельной работы студентов:

- *контролируемая самостоятельная работа* (КСР) — студенты работают «под контролем», выполняемые задания предполагают наличие определенного алгоритма или аналогии с целью формирования навыка;
- *управляемая самостоятельная работа* (УСР) — преподаватель стимулирует деятельность студентов;
- *самообразование* — конечная цель организации самостоятельной работы.

КСР обычно согласуется с модульной технологией.

Как отмечает О. Л. Жук, в практике вузов самостоятельная работа студентов осуществляется в двух основных формах:

1) собственно самостоятельная работа студентов, организуемая самим студентом в рациональное с его точки зрения время, как правило, вне аудитории, мотивируемая собственными познавательными потребностями и контролируемая им самим. Самостоятельная работа студентов во внеаудиторное время состоит из ряда элементов: работа в лабораториях вуза или на производстве; работа в библиотеке, методическом кабинете, общежитии или дома; участие в работе научных кружков, художественной самодеятельности; чтение художественной литературы, газет, журналов; просмотр кинофильмов; спортивные тренировки, любительские занятия (выращивание цветов, моделирование и т. п.);

2) управляемая самостоятельная работа студентов (УСРС) как опосредованное управление со стороны преподавателя самостоятельным выполнением учебного задания.

Таким образом, УСРС, по мнению О. Л. Жука, включает «все виды аудиторной и внеаудиторной самостоятельной учебной и исследовательской работы студентов по выполнению ими учебного плана и осуществляется при помощи соответствующего методического обеспечения». Именно методическая обеспеченность каждой учебной дисциплины является обязательным условием при рассмотрении вопроса о введении в ее структуру часов управляемой самостоятельной работы.

Различают три уровня самостоятельной деятельности студентов: *репродуктивный (тренировочный)* — задания по решению задач, заполнению схем, таблиц и т. п.; *реконструктивный* — составление плана, тезисов, выполнение рефератов; *твор-*

*ческий (поисковый)* — связан с анализом проблемы, получением новой информации.

Как отмечает В. В. Сергеевкова, технологическая цепочка УСРС может заключаться в следующем:

- определение трехуровневых целей деятельности (репродуктивные, реконструктивные, творческие);
- выстраивание системы мотивации студентов;
- обеспечение студентов учебно-методическими материалами;
- установление сроков промежуточных и итоговых отчетов о проделанной работе;
- чтение вводной лекции, проведение консультаций;
- отслеживание, корректировка и оценивание образовательных результатов;
- организация самоконтроля, саморегулирования, рефлексии.

Самостоятельная работа может организовываться как индивидуально, так и групповым способом.

Место и время проведения самостоятельной работы студентов, характер управления ею зависят от образовательных целей; специфики и содержания заданий; степени учебно-методического обеспечения учебного процесса.

Повышение эффективности самостоятельной работы предполагает:

- увеличение количества часов на самостоятельную работу;
- организацию консультационной службы;
- создание УМК, позволяющих самостоятельно освоить дисциплину;
- организацию постоянного (тестового или рейтингового) контроля;
- отказ от традиционных, консервативных форм практических и лабораторных занятий.

Немаловажным фактором в организации самостоятельной работы студентов является создание условий их заинтересованности в самостоятельном овладении учебным материалом. О. Л. Жук определяет требования, выполнение которых повышает уровень мотивированности и сознательности самостоятельной работы студента.

Среди них:

- осмысление и принятие студентом целевых установок самостоятельной работы;
- понимание ее влияния на формирование ценных профессиональных качеств и умений;

- соответствие объема, уровня сложности заданий, последовательности их выполнения индивидуальным особенностям студентов, психолого-педагогическим принципам усвоения знаний;

- уверенность студента в успешном выполнении заданий, предназначенных для самостоятельной работы;

- сотрудничество преподавателей и студентов.

Анализ литературы показал, что исследователи (Е. И. Белкин, М. В. Буланова-Топоркова, О. Л. Жук) в качестве основных принципов отбора содержания учебного материала для самостоятельной работы студентов выделяют следующие положения:

- минимизация уровня сложности и объема научной информации, содержащейся в материале для самостоятельного изучения студентами;

- согласованность содержания учебного материала для самостоятельной работы с ранее представленной информацией на учебных занятиях; отражение в ней существенных сведений по изучаемой теме или разделу;

- содержательно-технологическая преемственность между формами, методами самостоятельного изучения студентами учебного материала и дидактическими требованиями к уровню его усвоения, способам контроля и оценки усвоенных знаний.

О. Л. Жук отмечает, что важным является создание целостной системы заданий, включающей задачи с возрастающим уровнем сложности и неопределенности, в том числе прикладного, межпредметного и междисциплинарного характера.

Автор определяет ряд дидактических требований к разработке задач для самостоятельного выполнения студентами:

- содержание заданий должно согласовываться с контекстом приобретаемой специальности, что позволит студентам «получить знания, опыт самостоятельного решения профессиональных задач»;

- предлагаемые задания должны носить межпредметный, прикладной характер и допустимый уровень неопределенности, что способствует «формированию у студентов обобщенных умений, универсальных способностей»;

- содержание и способы выполнения заданий должны быть методологичны, что предполагает разработку студентом проекта деятельности (анализ ситуации и постановку целей, прогнозирование результатов, выдвижение гипотез и их проверку, оценка и корректировка деятельности на основе рефлексии);

- многоуровневый и вариативный характер заданий;

– разработка заданий с учетом технологизации контроля и проверки полученных результатов.

В условиях двухступенчатого обучения в высшей школе педагогический процесс не может быть оптимальным без хорошо организованной самостоятельной работы студентов. При этом главной задачей обучения выступает овладение умениями и навыками самообразования и самоорганизации деятельности.

УСРС может быть организована в аудиторной и внеаудиторной формах. Основными механизмами реализации УСРС являются:

- 1) планирование (отражается в планах базовых и рабочих, индивидуальных планах преподавателей);
- 2) учебно-методическое обеспечение (рабочие программы дисциплин, учебно-методические пособия, методические разработки для лабораторных работ, методические указания к курсовым и дипломным работам);
- 3) контроль УСРС (коллоквиум, дискуссия, сочинение, реферат, эссе, аналитический отчет и др.).

Приоритет в эффективной деятельности по проектированию самостоятельной работы принадлежит профессорско-преподавательскому составу, в содержательной деятельности которого должна произойти переориентация с классического «передатчика знаний» на «организатора образовательной среды».

Очевидным является многовариативность используемых в учебном процессе вуза форм организации учебного процесса. Каждая форма обучения характеризуется целевым компонентом и предполагает необходимость учета всех условий и факторов оптимального ее использования.



#### **Вопросы для самоконтроля**

1. Назовите основные группы, на которые условно можно разделить все формы обучения в вузе.
2. Дайте характеристику различным видам лекций.
3. Назовите основные критерии оценки лекционного занятия.
4. Какое целевое назначение имеет каждая форма обучения?
5. Какие показатели используют при оценке семинарского (практического, лабораторного) занятия?
6. Какие методы и приемы организации управляемой самостоятельной работы студентов вы используете в своей практической деятельности?

## ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ И ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

- 1 Основные принципы государственной молодежной политики в Республике Беларусь
- 2 Содержание и специфика воспитательной работы в вузе. Сущность и функции воспитания студентов
- 3 Закономерности и принципы воспитания в вузе
- 4 Основные направления воспитательного процесса в высшей школе

### 1 Основные принципы государственной молодежной политики в Республике Беларусь

В современной педагогике высшей школы теоретико- и методологические подходы к воспитанию находят новое философское прочтение на основе анализа воспитательной реальности на фоне общих проблем человеческого бытия и осмысления педагогических теорий воспитания. Б. П. Битинас к структурным компонентам философии воспитания относит *онтологию, аксиологию и гносеологию*.

#### **ЭТО ВАЖНО!**

**ОНТОЛОГИЯ** (от гр. *ontos* – сущее и *logos* – слово, понятие) – учение о бытии, о первоначалах всего сущего, о критериях, общих принципах и закономерностях существования [22].

**АКСИОЛОГИЯ** (от гр. *axios* – ценность и *logos* – слово, понятие) – учение о природе и структуре ценностей, их месте в реальности, о связи ценностей между собой [22].

**ГНОСЕОЛОГИЯ** (от гр. *gnosis* – знание, познание и *logos* – слово, понятие) – теория познания, раздел философии, изучающий источники, формы и методы научного познания, условия его истинности, способности человека познавать действительность. [20].

Под понятием «молодежь» принято понимать специфическую социально-демографическую общественную группу, имеющую общие социально-психологические особенности и ориентации, обусловленные характером социальных отношений на данном этапе развития общества.

В настоящее время почти четверть населения Беларуси — молодежь (23,7%). Менее чем за 10 лет число студентов увеличилось на 70%.

В 1992 г. был принят Закон «Об общих началах государственной молодежной политики» (изменения внесены в 1997 г.), который определяет основные принципы государственной молодежной политики:

- сочетание государственных, общественных интересов с интересами и правами молодых граждан;
- последовательность и комплексность;
- научная обоснованность;
- учет интересов и потребностей молодых граждан;
- гарантированность защиты прав и интересов молодых граждан;
- гласность и открытость;
- участие самой молодежи в разработке и реализации молодежной политики.

Среди основных направлений государственной молодежной политики можно назвать следующие:

- *В экономической сфере:* обеспечение занятости молодежи, развитие системы подготовки и переподготовки кадров, экономическое стимулирование предприятий, создающих рабочие места для молодых людей, соблюдение справедливости в оплате труда представителей различных социальных групп общества, стимулирование молодежных структур в стремлении к самофинансированию, обеспечение социальной защиты подрастающего поколения, молодых семей; ориентация экономической деятельности молодежных предприятий на создание дополнительных рабочих мест.

- *В сфере политико-правовых отношений:* обеспечение представительства белорусской молодежи в органах законодательной и исполнительной власти, создание благоприятных условий для эффективной деятельности молодежных общественных организаций, гарантированная защита законных прав и интересов юношей и девушек, молодых семей.

- *В сфере культуры и досуга:* совершенствование организации свободного времени молодежи, поддержка и развитие международных молодежных контактов, создание условий для формирования социально-политического сознания белорусской молодежи на основе достижений белорусской и мировой культуры, общечеловеческих ценностей.

- *В социальной сфере:* поддержка молодежи в стремлении к самостоятельному труду, реализация мер, направленных на обеспечение прожиточного минимума всех групп белорусской молодежи, осуществление перспективной жилищной политики в отношении молодых семей, молодежи; разработка мероприятий по поддержке молодых талантов, принятие конкретных мер по профилактике молодежной преступности.

В целях реализации обозначенных направлений молодежной политики была разработана Республиканская программа «Молодежь Беларуси» на 2006—2010 годы, основными задачами которой являются:

- патриотическое воспитание молодых граждан, формирование у них политической культуры, стимулирование ответственного и активного участия в общественно-политической жизни РБ;
- формирование правового сознания и высокой правовой культуры, законопослушного поведения;
- создание условий для более активного и эффективного включения молодежи в социально-экономическую жизнь общества;
- развитие позитивных молодежных инициатив, соответствующих идеологии и направлениям социально-экономического развития государства;
- совершенствование системы социальной защиты молодежи и молодой семьи;
- развитие международного молодежного сотрудничества;
- информационное обеспечение системы работы с молодежью.

Поддержка учащейся молодежи осуществляется различными фондами:

- специальный фонд Президента Республики Беларусь по поддержке талантливой молодежи;
- специальный фонд Президента Республики Беларусь по социальной поддержке одаренных учащихся и студентов.

## 2 Содержание и специфика воспитательной работы в вузе. Сущность и функции воспитания студентов

Особенности содержания воспитания в вузе основываются на специфических чертах студенческого возраста — «сензитивной порою для развития интеллекта, духовного мира, пересмотра и отработки системы ценностей, укрепления здоровья и физических сил своеобразной, неповторимой порою юности, когда особенно интенсивно происходит развитие и воспитание, становление индивида, профессиональная подготовка будущих специалистов» (Р. С. Пионова).

Сущность воспитания студентов в условиях современной высшей школы, по мнению В. И. Андреева, проявляется во всех сферах жизнедеятельности как целостное, организационно оформленное, целенаправленное, специально управляемое взаимодействие педагогов и студентов для достижения воспитательных целей и задач на индивидуальном и групповом уровне.

Воспитание в высшей школе — это целенаправленный, специально организованный педагогический процесс взаимодействия педагога со студентами, осуществления организации их разнообразной деятельности с целью формирования у них политических, нравственных, эстетических, физических качеств, развития их способностей и сущностных сил, становления отношений с окружающим миром и людьми (Р. С. Пионова).

Воспитательное воздействие реализуется через содержание учебных дисциплин. Таким образом, обучение выполняет двойную воспитательную функцию: с одной стороны, служит основой формирования научного мировоззрения, формирует индивидуальные особенности личности, интеллектуальные и морально-волевые качества, эмоционально-волевою сферу, инициативу, с другой стороны — умение применять знания на практике.

Процессу воспитания студентов в высшей школе присущи следующие функции:

по В. И. Андрееву:

- статусно-позиционная;
- формирующе-развивающая;
- мотивационно-мобилизирующая;
- информационно-коммуникативная;
- профилактико-перевоспитывающая

по Р. С. Пионовой:

- воспитывающая;
- развивающая;
- познавательно-образовательная;
- коммуникативная;
- организаторская;
- профессиональная

По мнению В. И. Андреева, воспитание студентов в процессе обучения обеспечивается:

- отбором значимого для воспитуемых материала;
- правильным выбором форм и методов обучения;
- учетом возрастных и индивидуальных особенностей студентов;
- созданием благоприятного микроклимата на занятиях;
- систематическим изучением внутреннего мира каждого студента;
- высоким уровнем образованности и культуры преподавателя.

Общими концептуальными основами воспитания студентов являются (Р. С. Пионова):

1. Собственно цель воспитания — содействовать духовному и физическому развитию студентов, формированию индивидуально и социально значимых качеств. Внеаудиторная воспитательная работа со студентами должна восприниматься как самостоятельная категория, тесно связанная с учебным процессом.

2. Цель внеаудиторной воспитательной работы представляет собой сложный *целевой комплекс*, состоящий из многих конкретных взаимосвязанных педагогических целей: формирование качеств личности, формирование отношений, формирование ценностей, формирование способностей. Успешная реализация целевого комплекса зависит от степени соучастия в целеполагании преподавателей и студентов вуза.

3. Системность воспитательной работы: при педагогической систематизации всех средств, имеющихся в высшей школе, вокруг выдвинутых целей эффективность воспитательного процесса повышается. Превращение вуза в воспитательную систему означает создание «воспитывающего духа» в каждой клеточке учебного заведения.

4. Активность позиции студента на всех этапах организации воспитания, не уменьшая роли педагога и целенаправленной организованной педагогической деятельности.

5. Системно-ролевой подход к воспитанию студентов предполагает оказание помощи каждому студенту в освоении всех социальных ролей, а каждый студент, с учетом возраста и степени социализации, в состоянии их освоить.

6. Воспитание как процесс безгранично и бесконечно, как бесконечна по своим возможностям личность студента. Взяв точку отсчета со дня рождения ребенка, оно будет сопровождать его всю жизнь, оказывая на

него то или иное влияние. Именно поэтому очень важно у студентов в период обучения в вузе заложить стремление и потребность в самовоспитании.

В 1999 г. Министерство образования утвердило «Концепцию воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь», которая определяет стратегию, тактику, содержание и технологии воспитательной деятельности в современных условиях, а также приоритетные принципы, основные функции, ведущие направления воспитания, которые определяют его содержание.

Согласно концепции цель воспитания состоит в формировании социально, духовно и морально зрелой творческой личности, субъекта своей жизнедеятельности. *Задачами* воспитания являются:

- моральное развитие личности;
- формирование патриотизма и гражданственности;
- развитие самосознания;
- формирование трудовых и жизненных навыков;
- формирование ответственного поведения;
- формирование здорового образа жизни;
- развитие эмоциональной сферы личности;
- развитие чувства красоты;
- развитие экологической ответственности.

В числе институтов воспитания названы семья, учреждения образования, молодежные организации и объединения. Завершается концепция рассмотрением условий ее эффективного использования в процессе воспитания.

На основании концепции вуз или его структурные подразделения разрабатывают программу воспитательной работы со студентами, учитывая собственные традиции, особенности вузовской жизни, уровень развития студенческого коллектива, активность студенческих общественных организаций, деятельность органов самоуправления. Программа воспитания носит долговременный характер, охватывая весь период обучения студентов. Она служит основанием для разработки планов воспитательной работы, как правило, на один учебный год — в масштабе вуза, факультета, академических групп.

Процесс воспитания студентов в вузе имеет свои *особенности* (В. И. Андреев):

- воспитание студента — структурно более сложный процесс, чем овладение знаниями, умениями, навыками, так как убеждения у студента формируются под воздействием различных воспитательных

факторов — научных знаний, общественного и личного опыта, позитивных влияний педагога, средств масс-медиа и т. д.;

- противоречие между плановостью содержания воспитания и цельностью формирования личности молодого специалиста;
- наличие системы учебно-воспитательной работы;
- студент находится под воздействием множества воспитательных факторов, при этом бывает сложно установить генезис отдельных влияний на его развитие и выяснить, какой фактор оказал положительное, а какой — отрицательное влияние;
- динамичность формирования личности молодого специалиста;
- противоречивость между уже сложившимися убеждениями, взглядами и новыми взглядами и суждениями, борьба прежних и новых мотивов;
- зависимость воспитания от индивидуальных психологических черт личности, необходимость их учета в конкретной воспитательной работе.

Модель воспитательного процесса можно представить в виде следующей структуры (рис.19):

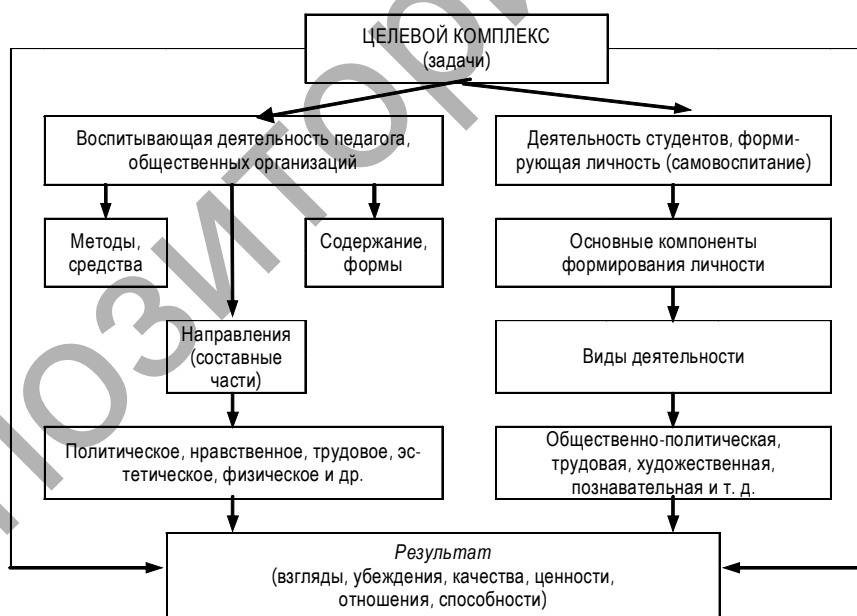


Рисунок 19 — Структурная модель воспитательного процесса

### 3 Закономерности и принципы воспитания в вузе

Воспитание студентов как целостный организованный процесс подчиняется определенным закономерностям и принципам.

#### **ЭТО ВАЖНО!**

**ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВОСПИТАНИЯ** – это важные устойчивые связи в воспитательном процессе, реализация которых определяет его ход, направленность и продуктивность (Р. С. Пионова).

Категория «закономерности воспитания» не разработана на теоретическом уровне в педагогике высшей школы. Среди исследователей нет единства в дифференциации понятий «закономерности» — «принципы» воспитания. Наиболее подробно этот вопрос исследован и освещен Р. С. Пионовой, которая считает, что воспитательно-му процессу в вузе присущи следующие закономерности:

1. Направленность воспитания, его цели и содержание, идеологические и нравственно-эстетические ценности всегда предопределяются обществом, господствующим классом или партией.

2. Воспитание органически связано с обучением студентов: значительный объем воспитательной работы реализуется в процессе обучения в основном одними и теми же лицами — субъектами этого процесса, протекает в тех же коллективах, но не повторяет учебные задачи.

3. Воспитание в вузе профессионально направлено.

4. Воспитанию изначально присущ комплексный подход к формированию личности студента: единство воздействия на все сферы индивида — интеллектуальную, эмоционально-волевою, физическую, с одной стороны; единство целей, действий педагогического и студенческого коллективов, общественных организаций, семьи и самих студентов — с другой.

5. Воспитание оптимистически направлено, опирается на положительное начало в студенте: важно хорошо изучить каждого студента, знать его сильные и слабые стороны, качества, черты, чтобы

оказывать влияние на развитие одних качеств и вместе со студентами нейтрализовать, ослабить, перестроить другие.

6. Результативность воспитания повышается, если оно одинаково активно опирается на вербальные и невербальные (деятельностные) формы и методы влияния на личность студента, на единство слова и дела.

7. В воспитательном процессе нередко обнаруживается сопротивление личности студента тем педагогическим воздействиям, которые на него оказываются извне организаторами воспитания, или собственным усилиям в процессе самовоспитания. Выдвижение таких целей, которые совпадали бы с интересами студента, осознавались и воспринимались им, снижает внутреннее сопротивление личности, делает процесс воспитания персонализированным, более продуктивным.

Автор подчеркивает динамичный характер закономерностей воспитания, их модификации по мере изменения самого процесса воспитания, его целей, социальной сущности содержания. На базе закономерностей формируются принципы воспитания.

К специфическим сложностям организации воспитательной работы в вузе некоторые авторы (А. Петров, А. Ховрин, Л. Шаламова) относят:

- низкую степень сформированности единого воспитательного пространства вуза;
- различные подходы в оценке преподавателей, руководителей учебных подразделений, специалистов воспитательных отделов в определении места, роли, содержания и технологий воспитания;
- ограниченность кадрового обеспечения сферы воспитания, недостаточный уровень оплаты труда сотрудников;
- низкий уровень или отсутствие специальной профессиональной квалификации у большинства специалистов-воспитателей;
- отсутствие собственных или адаптированных методик, технологий, типовых форм организации воспитательной деятельности;
- несформированность системы сбора и анализа актуальной информации о результатах воспитательной работы;

несбалансированность содержания воспитательной работы, выраженная в стремлении организаторов воспитания проводить культурно-массовые мероприятия развлекательной направленности и др.

## **ЭТО ВАЖНО!**

**ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ** — это основные, исходные положения, идеи, которые определяют процесс воспитания студентов, его направление, содержание, выбор методов, средств и форм.

Проблема принципов воспитания педагогикой высшей школы еще не решена, и авторы учебных пособий по данной дисциплине проявляют различные подходы к систематизации принципов воспитания или вообще не выделяют и не рассматривают данную категорию. Р. С. Пионова предлагает построить следующую целостную гуманистическую систему принципов воспитания студентов:

- целенаправленность и идейность всего воспитательного процесса (цель — разностороннее развитие личности с опорой на ее индивидуальность — определяет содержание деятельности педагога; идейность предполагает, что процесс воспитания опирается на определенную систему идей, контактирующих с целями воспитания);
- гармонизация общечеловеческих и национальных ценностей (правильное понимание интересов конкретного народа, их взаимосвязь и взаимозависимость с интересами других народов и интересами человечества);
- гармонизация личных и общественных интересов (формирование личности, заботящейся об отечестве, проявляющей внимание к себе и другим людям, разумно сочетающей свои интересы с интересами своей страны, общества);
- связь воспитания с жизнью, с современным уровнем социально-политического и культурного развития общества (воспитание своим содержанием должно быть ориентировано на современную социально-политическую действительность, следует обсуждать ее со студентами, вместе вырабатывать отношение к ней);
- воспитание личности в коллективе (дружный коллектив является той жизненно важной средой, в которой раскрывается каждый студент, где возможно формирование гармонии личных и общественных интересов);
- природосообразность воспитания (воспитание опирается на взаимосвязь индивидуально-природных, наследственных особенностей

и социокультурных процессов; организаторы воспитания учитывают природные задатки и способности, пол, возраст, психофизиологические и физические особенности и возможности студентов);

- уважение личности студента (признание в студенте личности, объективное и доброжелательное отношение к нему в сочетании с разумной требовательностью; из системы воспитательных средств необходимо устранить все то, что может унижить студента);

- воспитание в процессе деятельности и общения (чем разнообразнее деятельность, тем более широкое влияние она сможет оказать на интеллектуальную, эмоционально-волевую, физическую сферы личности студента; общение служит источником информации, дает возможность для обмена мнениями и суждениями; в процессе общения формируются и пересматриваются взгляды, осуществляется непреднамеренное воспитание и самовоспитание).

#### **4 Основные направления воспитательного процесса в высшей школе**

По вопросу определения содержания воспитания в вузе существуют различные точки зрения исследователей проблем высшей школы. Однако все авторы отмечают динамический характер воспитания, а также детерминированность воспитания многими факторами. Р. С. Пионова в содержании воспитания выделяет взаимосвязанные, взаимодействующие, дополняющие друг друга направления воспитательного взаимодействия.

#### **ЭТО ВАЖНО!**

**НАПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ – это стратегический путь, по которому развивается воспитательный процесс.**

По мнению автора, направления воспитания, сложившись в глубокой древности, остались фактически неизменными, однако задачи, содержание, приоритеты каждого из направлений изменялись.

При организации воспитания студентов условно можно выделить следующие основные направления: умственное, политическое, нравственное, трудовое, экономическое, эстетическое, экологическое, физическое, валеологическое.

В. И. Андреев отмечает, что содержание воспитательной деятельности преподавателя в вузе в самом общем виде предполагает профессиональную, умственную, идейно-нравственную, гражданскую, патриотическую, гуманистическую, физическую, экологическую и эстетическую составляющие.

Рассмотрим содержание каждой из составляющих.

Под *умственным воспитанием* в вузе принято понимать целенаправленную деятельность педагога по развитию нравственных сил и мышления студентов, овладение нормами умственной деятельности. Среди основных задач умственного воспитания В. И. Андреев называет:

1. Умножение фонда знаний как условия мыслительной деятельности (поиск путей углубленного усвоения возрастающего объема знаний и развитие самостоятельных познавательных сил обучающихся).
2. Овладение основными мыслительными операциями — анализ, синтез, сравнение, обобщение.
3. Формирование интеллектуальных умений, характеризующих умственную деятельность.
4. Формирование научного мировоззрения как системы взглядов на окружающую среду: природу, общество, человека и его мышление.

*Идейно-нравственное воспитание* связано с формированием убеждений, которые по своей психологической структуре представляют синтез всех компонентов, составляющих сферу нравственного сознания. Таким образом, как указывает Р. С. Пионова, смысл нравственного воспитания состоит прежде всего в том, чтобы превратить общественные моральные требования в личные нравственные ценности человека, сделать их внутренне необходимыми.

По мнению заместителя министра образования Республики Беларусь Т. Н. Ковалевой, основными проблемами воспитательной и идеологической работы в вузе являются:

- недостаточное научно-методическое обеспечение;
- низкая активность в идеологической и воспитательной работе кафедр специальных дисциплин;

- пока не создана целостная система мониторинга воспитательной деятельности вузов;
- остается актуальным вопрос качества учебников по социально-гуманитарным дисциплинам.

Основными направлениями идейно-воспитательной работы студенческой молодежи, по мнению Н. В. Симоновой, являются:

- идеологическое воспитание (познание и принятие личностью основ государственной идеологии; принятие национальной идеи; осознание стратегии государства в сфере экономики, права, социальной защиты, образования, культуры, спорта);
- идейно-политическое воспитание (воспитание молодежи на принципах консолидации, политического плюрализма и гражданского согласия; формирование политических взглядов и убеждений; осмысление молодежью внешней и внутренней политики; ознакомление и аргументированная оценка деятельности партий на мировом и национальном уровне);
- гражданско-патриотическое воспитание (формирование чувства любви и уважения к своей Родине; чувства гордости за достижения Беларуси; чувства ответственности за развитие и государственное устройство Беларуси; уважение Конституции и других законов государства);
- идейно-нравственное воспитание (формирование моральных качеств: нравственность, коллективизм, трудолюбие, уважение к традициям и общественным нормам; духовное оздоровление и формирование физически здорового, образованного, профессионально подготовленного и социально активного человека);
- национальное и интернациональное воспитание (формирование национального самосознания, чувства языка и культуры, территориальной целостности; формирование уважения других наций, терпимого отношения к другой позиции).

В содержание нравственного воспитания входит формирование нравственного сознания, отношений, качеств, навыков и привычек, связанных с соблюдением норм, правил и требований общественной морали. Формирование нравственной культуры означает превращение моральных норм, правил и требований в знания, навыки, привычки поведения личности, ее отношения с окружающим миром и людьми.

Как отмечает Р. С. Пионова, нравственный мир современной студенческой молодежи противоречив. Автор подчеркивает существующую неоднородность морального развития студентов одного и того же возраста. Поэтому воспитательная работа в академической группе должна проводиться с учетом структуры и содержания нравственного «Я» студента, уровня развития его сознания, нравственного опыта. При организации воспитания следует опираться на глубинные ценности человеческого существования, которые могут стать основой для духовного возрождения молодого поколения.

В организации воспитательной работы следует опираться на учебный труд, который способствует формированию многих нравственных качеств личности будущего специалиста: трудолюбия, настойчивости, стремления преодолевать трудности.

Не следует забывать о личности преподавателя как источнике нравственного воспитания, его нравственном облике, поведении, идеалах. На формирование нравственных качеств студентов сильное влияние оказывает характер отношений, сложившихся между ними и преподавателем.

Содержание идейно-нравственного воспитания в учебной и внеучебной деятельности студентов реализуется в ходе организации работы по изучению государственных символов Республики Беларусь (герба, флага, гимна), символики других стран.

Исследование психологических особенностей национального самосознания (Г. В. Гатальская, Н. М. Зайцева), проведенное среди студентов филологического факультета и факультета иностранных языков Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины, показало, что:

- в структуре национального самосознания белорусских студентов прослеживается слабая, нечеткая выраженность этнической идентичности (осознание принадлежности к определенной этнической общности) и доминирует средний уровень национальной самооценки (63%);
- родной язык как важный фактор, объединяющий человека со своей этнической группой, был выделен небольшой частью студентов (в среднем 35,6%);
- отмечается слабая выраженность интереса студентов к истории, культуре, что свидетельствует о низком уровне этнического самосознания;

– деловые, материально-необходимые связи как фактор, объединяющий со своим народом, выделяется лишь небольшим процентом студентов (в перспективной реализации себя в деловой сфере молодые люди во многом ориентированы на Запад и Америку) [17].

Исследования, проведенные в 2005 г., дают следующие представления об уровне национального самосознания молодежи и ее патриотизма:

- испытывают любовь к малой родине, где прошло детство 88,9% опрошенных;
- выступают за укрепление белорусской государственности 86,6% респондентов;
- испытывают уважительное отношение к государственным символам Беларуси 78,6% анкетированных.

Основными ценностными ориентирами молодежи по результатам того же исследования являются:

- семья (74,2%);
- дружеские отношения (55,6%);
- сохранение и укрепление своего здоровья (41,5%);
- карьера, деловой успех (39,6%);
- личная свобода (38%);
- самореализация (30,8%);
- хорошее образование (29,4%).

Очевидным является, что перед вузом стоит важная психолого-педагогическая задача поиска путей формирования и развития этнического самосознания студентов.

Основными *принципами* организации и проведения идейно-воспитательной работы, как отмечает Н. В. Симонова, являются:

- принцип *профессионализма и компетентности* — подготовка, профессиональное обучение специалистов в области идеологической и идейно-воспитательной работы; владение методами, приемами работы; стремление к использованию многообразных форм; обновление содержания идеологической работы;
- принцип *преемственности* — постепенное и поэтапное ознакомление студентов с основами научных знаний и последовательное формирование на их основе идеалов, ценностей, убеждений молодежи;
- принцип *целостности и системности* — активное включение в идеологическую и идейно-воспитательную работу всех субъектов педагогического процесса; активное привлечение и сотрудниче-

ство с государственными и общественными организациями и объединениями, социальными институтами;

- *деятельностный* принцип — максимальное приближение идейно-воспитательной работы к конкретным делам, поступкам, акциям, действиям; недопущение конъюнктурности в идеологической работе, расхождения слова и дела.

Сегодня актуальной является задача создания идеологического сопровождения учебно-воспитательного процесса. Под понятием идеологического сопровождения учебно-воспитательного процесса в высшей школе В. С. Решетько предлагает понимать:

- систему политических, правовых, философских, эстетических, нравственных, экологических, экономических, религиозных, этических взглядов, идей и убеждений профессорско-преподавательского состава, с позиции которых каждый из нас интерпретирует события, факты, явления преподаваемых дисциплин, а также программные, стратегические и тактические задачи, цели и идеалы развития белорусского государства;

- отношение каждого преподавателя и сотрудника вуза к своему делу — система личностных качеств, которые проявляются во взаимодействии преподавателей со студентами и между собой;

- обеспеченность преподаваемых дисциплин и внеаудиторной работы научно-методическими материалами и пособиями, разработанными самими преподавателями данного вуза;

- технологии, формы, методы и приемы преподавания, а также организации самостоятельной работы студентов, развития их творческих способностей и дарований во внеаудиторной деятельности.

В качестве критериев и показателей эффективности идеологического сопровождения воспитательной работы принято считать:

- 1) *системные параметры*: высокий уровень научно-методического обеспечения, качественное организационно-управленческое обеспечение; высокий уровень информационного обеспечения; высокий уровень подготовленности кадров;

- 2) *личностные параметры*: глубокое и полное знание курса «Основы идеологии белорусского государства»; ярко выраженная способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации; умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по гуманитарным дисциплинам; активное

участие в общественно-политической жизни государства и общества; высокая политическая зрелость и культура; высокая сформированность психологической культуры и установок на здоровый образ жизни и семейные ценности; активное и творческое отношение к учению и труду, высокая мотивация овладения профессией.

Говоря об информационной работе как одном из важных направлений идеологического сопровождения учебного процесса, Н. В. Симонова предлагает различные формы информирования студентов:

«Информация +» — ознакомление студентов с событиями в стране и за рубежом по определенной схеме: внутренняя и внешняя политика Республики Беларусь, тенденции развития России и стран Содружества, события в странах дальнего зарубежья, новости науки, культуры, экологии, здравоохранения, спорта. «+» указывает на то, что помимо изложения материала по теме выступающий предусматривает демонстрацию наглядного материала, комментирует сообщения, обменивается мнениями с классом, группой.

«Информ-дайджест» — еженедельная «пятиминутка» со свободным выбором тем. Каждый студент, предварительно проанализировав общественно-политические события за минувшую неделю, знакомит группу с наиболее интересными и значимыми материалами.

«Спрашивали — отвечаем» — форма обзорного информационного часа по заранее отобранному актуальным для студентов темам. Предварительно собираются сведения у студентов о том, какие события современной жизни их заинтересовали более всего. Полученные вопросы распределяются между учащимися в группе, готовятся выступления.

В современных условиях Р. С. Пионова считает целесообразным использовать следующие формы работы:

- политические информации, тематические и обзорного типа — хроника событий в Беларуси, странах СНГ, мире;
- доклады о международном положении «Наша планета сегодня», «Наша республика сегодня» и т. д.;
- встречи с политологами — «Вопросы и ответы»;
- дискуссии по особо актуальным вопросам или событиям общественно-политической жизни;
- встречи с работниками посольств, аккредитованных в Беларуси;

- информационные сообщения о политических партиях, молодежных и детских организациях, функционирующих в республике;
- походы — многодневные и выходного дня — по историческим и героическим местам Беларуси;
- участие в уходе за культурными и историческими памятниками;
- вовлечение студентов в работу патриотических, исторических, краеведческих и других клубов;
- проведение государственных и национальных праздников.

Республиканским институтом высшей школы (РИВШ) разработаны рекомендации о планировании и единых требованиях к ведению документации по организации идеологической и воспитательной работы в высших учебных заведениях. В них подчеркивается, что необходимым условием является унификация документов — установление единообразия их состава и форм, создаваемых в процессе осуществления однотипных управленческих функций и задач, что предполагает создание номенклатуры документов.

По мнению Н. В. Симоновой, оптимальными приемами, методами и формами идейно-воспитательной работы (ИВР) являются:

- проведение конференций, диспутов, дискуссий по нравственно-правовым проблемам: международная конференция (семинар) «Демократия: права и обязанности гражданина», «Свобода и ответственность личности в обществе»; открытая кафедра «Права студента и обязанности преподавателя. Права преподавателя и обязанности студента»; дебаты, дискуссии «Нужна ли смертная казнь сегодня?», «Преступность — вечная проблема?»;
- организация праздников правовых знаний: «Читай-город», «Азбука правовых знаний», «Путешествие в страну права», конкурс знатоков детективной литературы, конкурс народных пословиц и поговорок о праве;
- периодическое издание студенческой газеты, уголка права. Создание специальных клубов (дискуссионных, защиты прав и интересов молодежи, природоохранных, политических и т. д.) или отдельной секции знатоков права в действующем клубе по интересам;
- участие в работе органов студенческого самоуправления: Студсовет, Суд чести, «конфликтная» комиссия;
- организация молодежных добровольных дружин, патрулей охраны порядка;

- туристические походы по Беларуси;
- встречи с современными политическими деятелями, писателями, журналистами;
- встречи с участниками Великой отечественной войны;
- деятельность молодежных клубов «Патриот», «Отечество» и др.;
- участие в общественно полезной деятельности;
- участие в акциях милосердия;
- участие в создании «Книги славы народа»;
- шефство над школами-интернатами для детей-инвалидов, над домами инвалидов;
- создание фонда помощи нуждающимся студентам.

Основными группами и видами документов предлагаются следующие:

- планово-отчетная (план, отчет);
- справочно-информационная и справочно-аналитическая (информационные и аналитические справки);
- организационно-распорядительная (положение о мероприятии, программа, проект по данным направлениям работы, приказ, распоряжение).

Система планирования ИВР в вузе включает:

- перспективный план идеологической и воспитательной работы вуза на 5 лет;
- перспективный план идеологической и воспитательной работы вуза на год;
- план идеологической и воспитательной работы факультета (принимается на заседании совета факультета и утверждается деканом факультета);
- план идеологической и воспитательной работы кафедры;
- план идеологической и воспитательной работы со студентами, проживающими в общежитии;
- план идеологической и воспитательной работы куратора академической группы;
- план идеологической и воспитательной работы воспитателя.

Основой *политического воспитания* студентов является формирование научного мировоззрения, взглядов и убеждений, социальных отношений, гражданских качеств и чувств, ценностных ориентаций, политической направленности личности будущего специалиста.

Формирование политической культуры студентов в условиях вуза осуществляется прежде всего в процессе изучения социальных дисциплин.

Целесообразно выделить *педагогические условия*, которые могут помочь более эффективно организовать политическое воспитание студентов в академической группе:

- активное участие студентов в подготовке и проведении мероприятий в качестве политинформаторов, авторов обзоров политической литературы, периодической печати и телевизионных тематических передач, организаторов походов и т. д.;
- разнообразие форм и методов при проведении политических мероприятий;
- учет возраста и уровня политической культуры студентов;
- методологическая подготовка преподавателя, достаточно высокий уровень его политической культуры.

Целью *экономического воспитания*, по мнению Р. С. Пионовой, является формирование у студентов совокупности экономических взглядов, представлений, подходов, суждений об экономических процессах, происходящих в стране и в мире, экономического отношения к своей жизнедеятельности.

Основные *задачи* экономического воспитания студентов:

- 1) привитие каждому студенту таких экономически значимых качеств, как трудолюбие, бережливость, организованность, предприимчивость, настойчивость, хозяйственность, смекалка и т. д.;
- 2) развитие экономической инициативы, экономических мотивов деятельности, экономически целесообразного образа жизни;
- 3) формирование бережливого отношения к аудиториям вуза, общежитию, другим сооружениям;
- 4) воспитание правильного понимания личного бюджета, его связи с семейным бюджетом, бережливого отношения к денежным средствам.

Целью *экологического воспитания* является изучение закономерности отношений между человеком и природой, между людьми в обществе, определяющие нормальное функционирование и жизнедеятельность человека, развитие его физического и психического здоровья. Понятие «экология» соотносится с природой, социумом и человеком.

Р. С. Пионова в основу программы экологической работы со студентами предлагает положить следующие *задачи*:

- 1) формирование научных знаний и представлений о системе «человек — природа» (что происходит в результате взаимоотношений человека и природы и как следует поступать с точки зрения экологической целесообразности);

### **ЭТО ВАЖНО!**

**ЭКОЛОГИЯ** – это наука о нормальном состоянии, безущербном функционировании и воспроизводстве природных объектов, организмов, явлений, процессов и циклов, их закономерных гармонических связях, обеспечивающих полноценное существование природы.

2) определение характера целей взаимодействия с природой, выбор мотивов и стратегий целесообразного поведения в природе;

3) формирование системы умений и навыков взаимодействия с природой, направленное на осуществление целесообразной экологической деятельности.

Основой формирования экологической культуры являются экологические знания — знания об основных закономерностях в природе и обществе, нарушение которых порождает негативные необратимые процессы, губительные для природы, общества и человека.

В качестве основных форм реализации задач экологического воспитания можно использовать: экскурсии «Экологическая тропа», конкурсы фотографий «Удивительное рядом», выставки различных поделок из природных материалов и др.

Целью *эстетического воспитания* является формирование эстетической культуры студентов.

Среди *задач* эстетического воспитания студентов Р. С. Пионова называет:

- 1) развитие чувств, сознания, поведения и деятельности студентов;
- 2) формирование эмоционально-чувственного отношения к прекрасному и безобразному, возвышенному и низменному, героическому и пошлomu в жизни, искусстве, быту, поведении;
- 3) развитие эстетической активности;
- 4) формирование эстетических интересов и потребностей;
- 5) овладение культурным наследием прошлых эпох и проявление интереса к новым тенденциям и направлениям в сфере культуры;
- 6) формирование эстетического идеала (образа совершенства) и на его основе вкусов.

Средствами эстетического воспитания выступают эстетическое просвещение, художественная литература, искусство (музыка, жи-

вопись, театр, скульптура, архитектура), телевидение, компьютер, природа, домашний и вузовский интерьер, современная мода и др.

Основными формами организации эстетического воспитания студентов являются: беседы, лекции на определенные темы культуры и искусства; диспуты по отдельным острым проблемам, связанным, например, с музыкой или живописью; чтение книг по искусству; встречи с деятелями культуры; проведение дискуссий, посещение студентами музеев, выставок современной живописи, театральных премьер, музыкальных концертов; встречи с писателями, художниками, композиторами, а также с модельерами одежды, дизайнерами.

Результатами эстетического воспитания студентов является формирование эстетических потребностей, эстетического идеала, эстетического вкуса, эстетических ценностей, этикетных норм и правил.

*Трудовое воспитание*, по мнению исследователей проблем высшей школы, реально может быть организовано в двух основных направлениях: 1) система мероприятий по подготовке к будущей профессиональной деятельности; 2) пропаганда волонтерства и вовлечение студентов в строительные, сельскохозяйственные, педагогические и другие отряды, действующие в летний период.

Следует изучить материальное положение студентов и в случае необходимости оказать содействие в трудоустройстве на временную работу.

*Задачи* трудового воспитания студентов заключаются в следующем:

- 1) формирование устойчивых убеждений в необходимости труда на пользу общества и для личного блага;
- 2) психологическая подготовка к трудовой деятельности;
- 3) практическая подготовка к труду;
- 4) формирование трудового образа жизни;
- 5) продолжение профориентационной деятельности.

Распространенными средствами трудового воспитания являются: общественно-полезный труд; производительный труд; самообслуживание в университете и дома; профессиональная ориентация; трудовые объединения студентов.

Целью *физического воспитания* в вузе является формирование физической культуры.

*Задачами* физического воспитания выступают:

- 1) укрепление здоровья и закаливание организма;
- 2) формирование и совершенствование двигательных умений и навыков.

Традиционными формами организации физического воспитания во внеаудиторное время стали утренняя зарядка, проведение дней здоровья, соревнований по отдельным видам спорта, спортивно-туристических походов выходного дня, осуществление пропаганды спортивных достижений республики, разъяснение важности физической культуры в жизни каждого человека.

*Валеологическое воспитание* имеет целью формирование здорового образа жизни.

*Задачами* валеологического воспитания студентов являются:

- 1) развитие гигиенических навыков;
- 2) преодоление вредных привычек (курение, употребление алкоголя, наркотиков, токсических средств).

Содержание валеологического воспитания реализуется с помощью следующих средств: валеологическое просвещение; режим дня; физические упражнения; гигиенические факторы.

Валеологическое воспитание обеспечивает хорошее самочувствие, нравственное, психологическое, интеллектуальное здоровье.

Реализация содержания воспитания в вузе взаимосвязана с выработкой ключевых компетенций у студентов вуза. Действительный член РАО профессор И. А. Зимняя и руководимый ею научный коллектив выделили следующие три блока ключевых компетенций:

- Блок компетенций, относящихся к самому человеку как субъекту деятельности, общения, компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, понимание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены; физическая культура человека, свобода и ответственность за сделанный выбор; ценностно-смысловая ориентация в мире, ценности культуры, религии и т. д.; компетенции интеграции: расширение и приращение знаний; компетенции гражданственности: знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина, гражданский долг, знание символов государства (герб, флаг, гимн) и гордость за них; компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной рефлексии; смысл жизни, профессиональное развитие, языковое и речевое развитие, овладение культурой родного языка; владение иностранным языком.

- Блок компетенций социального взаимодействия человека и окружающей сферы: социальное взаимодействие с обществом, об-

щностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; сотрудничество; компетенции общения и др.

- Блок компетенций, относящихся к деятельности человека: компетенции познавательной деятельности; постановка и решение образовательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации деятельности; информационные технологии и др.

К приоритетным задачам в современном вузе относится усиление воспитательной функции студенческой молодежи на ценностях гражданственности, белорусской духовности, трудолюбия, нравственности, уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, семье, окружающей природе.

Таким образом, вопросы организации и построения эффективной модели воспитательной и идеологической работы в вузе продолжают оставаться в кругу ближайших острых и исследуемых в педагогике высшей школы. Ряд государственных документов определяет стратегические, тактические, содержательные и технологические направления деятельности профессорско-преподавательского и управленческого состава высших учебных заведений. В построении работы важным является профессионализм, компетентность работников вуза, соблюдение преемственности, целостности и системности в деятельности, конкретный характер решаемых задач.



#### **Вопросы для самоконтроля**

1. Назовите основные принципы государственной молодежной политики. В каком документе эти принципы нашли свое отражение?
2. Какие мероприятия раскрывают основные направления государственной молодежной политики в нашей стране?
3. Перечислите и охарактеризуйте общие концептуальные основы воспитания студентов.
4. Назовите основные структурные компоненты модели воспитательного процесса вуза.
5. Что включает в себя понятие «идеологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса в высшей школе»? По каким критериям и показателям оценивается его эффективность?
6. Какие формы, методы, приемы идейно-воспитательной работы со студенческой молодежью вы используете в своей практической деятельности?

## ФОРМЫ И МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ

1. Формы и методы воспитания в вузе: общее понятие и характеристика
2. Особенности воспитания студентов в коллективе
3. Куратор академической группы вуза

Воспитание имеет приоритет над образованием. Создает человека воспитание.

*Антуан де Сент-Экзюпери*

### 1 Формы и методы воспитания в вузе: общее понятие и характеристика

В условиях вуза для реализации содержания воспитания используются различные формы воспитательной работы со студентами:

- *массовые* (тематические вечера, спортивные соревнования, воскресники по благоустройству);
- *групповые* (секции, кружки, студии, клубы);
- *индивидуальные* (беседы, индивидуальные задания).

Как отмечает Р. С. Пионова, в условиях высшей школы наибольшее распространение получили следующие формы внеаудиторной воспитательной работы: тематические вечера, дискотеки, спортивные соревнования, туристические походы, клубные занятия по интересам, диспуты, экскурсии, коллективы самодеятельности, воскресники по благоустройству, часы информации, строительные студенческие отряды, волонтерская деятельность, создание тематических музеев и др.

Методика подготовки и проведения массовых и групповых мероприятий определяется уровнем методической культуры и интересами организаторов мероприятий.

Индивидуальная работа позволяет дополнять и усиливать воздействие групповых и массовых мероприятий. В процессе индивидуальной работы создаются условия, позволяющие более полно учесть различия между студентами в характерах, способностях, жизненном опыте. Организуя индивидуальную работу, преподаватели могут более эффективно влиять на весь процесс формирования личности каждого студента, на сплочение академических учебных групп.

Для успеха индивидуальной работы необходимо:

1) изучение и знание индивидуальных, возрастных, национальных и других особенностей студентов. По мнению К. Д. Ушинского, «если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях»;

2) определение ближайших и более отдаленных целей и задач индивидуальной работы;

3) практическое ее осуществление (индивидуальные беседы, поручения, задания, тренировки с учетом личностных, возрастных и других особенностей студентов, их успеваемости, мотивации и др.);

4) анализ опыта и оценка результатов индивидуальной работы, применение дополнительных мер воздействия.

При изучении студентов преподавателю следует избегать субъективизма, неправильного понимания и оценки их действительных достоинств и недостатков. Изучение может осуществляться различными методами: наблюдением (должно иметь ясную цель, проводиться систематически, в различных условиях деятельности студента), познавательной беседой. Во время беседы не следует делать записей, отчитывать или проявлять оскорбительную снисходительность. Это нарушает взаимопонимание. Особое внимание следует обратить на мотивы поведения и организации деятельности студентов.

К средствам осуществления индивидуальной работы можно отнести:

- план;
- постановку и разъяснение ближайших и более отдаленных задач;
- организацию обмена опытом;
- целесообразное распределение поручений и заданий, связанных с индивидуальной работой.

Система идей подвижна и меняется быстрее, а система методов более постоянна, стабильна, консервативна.

Методы воспитания — это пути, при помощи которых реализуются общие цели и конкретные задачи воспитания. А. С. Макаренко определяет методы воспитания, как «инструмент прикосновения к личности».

### **ЭТО ВАЖНО!**

**МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ** — это способы совместной целенаправленной деятельности преподавателя и студентов по решению задач формирования разносторонне развитой личности будущего специалиста.

**ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ** — это метод, который применяется к воспитаннику (поощрение или наказание, похвала или окрик). Воспитательное воздействие может быть как прямым, так и косвенным.

К средствам воспитания относят все элементы педагогической реальности, которые преподаватель, организатор воспитания сознательно использует для целенаправленного воспитательного процесса, для более плодотворного взаимодействия со студентами — это методические и наглядные пособия, ТСО, общий микроклимат аудитории, студенческий коллектив, личность преподавателя и т. д.

Воспитательное влияние имеет место там, где в результате воздействия в личности произошли какие-то изменения (человек не просто подчинился требованию, а понял, что так делать нельзя, почему нельзя и как можно и нужно поступать в аналогичных ситуациях).

### **ЭТО ВАЖНО!**

**ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ** — это совместная деятельность, в результате которой устанавливается взаимопонимание, а может быть, осуществляются взаимоизменения.

Все приемы воспитательного воздействия принято подразделять на 3 группы:

1) *созидающие* — корректируют поведение на основе положительных чувств и способствуют развитию новых положительных качеств (убеждение, поощрение, просьба, организация успеха, доверие и др.);

2) *тормозящие* — способствуют преодолению отрицательных качеств и расчищают почву для развития положительных (приказание, намек, ирония, возмущение, недоверие, предупреждение, наказание);

3) *взрыв* — сильные эмоциональные реакции.

Реализация этих приемов будет продуктивной, если:

- предоставлять возможность свободного выбора деятельности;
- предоставлять возможность смены социальных позиций в процессе взаимодействия;
- побуждать студентов ставить себя на место другого.

**Характеристика методов воспитания студентов.** *Разъяснение* — монологическое изложение сущности какой-либо идеи, положения, закона, позиции и т. д. Метод используется в свободной беседе, при диалогическом общении со студентами, в дискуссии, на лекции.

*Убеждение* — такое словесное воздействие, которое призвано доказать истинность того или иного положения, моральность или аморальность того или иного поступка. Применяется с целью формирования осмысленной и принятой студентами точки зрения по различным вопросам: нормам и правилам поведения, взаимоотношениям, ценностным ориентациям, взглядам. Прежде всего воздействует на ум человека, активизирует его мышление. Данный метод может использоваться индивидуально или в массовой аудитории.

Условия действенности убеждения:

- следует быть объективным (верить в истинность того, в чем убеждает);
- следует полно раскрывать вопрос;
- должно быть доступно для понимания;
- должно в максимальной степени строиться на индивидуальных особенностях;
- должно быть последовательным, логичным, максимально доказательным;

- необходимо анализировать факты, известные собеседникам;
- должно быть эмоциональным и пробуждать различные переживания.

Переубеждение достаточно широко применяется в условиях вуза для переориентации студентов, изменения их позиции, нравственных норм и правил поведения. Данный метод необходимо применять корректно, не оказывая давления на студентов, и в то же время, в зависимости от ситуации, настойчиво и решительно.

*Внушение* — воздействие одного лица на другое или на группу лиц, рассчитанное на не критическое восприятие и принятие слов, выраженных в них мыслей и воли.

Успех применения внушения зависит от ситуации, состояния, возраста, свойств личности. Внушение может быть произвольным и непроизвольным, прямым или косвенным.

*Заражение* — эмоциональный метод. Он достаточно ситуативен, и его эффективность целиком зависит от веры и эмоциональности, энтузиазма и оптимизма того, кто пытается заразить окружающих своей идеей или предложением. Может применяться в любом возрасте, но его успех во многом зависит от ряда случайных факторов.

*Совет* — популярен в вузах и прост в применении: преподаватели стремятся передать свой опыт студентам посредством советов; мимоходом, ненавязчиво, в мягкой форме выражают свое отношение к суждениям, действиям, поступкам студентов, своих товарищей и тем самым стремятся их изменить.

*Педагогическое требование* выполняет стимулирующую функцию и используется в случаях, когда студенты совершают неблагоприятные поступки. Требование может быть предъявлено в прямой (указания, приказание) и косвенной (инструкция, совет, просьба) формах.

*Общественное мнение* как метод воспитания в вузе выполняет оценочную, ограничивающую и стимулирующую функции, определяет поступки, действия, суждения студентов.

*Пример* используется для профессионального становления студентов. Как отмечает Р. С. Пионова, опора на пример носит осознанный характер, студенты заимствуют отдельные черты, внутренние свойства, иногда внешние манеры избранного ими лица.

*Поручения и задания* могут быть индивидуальными и групповыми, временными и постоянными. По своему содержанию поруче-

ния могут быть организационными (связаны с работой в выборных органах), учебными, научными, общественно-политическими, трудовыми, эстетическими, спортивными, нравственно-эстетическими, экологическими, шефскими.

*Упражнение* — многократное повторение действий, поступков, переживаний обучающихся с целью формирования и закрепления у них навыков и привычек культуры поведения, нравственно-эстетических качеств. Метод упражнений целесообразно активно применять на более ранних этапах воспитания, так как студенты уже обладают необходимыми устойчивыми привычками и навыками культуры поведения.

*Соревнование* в современных условиях можно использовать для решения ряда педагогических задач:

- достижения более высоких показателей в труде, спорте, художественной и других видах деятельности;
- развития творческого сотрудничества между студентами или группами студентов;
- формирования предприимчивости, личной инициативы и активности, стремления к успеху достойными нравственными средствами;
- пробуждения интереса к некоторым «скучным», но необходимым видам деятельности;
- развития организаторских и других умений у студентов.

Соревнование может иметь индивидуальные и групповые формы, быть эпизодическим или длительным.

Методы стимулирования (одобрение, осуждение, контроль, самоконтроль) могут использоваться с целью стимулирования деятельности, поступков, поведения студентов либо, наоборот, с целью приостановления (рестимуляции) деятельности или поведения, если они носят негативный характер. Эти методы являются вспомогательными и требуют корректного обращения со стороны организаторов воспитания.

1. Метод *одобрения* — положительная оценка деятельности, поведения, проявляемых студентами качеств или отношений, которая дается преподавателями или студенческим коллективом: похвала, благодарность, награждение грамотой или ценным подарком, статьи в газете, фотографии на стенде почета и т. д. Эффективность действия метода повышают гласность, единодушные оценки педагогом и студентами, соответствие поощрения мере реальных успехов.

2. Методом *осуждения* выражается отрицательная оценка деятельности, поведения, проявляемых студентами качеств и отношений, которая дается организаторами воспитания. Применение данного метода вызывает у студентов отрицательные переживания (стыд, горечь, досаду, неуверенность и т. д.). Метод осуждения может быть реализован в форме замечания, разъяснения, переубеждения, обсуждения на собрании, выговора, исключения из вуза.

3. Метод *контроля* используется с целью проверки хода или результатов деятельности и действий студентов, выполнения ими поручений и заданий. Может осуществляться в форме беседы, наблюдения, отчета на собрании, напоминания, письменного приказа с оценкой деятельности, тестирования.

4. Метод *самоконтроля* применяется студентом к самому себе для стимулирования или проверки собственного развития и воспитания, он помогает решать вопросы саморегуляции духовного мира и внешней линии поведения и деятельности. Формой его выражения являются размышление, самонаблюдение, самоприказ, рефлексия, тестирование.

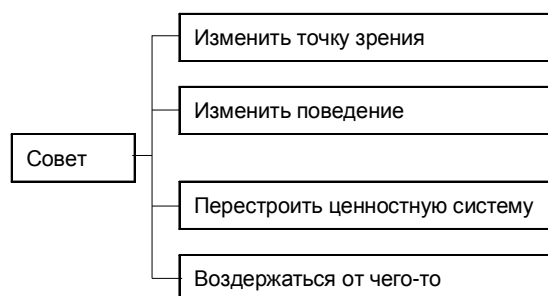
В целом методы воспитания содействуют разностороннему развитию личности, формированию социально и нравственно зрелого молодого специалиста.

**Факторы, детерминирующие выбор методов воспитания в вузе.** Р. С. Пионова отмечает многофункциональность методов воспитания — один и тот же метод может способствовать формированию различных качеств, свойств, отношений, т. е. получению различных результатов (рис. 20, а).

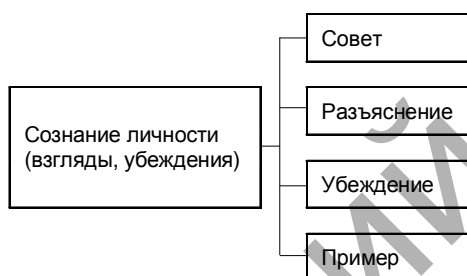
С другой стороны, один и тот же или аналогичный результат можно получить, опираясь на различные методы (рис. 20, б).

Выбор методов воспитания детерминируется:

- целью, которую выдвигает преподаватель;
- содержанием воспитания (при проведении информационного часа наиболее целесообразно применение методов объяснения, разъяснения, убеждения; а упражнение, соревнование, контроль являются неадекватными);
- характером действия метода (одни методы воспитания — кратковременного действия, кратковременного педагогического эффекта (совет, разъяснение, убеждение), другие — длительного



a)



b)

Рисунок 20 — Выбор методов воспитания в вузе

применения, длительного педагогического воздействия (соревнование, поручение, упражнение);

- формой воспитательной работы;
- педагогической ситуацией;
- внутренним состоянием субъектов воспитательного процесса (педагогическая интуиция, методическая культура педагога);
- особенностями межличностных отношений между педагогом и студентами, которые могут быть различного характера: конъюнктивный тип — основан на контактах (предполагает доверительность, взаимопонимание, взаимодействие: «Давайте обсудим эту проблему», «Прошу вас высказать свое мнение по данному вопросу»); дизъюнктивный — основан на контактах, разделяющих преподавателя и студента (социальная дистанция); ситуативный (взаимоотношения полностью зависят от ситуации).

Методы воспитания, объединенные в определенную систему, составляют методику воспитательной работы.

## 2 Особенности воспитания студентов в коллективе

**Сущность, специфика, признаки студенческого коллектива.** Коллектив (collectivus) означает «собирательный», т. е. говорит об объединении людей. Студенческая группа как коллектив характеризуется высоким уровнем развития и организации группы людей, обладающих сплоченностью, духовным единством, взаимным влиянием друг на друга (Р. С. Пионова).

### **ЭТО ВАЖНО!**

**СТУДЕНЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ — это объединение студентов на основе общественно значимых целей, общих интересов и ценностных ориентаций; совместной деятельности и общения, ответственной зависимости, самоуправления.**

Общими качествами студенческой группы П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман называют:

- интегрированность — мера единства, общности членов группы;
- микроклимат — самочувствие каждой личности в группе, комфортность, удовлетворенность пребыванием в группе;
- референтность — степень принятия членами группы групповых эталонов;
- лидерство — степень ведущего влияния отдельных членов группы;
- интрагрупповая активность — мера активизации групповой составляющей ее членов;
- интергрупповая активность — степень влияния данной группы на другие группы;
- направленность группы — социальная ценность принятых ею целей, мотивов деятельности, ценностных ориентаций и групповых норм;

- организованность — реальная способность группы к самоуправлению;
- интеллектуальная коммуникативность — характер межличностного восприятия и установление взаимопонимания;
- эмоциональная коммуникативность — преобладающий настрой группы;
- волевая коммуникативность — способность группы противостоять трудностям и препятствиям, ее стрессоустойчивость, надежность в экстремальных ситуациях.

По мнению Р. С. Пионовой, признаками студенческого коллектива являются:

- наличие общественно значимой цели;
- общие интересы и ценностные ориентации;
- духовное единство;
- совместная деятельность и общение;
- сплоченность, взаимная требовательность и ответственная зависимость;
- наличие дееспособных органов студенческого самоуправления.

В современных условиях коллектив академической группы выполняет пять основных функций (Р. С. Пионова):

*организаторскую* — студенческий коллектив есть саморазвивающийся «организм», он является организатором своей жизни и деятельности, студенты сами планируют, осуществляют свои планы, подводят итоги, анализируют собственную деятельность и руководят ею;

*коммуникативную* — постоянное общение его членов в процессе и посредством организации разнообразных видов деятельности. При этом между студентами складываются избирательные личностные и деловые отношения, временные или более длительные, отношения ответственной зависимости;

*воспитывающую* — в коллективе создается свой нравственный микроклимат, определяющий систему политических, эстетических, нравственных ценностей и убеждений, благодаря чему оказывает воспитательное воздействие на студентов;

*профессиональную* — формирование у студентов интереса к будущей профессиональной деятельности (тематика групповых собраний, шефская и волонтерская работа с детьми и т. д.);

*стимулирующую* — обеспечивает формирование значимых для студентов стимулов к участию в деятельности, регулирует взаимоотношения и поведение студентов, стимулирует развитие их активной позиции.

Студенческий коллектив в вузе представляет собой сложное социальное образование, имеющее определенную структуру. Основой этой структуры является академическая группа; коллективы курса, факультета, вуза. В студенческой среде действуют общественные организации — профсоюзная, БРСМ, создаются объединения по интересам: клубы, секции, кружки, студии, коллективы художественной самодеятельности, строительные отряды, волонтерские отряды и другие объединения и формирования.

Академическая группа является основным, наиболее значимым по влиянию на студентов коллективом, возможности которого предопределяются, как отмечает Р. С. Пионова, тем, что:

- все студенты вуза являются членами определенных академических групп в течение длительного времени — 5 лет;
- здесь образуются наиболее разветвленные устойчивые отношения студентов друг с другом и с преподавателями;
- в академической группе ежедневно происходит общение студентов, обмен различной информацией, формируются и развиваются их интересы, духовные потребности, ценности;
- наиболее отчетливо видно движение, рост каждого студента по всем направлениям.

Процесс становления студенческого коллектива в академической группе состоит из четырех этапов.

I этап. *Формирование коллектива (I курс)* — «*номинальная группа*». Группа получает определенное наименование, организаторами формирования коллектива выступают кураторы, преподаватели, деканаты, старосты, студенческий актив. Они выдвигают цель, определяют совместную деятельность, разрабатывают план работы. Студенты изучают и познают друг друга, вступают в личные и деловые отношения, проходят процесс адаптации к вузу и к новой социальной роли.

II этап. *Становление и укрепление коллектива (II—III курсы)* — «*группа-ассоциация*». Начинается совместная жизнедеятельность. В группе формируются определенные нормы коллективной жизни,

общественное мнение, появляются ценности и традиции. Организатор коллектива — студенческий актив — планирует работу в группе, выдвигает цели, определяет виды деятельности, смелее предъявляет требования к членам коллектива и берет их под защиту в случае необходимости. Влияние кураторов менее заметно.

III этап. *Совершенствование коллектива* (III—IV курсы) — «*группа-кооперация*». Эта группа отличается сложившейся организационной структурой, достаточно высоким уровнем сотрудничества студентов, развитым студенческим самоуправлением, формированием разнообразной системы ценностей, общественного мнения, не подчиниться которому невозможно. Инициатором и организатором коллективной жизнедеятельности становится весь коллектив группы. У студентов сформировано чувство защищенности, уверенности в себе и своем коллективе. Преподаватели являются консультантами при решении сложных, проблемных вопросов жизни группы.

IV этап. *Завершение развития и функционирования коллектива* (V курс) — *автоматизация*. Высокое внутреннее единство, отчетливо проявляются профессиональные интересы, создаются семьи, рождаются дети. Новые заботы, новые социальные роли ослабляют интерес многих студентов к коллективной жизни в условиях академической группы, она становится для них менее значимой. Если в академической группе действительно был создан коллектив, то традиции, ценности, законы, которые создавались в течение пяти лет обучения в вузе, сохраняются после прекращения функционирования академической группы и долгое время оказывают влияние на молодых специалистов.

В студенческой группе по мере ее развития появляются лидеры: формальные — назначенные деканатом лица, выполняющие ряд обязанностей, установленных в данном вузе, и неформальные — студенты, пользующиеся в группе особым авторитетом, от которых зависит психологический климат группы.

На пути становления студенческого коллектива могут быть подъемы, временные остановки, могут возникнуть противоречия между его членами по различным причинам, иногда доходящие до конфликтов, разрешение которых зависит от степени зрелости коллектива. Возникшие конфликты между группами студентов могут привести к распаду коллектива, восстановить который возможно только на новой основе совместными усилиями студентов и преподавателей.

Как отмечает Р. С. Пионова, в каждом коллективе складывается своя ситуация его сплочения, формирования, развития. Для одной академической группы важно знакомство и хорошее узнавание друг друга; для другой — совместное проведение досуга; для третьей — организация разнообразной деятельности. Но из многих специфических индивидуальных факторов и средств можно выделить такие, которые играют наиболее существенную роль:

- общие цели, задачи, перспективы;
- совместная деятельность в различных видах;
- постоянное общение студентов, внутриколлективные отношения;
- совместное проведение досуга;
- традиции, рожденные в коллективной жизнедеятельности;
- общественное мнение;
- заинтересованная позиция студентов, предпринимаемые ими меры по сплочению коллектива;
- совместная учеба, научная работа, профессиональная подготовка.

### 3 Куратор академической группы вуза

По мере развития университетского образования изменился статус куратора, стали более четкими его права и функциональные обязанности.

#### **ЭТО ВАЖНО!**

**КУРАТОР** (лат. *curator* – опекун, попечитель; лицо, которому доверено наблюдение за какой-либо работой) – это преподаватель (магистр, аспирант), назначенный деканатом для решения вопросов студенческой жизнедеятельности: воспитания, организации досуга, труда, проблем социально-бытового характера.

Деятельность института кураторства определяется «Положением о кураторе», утвержденном Министерством образования Республики Беларусь в 1997 г. Подбор кураторов академических групп осуществляется из числа преподавателей кафедр соответствующих факультетов, работающих на данном курсе. Кураторы работают под руководством заместителя декана по воспитательной работе и со-

гласовывают свою деятельность со студенческими общественными организациями и объединениями.

Назначение и освобождение куратора академической группы осуществляется приказом ректора из числа штатных преподавателей, имеющих стаж работы в должности не менее одного года, на основании письменного предложения декана факультета, согласованного с заведующим кафедрой, на период обучения с I по III курс студентов учреждения, обеспечивающего получение высшего образования.

Куратор непосредственно подчиняется декану факультета вуза и его заместителю по воспитательной работе, отвечает за организацию, состояние и содержание идеологической и учебно-воспитательной работы в закрепленной за ним студенческой группе с учетом специфики образовательного процесса.

Общее руководство работой кураторов в учебном заведении осуществляет проректор, отвечающий за организацию воспитательной работы. Координацию и методическое обеспечение деятельности куратора осуществляет отдел (управление) воспитательной работы вуза.

Работа куратора планируется обычно на полугодие. Предварительно он знакомится со студентами, изучает их интересы и склонности, запросы, семейное положение, материальное состояние, жилищно-бытовые условия.

Куратор студенческих групп I курса большое внимание должен уделить вопросам социально-психологической адаптации студентов к новой социальной роли, вузу, городу, если они приехали из другой местности. Важно уже в первом семестре ознакомить студентов с особенностями университетской жизни и учебы в вузе, формировать навыки учебной деятельности, поощрять и развивать их самостоятельность и ответственность.

Куратор организует знакомство студентов с нормативными документами, регламентирующими их жизнедеятельность, принятыми решениями на заседаниях советов факультета и университета, деканата и ректората. Периодически куратор анализирует успеваемость и посещаемость студентами занятий. Если необходимо, эти вопросы рассматриваются на собраниях академической группы.

Важным участком работы кураторов является вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу: кафедральные кружки, олимпиады по предметам, конкурсы студенческих научных работ, научные исследования кафедр или лабораторий.

Основным отчетным документом, отражающим организационную, научно-методическую, аналитическую работу по всем видам деятельности со студентами в курируемой группе, является журнал куратора.

Ведение журнала обусловлено необходимостью установления единообразия форм и типов документов, создаваемых и используемых для эффективного решения учебно-воспитательных задач.

Журнал куратора включает следующие разделы:

- Методические рекомендации по организации культурно-досуговой деятельности.
- Методические рекомендации по формированию культуры здорового образа жизни.
- Методические рекомендации по проведению информационных часов.
- Социальный паспорт студенческой группы.
- Социальные паспорта студентов.
- Динамика основных показателей группы за период обучения.
- График учебного процесса.
- План работы в группе.
- Учет внеплановых мероприятий.
- Учет индивидуальной работы со студентами.
- Учет итоговой успеваемости и результатов контроля знаний студентов группы по семестрам.
- Тематика воспитательных часов.
- Тематика информационных часов.
- Дополнительные сведения об активных студентах.
- Карта здоровья студентов.
- Традиции вуза, факультета, группы.
- Поощрения студентов.
- Взыскания, наложенные на студентов.
- Замечания и рекомендации лиц, проверяющих работу куратора.
- Психолого-педагогическая характеристика студенческой группы.

Эффективность личностного влияния педагога-куратора зависит от ролевого или личностного плана его деятельности. При ролевой ориентации деятельности куратора воздействие направлено на преобразование познавательной сферы учащихся. Критерий успешности — соответствие достижений заданным критериям. При личностной ориентации — в большей степени затрагивается мотивационно-смысловая сфера.

Сложной задачей в современных условиях является развитие студенческого самоуправления. Куратор может оказать корректирующее влияние на складывающуюся психологическую атмосферу, систему ценностей и эталонов поведения и, таким образом, добиться организационного единства группы, одновременно воздействуя на эмоциональный и нравственный ее настрой, внутригрупповой микроклимат.

Педагогика высшей школы располагает большим арсеналом форм и методов организации воспитательного взаимодействия в образовательном процессе. Специфическими чертами воспитания в вузе являются особенности влияния студенческой группы, соблюдение этапов ее формирования. Особая роль в этом процессе принадлежит куратору.

?

#### **Вопросы для самоконтроля**

---

1. Представьте информацию о формах и методах воспитания в вузе в схематической (табличной, изобразительной) форме.
2. Приведите примеры практических ситуаций с использованием различных приемов воспитательного воздействия.
3. Назовите условия эффективного использования различных форм и методов воспитательного воздействия.
4. Перечислите специфические особенности студенческого коллектива.
5. Какие функции выполняет коллектив студенческой группы?
6. Составьте тематику информационных часов, которые могут быть проведены в студенческой группе в течение учебного года.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

### Основные

1. *Андреев, А. А.* Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. — М. : ММИЭИФиП, 2003. — 264 с.
2. *Андреев, В. И.* Основы педагогики высшей школы : учеб. пособие / В. И. Андреев. — Минск : РИВШ, 2005. — 194 с.
3. *Басова, Н. В.* Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова — Ростов н/Д : Феникс, 2000. — 416 с.
4. Основы педагогики : учеб. пособие / А. И. Жук [и др.]. — Минск : Аверсэв, 2003. — 349 с.
5. О высшем образовании : Закон Респ. Беларусь, 11 июля 2007 г., № 252/3 // Выш. шк. — 2007. — № 4. — С. 3—13.
6. Об образовании: Закон Респ. Беларусь, 29 окт. 1991 г., № 1202-ХП // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. — 2002. — № 37. — 2/844.
7. *Ильина, Т. И.* Актуальные проблемы высшей школы / Т. И. Ильина // Новое в теории и практике обучения. — 1979. — Вып. 4. — С. 3—39.
8. Качество // СЭС. — М. : Совет. энцикл., 1981. — С. 567.
9. *Кашлев, С. С.* Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С. С. Кашлев. — Минск : Выш. шк., 2002. — 95 с.
10. *Ковалева, Т. Н.* Совершенствование идеологической и воспитательной работы в высших учебных заведениях / Т. Н. Ковалева // Выш. шк. — 2005. — № 5. — С. 3—8.
11. *Лобанов, А. П.* Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. — Минск : РИВШ, 2005. — 107 с.
12. Об идеологическом сопровождении воспитательной работы № 497 от 16.12.2003 г. : сб. нормативных док. М-ва образования Респ. Беларусь. — № 2. — 2004.
13. *Пальчевский, Б. В.* Модель готовности к разработке учебно-методических комплексов для системы образования / Б. В. Пальчевский // Веснік адукацыі. — 2007. — № 5. — С. 3—11.
14. *Пидкасистый, П. И.* Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. — М. : [б. и.], 1999.
15. *Пионова, Р. С.* Педагогика высшей школы : учеб. пособие / Р. С. Пионова. — Минск : Выш. шк., 2005. — 303 с.
16. *Реан, А. А.* Педагогика : учебник для вузов / А. А. Реан, Н. В. Бордовская. — СПб. : Питер, 2000. — 300 с.
17. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — М. : Большая рос. энцикл., 1999. — Т. 2.

18. *Сергеенкова, В. В.* Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая системы / В. В. Сергеенкова. — Минск : РИВШ, 2004. — 132 с.
19. *Сластенин, В. А.* Психология и педагогика / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. — М. : [б. и.], 2001.
20. Словарь иностранных слов. — 8-е изд., стерео-С48 тип. — М. : Русск. яз., 1981. — 624 с.
21. *Смирнов, С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие / С. Д. Смирнов. — М. : Академия, 2005.
22. *Яскевич, Я. С.* Социальная философия: антиномии человеческого бытия : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Я. С. Яскевич. — Минск : РИВШ, 2005. — 420 с.

### Рекомендуемые

1. Описание системы диагностики знаний, основанной на вероятностных критериях оценки / С. В. Аверьянов [и др.] // Школьные технологии. — 2005. — № 2. — С. 202—213.
2. Аналитический обзор № 6 международных тенденций развития университетского образования (июль — декабрь 2003 г.). — Минск : БГУ, 2003.
3. *Ананьев, Б. Г.* Некоторые проблемы психологии взрослых / Б. Г. Ананьев. — М. : Знание, 1972.
4. *Андреев, А. А.* Введение в дистанционное обучение / А. А. Андреев // Компьютеры в учеб. процессе. — М. : Интерсоциум, 1998. — № 2. — С. 25—68.
5. *Андреев, А. А.* Подготовка преподавателей высшей школы / А. Андреев // Высш. образование в России. — 2006. — № 5. — С. 160—162.
6. Менеджмент качества подготовки специалистов (опыт КГМА) / И. Артюхов [и др.] // Высш. образование в России. — 2006. — № 3. — С. 3—6.
7. *Ахаян, А. А.* Терминология дистанционной научно-образовательной деятельности с применением Internet-технологий / А. А. Ахаян. — Режим доступа : <http://emissia.al.ru/offline/a769.htm>.
8. *Бабичев, Ю.* Учет трудоемкости самостоятельной работы студентов при переходе на зачетные единицы / Ю. Бабичев, В. Петров // Высш. образование в России. — 2007. — № 6. — С. 26—41.
9. *Барсуков, В. Н.* Дистанционное... Да! Но... / В. Н. Барсуков // Проблемы информатизации высш. шк : бюллетень, 1995. — Вып. 3. — С. 10—12.
10. *Беляев, В.* Болонский процесс — попытка конкуренции / В. Беляев, Г. Жабреев // Высш. образование в России. — 2006. — № 4. — С. 33—41.
11. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989.
12. *Бордовский, Г. А.* Управление качеством образовательного процесса / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. — Спб. : [б. и.], 2001.
13. *Вербицкий, А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. — М. : [б. и.], 1991.

14. *Ветров, Ю.* Гуманизация и гуманитаризация инженерного образования / Ю. Ветров, А. Ивашкин // Высш. образование в России. — 2006. — № 1. — С. 45—50.
15. *Водзинский, Д. И.* Основы педагогики высшей школы / Д. И. Водзинский. — Минск : [б. и.], 1993.
16. *Ганчеренок, И. И.* Профессиональное и эффективное управление высшей школой — неперемное условие ее устойчивого развития / И. И. Ганчеренок, А. В. Ивановский // Высш. шк. — 2005. — № 3. — С. 36—41.
17. *Гатальская, Г. В.* Психологические особенности национального самосознания белорусских студентов / Г. В. Гатальская, Н. М. Зайцева // Высш. шк. — 2005. — № 2. — С. 60—63.
18. *Гафурова, А.* Структурирование содержания электронного учебника / А. Гафурова, В. Иванов, О. Хацринова // Высш. образование в России. — 2007. — № 8. — С. 125—127.
19. *Гершунский, Б. С.* Россия: образование и будущее. Кризис образования в России на пороге XXI века / Б. С. Гершунский. — М. : Наука, 1993.
20. *Голуб, Г. Б.* Портфолио в системе педагогической диагностики / Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова // Шк. технологии. — 2005. — № 2. — С. 83—201.
21. *Гребнев, Л.* Академическая и профессиональная квалификация (Болонский процесс и российское законодательство) / Л. Гребнев // Высш. образование в России. — 2006. — № 6. — С. 6—15.
22. *Гусаковский, М. А.* Критерии оценки качества современного университетского образования / М. А. Гусаковский, А. В. Барченко, Т. И. Краснова // Управление качеством высшего образования в условиях перехода к двухступенчатой системе подготовки кадров : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 6—7 июня 2007 г. / редкол. : В. В. Самохвал [и др.]. — Минск : БГУ, 2007. — 359 с.
23. *Давыдова, Л. Н.* Различные подходы к определению качества образования / Л. Н. Давыдова // Качество. Инновации. Образование. — 2005. — № 2.
24. *Демидова, И. Ф.* Педагогическая психология : учеб. пособие / И. Ф. Демидова. — Ростов н/Д : Феникс, 2003.
25. Десятибалльная система оценки результатов учебной деятельности учащихся в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего образования // Тэxnалаг. адукацыя. — 2003. — № 3.
26. *Десятова, Е. Ю.* Уровень развития профессиональной Я-концепции как один из критериев качества в сфере образования / Е. Ю. Десятова, Е. М. Сартакова // Качество. Инновации. Образование. — 2007. — № 2 (24). — С.18—21.
27. Дистанционное образование // Проблемы информатизации высш. шк. : бюллетень, 1995. — Вып. 3.
28. *Дьяченко, М. И.* Психология высшей школы : учеб. пособие / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Тесей, 2003.
29. *Дятченко, Л.* Европейские дебаты о роли университетов в обществе знаний : уроки для стран СНГ / Л. Дятченко, Т. Давыденко, В. Московин // Высш. образование в России. — 2006. — № 12. — С. 4—14.
30. *Егоршин, А.* Возможные сценарии (О развитии высшего образования в России) / А. Егоршин // Высш. образование в России. — 2006. — № 5. — С. 21—26.
31. *Ермолицкий, М. А.* Квалификационная характеристика специалиста высшей школы / М. А. Ермолицкий, А. И. Веруш // Высш. шк. — 2005. — № 1. — С. 42—44.

32. Жук, А. И. Основные направления развития высшей школы и обеспечение качества подготовки специалистов / А. И. Жук // Высш. образование: состояние, проблемы и перспективы : материалы семинара ректоров высш. учеб. заведений Респ. Беларусь, [?]. — Минск : РИВШ БГУ, 2002. — С. 7—15.

33. Жук, А. И. Проблемы качества образования в современных условиях : материалы 6 Междунар. науч.-практ. конф. «Управление качеством образования в интересах устойчивого развития общества» (15—17 мая 2002 г., Минск). — Минск : Акад. последиплом. образования, 2002. — С. 3—20.

34. Жук, А. И. Управление качеством образования в университетах / А. И. Жук, В. И. Воскресенский // Высш. шк. — 2003. — № 2. — С. 21—26.

35. Жук, О. Л. Организация самостоятельной работы студентов в логике компетентностного подхода / О. Л. Жук // Высш. шк. — 2005. — № 2. — С. 45—50.

36. Педагогические основы самостоятельной работы студентов : пособие для преподавателей и студентов / О. Л. Жук [и др.] ; под общ. ред. О. Л. Жук. — Минск : РИВШ, 2005. — 112 с.

37. Загвягинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация / В. И. Загвягинский. — М. : [б. и.], 2001.

38. Зданович, М. В. Нормативно-правовое обеспечение высшей школы / М. В. Зданович // Высш. шк. — 2005. — № 6. — С. 28—33.

39. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма и результат образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 40—41.

40. Зимняя, И. А. Методологические и методические вопросы мониторинга качества образования / И. А. Зимняя, В. Г. Казанович, Г. П. Савельева // Проблемы качества образования : материалы XII Всерос. совещ. : в [?] кн. — Москва — Уфа — 2002. — Кн. 2 Оценка и управление качеством в высш. образовании. — С. 50—63.

41. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — М. : Логос, 1999.

42. Зиновьев, С. И. Учебный процесс в советской высшей школе / С. И. Зиновьев. — М. : Выс. шк., 1975.

43. Змеев, С. И. Технология обучения взрослых : учеб. пособие / С. И. Змеев. — М. : Академия, 2002.

44. Калина, И. И. Информатизация и образовательная политика / И. И. Калина // Качество. Инновации. Образование. — 2007. — № 1. — С. 2—13.

45. Каракозов, С. Д. Распределенные обучающие среды. — Режим доступа : [http://bspu.ab.ru/Journal/vestnik/ARHIW/N2\\_2002/nauch\\_konf/plenar/ksd.pdf](http://bspu.ab.ru/Journal/vestnik/ARHIW/N2_2002/nauch_konf/plenar/ksd.pdf).

46. Качалов, В. Проблемы управления качеством в вузах. Заметки менеджера по качеству / В. Качалов // Стандарты и качество. — 2000. — № 5—7, 9—12.

47. Колесников, А. В. Организация и учебно-методическое обеспечение контроля самостоятельной работы / А. В. Колесников // Высш. шк. — 2005. — № 5. — С. 66—69.

48. Колесов, Е. Двухступенчатое высшее образование: 15 аргументов «за» / Е. Колесов // Высш. образование в России. — 2006. — № 3. — С. 24—31.

49. Коротков, Э. М. Управление качеством образования : учеб. пособие для вузов / Э. М. Коротков. — М. : Академ. Проект : Мир, 2006. — 320 с.

50. Кравчяня, Э. М. Проблемы электронного учебника в Республике Беларусь / Э. М. Кравчяня // Веснік адукацыі. — 2006. — № 3. — С. 28—33.

51. Красноженова, Т. Самооценка вузовской элиты / Т. Красноженова // Высш. образование. — 1998. — № 3.
52. Крахмалев, А. Л. Качество образования как актуальная проблема / А. Л. Крахмалев. — Омск : [б. и.], 2001.
53. Кружалин, В. И. Государственная система оценки качества высшего профессионального образования / В. И. Кружалин // Стандарты и качество. — 2002. — № 4. — С. 26—29.
54. Кузнецов, С. А. Современный русский язык : толковый словарь / С. А. Кузнецов. — М. : Ридерз Дайджест, 2004.
55. Куликов, Ю. Система оценки качества учебного процесса / Ю. Куликов, И. Свистунов // Высш. образование в России. — 2006. — № 5. — С. 57—60.
56. Куписевич, Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич ; пер. с польского О. В. Долженко. — М. : Высш. шк., 1986.
57. Ламанов, И. А. Методика измерения качества обучения в вузе: проблемы разработки и внедрения в учебный процесс / И. А. Ламанов // Инновации в образовании. — 2002. — № 2. — С. 98—107.
58. Лебедев, О. Е. Что такое качество образования / О. Е. Лебедев // Высш. образование сегодня. — 2007. — № 2. — С. 35—39.
59. Леднев, В. С. Содержание образования : учеб. пособие / В. С. Леднев. — М. : Высш. шк., 1989.
60. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. — М. : [б. и.], 1981.
61. Макаров, А. В. Проектирование стандартов высшего образования нового поколения по циклу социально-гуманитарных дисциплин / А. В. Макаров. — Минск : РИВШ, 2005. — 82 с.
62. Макарова, Л. Н. Развитие стиля педагогической деятельности преподавателя вуза / Л. Н. Макарова // Педагогика. — 2005. — № 6. — С. 72—80.
63. Маркевич, К. М. Мониторинг качества обучения на основе комплексной функции контроля знаний студентов / Т. А. Троян, К. М. Маркевич // Высш. шк. : проблемы и перспективы : 6 Междунар. науч.-метод. конф., 23—24 нояб. 2004 г. — Минск : РИВШ. — С. 237—238.
64. Маркевич, К. М. Рейтинговая система оценки знаний как средство воспитания студентов / К. М. Маркевич // Адукацыя і выхаванне. — 2000. — № 9. — С. 18—22.
65. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. — М. : Владос, 1999.
66. Нечаев, В. Опыт построения рейтинговых показателей вузов / В. Нечаев // Высш. образование в России. — 2006. — № 2. — С. 82—90.
67. Нурдин, В. Н. Информатизация и система тотального управления качеством образования / В. Н. Нурдин // Создание единого информационного пространства системы образования : материалы школы-семинара. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998.
68. Олекс, О. А. Научное, нормативное и методическое обеспечение развития системы специальностей и квалификаций / О. А. Олекс // Высш. шк. — 2005. — № 6. — С. 36—40.
69. Олекс, О. А. Управление развитием высшего образования: организационно-педагогический аспект / О. А. Олекс. — Минск : РИВШ, 2006. — 322 с.

70. Основные тенденции развития образования в государствах — участниках СНГ // Выш. шк. — 2005. — № 4. — С. 3—11.

71. Открытое образование: предпосылки, проблемы, тенденции развития / под ред. В. П. Тихомирова. — М. : МЭСИ, 2000.

72. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие. — Ростов н/Д : Феникс, 2002.

73. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / под. ред. С. А. Смирнова. — М. : Академия, 2000. — 510 с.

74. *Переверзев, В.* Формирование СМК вуза на основе концепции сбалансированных показателей / В. Переверзев, С. Фомин // Высш. образование в России. — 2007. — № 7. — С. 18—25.

75. *Петров, А.* Организация воспитания в вузе (программно-целевой метод) / А. Петров, А. Ховрин, Л. Шаламова // Высш. образование в России. — 2006. — № 3. — С. 87—90.

76. *Полат, Е. С.* Дистанционное обучение // Педагогические и информационные технологии в образовании. — Режим доступа : [http://scholar.urfu.ac.ru/ped\\_journal/numero4/pedag/polat.html](http://scholar.urfu.ac.ru/ped_journal/numero4/pedag/polat.html).

77. Программа перехода на дифференцированные сроки подготовки специалистов с высшим образованием в Республике Беларусь на 2005—2010 годы : постановление Совета М-ов Респ. Беларусь от 06.07.2005 г. — № 755.

78. *Решетько, В. С.* Идеологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса в вузе / В. С. Решетько // Выш. шк. — 2005. — № 2. — С. 64—66.

79. *Роботова, А.* Методология магистерского исследования / А. Роботова // Высш. образование в России. — 2006. — № 1. — С. 28—36.

80. *Румянцева, Н.* Педагогические советы Сперанского / Н. Румянцева // Высш. образование в России. — 2006. — № 6. — С. 146—148.

81. *Сазонов, Б.* Организационно-экономические аспекты модернизации высшего образования : система зачетных единиц. Бально-рейтинговая система / Б. Сазонов // Высш. образование в России. — 2005. — № 8. — С. 9—27.

82. *Самохвал, В. В.* Десятибалльная система оценки знаний студентов высших учебных заведений / В. В. Самохвал // Управление качеством образования в интересах устойчивого развития общества : 6 Междунар. науч.-практ. конф., 15—17 мая 2002 г. — Минск : [б. и.], 2002. — С. 171—174.

83. *Санкин, Л. А.* Управление качеством образования в гуманитарном вузе / Л. А. Санкин, Е. П. Тонконогая // Известия РАО. — 2002. — № 2.

84. *Сапронов, П. А.* Культурология : курс лекций по теории и истории культуры / П. А. Сапронов. — СПб. : Лениздат : Союз, 2001.

85. *Селезнева, Н. А.* Качество высшего образования как объект системного исследования : лекция-доклад / Н. А. Селезнева. — 2-е изд., доп. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. — 95 с.

86. *Селезнева, Н. А.* Система качества образования в вузе как объект комплексной оценки и анализа / Н. А. Селезнева // Проблемы качества образования : материалы XII Всероссийского совещания : в [?] кн. — Москва — Уфа — 2002. — Кн. 2 : Оценка и управление качеством в высшем образовании. — С. 72—86.

87. *Сенашенко, В.* ВТО и проблемы высшего образования / В. Сенашенко, Н. Володина // Высш. образование в России. — 2006. — № 2. — С. 8—13.
88. *Сизанов, А. Н.* Психолого-педагогическая культура преподавателя высшей школы / А. Н. Сизанов // Выш. шк. — 2005. — № 6. — С. 63—67.
89. *Скаковский, В. Д.* Реформирование системы контроля и оценки в школе : главные улучшения и пути выхода из кризиса / В. Д. Скаковский // Адукацыя і выхаванне. — 2002. — № 9, 10, 11. — С. 38—48, 66—71.
90. *Слепухин, А.* Инженерное образование в свете Болонского процесса / А. Слепухин, Л. Костюченко // Высш. образование в России. — 2006. — № 6. — С. 56—64.
91. *Слободчиков, В. И.* Профессиональная компетентность современного педагога (логико-предметный анализ) / В. И. Слободчиков // Науч.-метод. обеспечение содержания и технологий последиплом. образования в условиях реформирования школы. — Минск : [б. и.], 1999.
92. *Смирнова, И.* Модели обучения / И. Смирнова // Высш. образование в России. — 2006. — № 3. — С. 96—99.
93. *Снигирева, Т. А.* Нормативная структура знаний / Т. А. Снигирева // Школьные технологии. — 2005. — № 2. — С. 124—127.
94. *Соловьев, В. П.* Системы управления качеством образования в вузах / В. П. Соловьев [и др.] / Проблемы качества образования : материалы XII Всерос. совещания : в [?] кн. — Москва — Уфа — 2002. — Кн. 2 Оценка и управление качеством в высшем образовании. — С. 64—71.
95. *Соловьев, В. П.* Стимул и инструмент повышения качества деятельности вузов / В. П. Соловьев [и др.] // Стандарты и качество. — 2002. — № 4. — С. 52—56.
96. *Старжинский, В. П.* Современная концепция высшего образования: приоритеты и обоснование / В. П. Старжинский, Т. А. Емельянова // Выш. шк. — 2004. — № 4. — С. 3—9.
97. *Стражев, В. И.* О советском высшем образовании / В. И. Стражев // Выш. шк. — 2005. — № 2. — С. 7—24.
98. *Стражев, В. И.* Типовая модель системы управления качеством образования в вузе / В. И. Стражев, А. И. Жук, В. И. Воскресенский // Выш. шк. — 2005. — № 3. — С. 8—15.
99. *Стратегия изменений и развития в сфере высшего образования : доклад ЮНЕСКО.* — [Б. м. : б. и.], 1998. — Окт.
100. *Субетто, А. И.* Качество непрерывного образования в Российской Федерации: состояние, тенденции, проблемы и перспективы / А. И. Субетто. — Спб., М. : [б. и.], 2002.
101. *Тарантей, В. П.* Критериальные признаки при оценке знаний студентов / В. П. Тарантей, С. В. Донских // Нар. асвета. — 2005. — № 1, 2. — С. 8—11, 12—14.
102. *Тарантей, В. П.* Оценка знаний студентов вузов по 10-балльной системе (проектная версия) / В. П. Тарантей, С. В. Донских // Нар. асвета. — 2003. — № 6. — С. 9—14.
103. *Теренин, М. И.* Исследование и анализ требований, предъявляемых к современному профессиональному образованию / М. И. Теренин, А. С. Карпов // Качество. Инновации. Образование. — 2007. — № 1. — С. 41—43.
104. *Трунов, Д.* О гуманизации бизнес-образования / Д. Трунов // Высш. образование в России. — 2006. — № 6. — С. 93—96.

105. Управление качеством образования / под. ред. М. М. Поташника. — М. : [б. и.], 2000.

106. *Фролов, Н.* Кредитно-рейтинговая система : опыт ТулГУ / Н. Фролов, Н. Жигунов // Высш. образование в России. — 2006. — № 5. — С. 11—20.

107. *Чернецкий, М. С.* Рейтинговая система обучения как фактор улучшения качества подготовки специалистов с высшим образованием / М. С. Чернецкий. — Минск : БГУ, 1997.

108. *Черченко, Н. В.* Высшая школа в постиндустриальном мире / Н. В. Черченко // Высш. шк. — 2005. — № 6. — С. 7—9.

109. *Шевченко, В. И.* Система менеджмента качества в учреждении образования: пути создания / В. И. Шевченко // Высш. шк. — 2006. — № 2.

110. *Шумская, Л. И.* Психолого-педагогическая подготовка преподавателей высшей школы : учеб.-метод. пособие для слушателей системы последиплом. образования / Л. И. Шумская, О. В. Дормешкин. — Минск : БГЭУ, 2000. — 74 с.

111. *Яковлев, Е. В.* Управление качеством образования в высшей школе: теория и практика / Е. В. Яковлев. — Челябинск : [б. и.], 2000.

112. *Яковлева, Е.* Эвристическая роль вопроса / Е. Яковлева // Высш. образование в России. — 2007. — № 8. — С. 133—134.

113. *Яковлева, Н. М.* Реформирование национальной системы высшего образования в контексте экономических отношений / Н. М. Яковлева // Беларус. экономика: анализ, прогноз, регулирование. — 2005. — № 5. — С. 20—25.

114. *Якунин, В. А.* Педагогическая психология / В. А. Якунин. — Спб. : [б. и.], 1998.

## Оглавление

<i>Введение</i> .....	3
Тематический план курса .....	5
Университетское образование: формирование, развитие, современное состояние .....	6
1. Университетское образование: история становления и общая характеристика .....	6
2. Высшее образование за рубежом: общее представление и основные тенденции развития .....	25
3. Высшее образование в Республике Беларусь .....	34
4. Педагогика высшей школы: предмет, объект, задачи, методы исследования .....	42
Вопросы для самоконтроля .....	45
Педагогический процесс как система и целостное явление .....	46
1. Общее понятие педагогического процесса .....	46
2. Понятие целеполагания, диагностики, рефлексии и проектирования в педагогическом процессе вуза .....	60
3. Педагогическая деятельность преподавателя вуза: общая характеристика, основные модели .....	69
4. Конфликты в педагогической деятельности и их профилактика .....	84
Вопросы для самоконтроля .....	87
Проблемы качества образования в вузе .....	88
1. Качество образования в вузе: понятие и проблемы .....	88
2. Основные составляющие качества высшего образования .....	97

3. Управление качеством образования: цели, функции, механизмы . . .	103
4. Типовая модель системы управления качеством образования в вузе . . .	110
Вопросы для самоконтроля . . . . .	123
Дидактическая система высшей школы . . . . .	124
1. Предмет и задачи дидактики высшей школы . . . . .	124
2. Законы, закономерности и принципы дидактики высшей школы . . .	128
3. Методы обучения в вузе . . . . .	132
4. Методические системы и типы обучения . . . . .	151
5. Современные средства обучения в вузе . . . . .	171
Вопросы для самоконтроля . . . . .	181
Контроль и оценка учебных достижений . . . . .	183
1. Внутривузовская система контроля . . . . .	183
2. Оценка качества учебных достижений студентов: виды и критерии . . .	192
3. Контрольно-оценочные методы в вузе . . . . .	219
Вопросы для самоконтроля . . . . .	231
Формы обучения в высшей школе . . . . .	232
1. Понятие о формах обучения в высшей школе . . . . .	232
2. Характеристика различных форм обучения в вузе . . . . .	234
3. Самостоятельная работа студентов . . . . .	250
Вопросы для самоконтроля . . . . .	255
Проблемы организации воспитательной и идеологической работы в вузе . . . .	256
1. Основные принципы государственной молодежной политики в Республике Беларусь . . . . .	256
2. Содержание и специфика воспитательной работы в вузе. Сущность и функции воспитания студентов . . . . .	259
3. Закономерности и принципы воспитания в вузе . . . . .	263
4. Основные направления воспитательного процесса в высшей школе . . . .	266
Вопросы для самоконтроля . . . . .	279

Формы и методы воспитания в вузе .....	280
1. Формы и методы воспитания в вузе: общее понятие и характеристика .....	280
2. Особенности воспитания студентов в коллективе .....	288
3. Куратор академической группы вуза .....	292
4. Вопросы для самоконтроля .....	295
Список источников .....	296

Репозиторий БарГУ

*Учебное издание*

**Хитрюк Вера Валерьевна**

**ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**Курс лекций**

Корректор: *А. В. Дроздова*  
Компьютерная верстка *Ю. В. Хохол*

Редактор: *Е. Г. Хохол*

Подписано в печать .  
Формат 60 x 84 1/16. Бумага офсетная.  
Гарнитура Таймс. Отпечатано на ризографе.  
Усл. печ. л. 17,90. Уч.-изд. л. 16,62.  
Заказ 18. Тираж 100 экз.

ЛИ 02330/0133468 от 09.02.2005

Издатель и полиграфическое исполнение:  
учреждение образования  
«Барановичский государственный университет»,  
225404 г. Барановичи, ул. Войкова, 21