

Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет

Южно-Уральский научный центр  
Российской академии образования (РАО)

М. В. Циулина

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Учебное пособие для аспирантов

Челябинск

2024

УДК 378(021)

ББК 74.48 я73

Ц74

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор З. И. Тюмасева;

канд. пед. наук, доцент И. М. Баштанар

**Циулина, Марина Владимировна**

Ц74 Педагогика высшей школы : учебное пособие для аспирантов / М. В. Циулина ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2024. – 362 с.

ISBN 978-5-907610-91-0

Учебное пособие разработано для подготовки аспирантов к государственной итоговой аттестации, а также для организации самостоятельной работы по дисциплине «Педагогика и психология высшей школы». В пособии рассматриваются вопросы дидактики высшей школы, организации воспитания студентов вузе, феномен научной школы, современные образовательные технологии. Учебное издание адресовано аспирантам, а также преподавателям высшей школы.

УДК 378(021)

ББК 74.48 я73

ISBN 978-5-907610-91-0

© Циулина М. В., 2024

© Оформление. Южно-Уральский научный центр РАО, 2024

# Содержание

<i>Пояснительная записка</i> .....	6
.....	
<b>1 Основы дидактики высшей школы</b> .....	8
.....	
<b>1.1</b> <b>Общее понятие о дидактике.</b> Сущность, структура и движущие силы обучения .....	8
.....	
<b>1.2</b> <b>Принципы обучения в высшей школе</b> .....	14
.....	
<b>1.3</b> <b>Методы обучения в высшей школе</b> .....	17
.....	
<b>1.4</b> <b>Формы организации обучения</b> в высшей школе .....	36
.....	
<b>1.5</b> <b>Самостоятельная работа студентов</b> .....	82
.....	
<b>1.6</b> <b>Основы педагогического контроля</b> в высшей школе .....	92
.....	
<b>2 Воспитание в высшей школе</b> .....	98
.....	
<b>2.1</b> <b>Цель, задачи воспитательной работы в вузе.</b> Особенности воспитательной системы высшей школы .....	98
.....	

<b>2.2</b> Формы воспитательной работы со студентами. Кураторство и студенческое самоуправление в воспитательной работе вуза .....	112
.....	
<b>2.3</b> Нормативно-правовые основы организации воспитания в высшей школе .....	139
.....	
<b>3</b> Научная школа как форма подготовки ученых ..	147
.....	
<b>3.1</b> Понятие «научная школа». Классификации научных школ .....	147
.....	
<b>3.2</b> Признаки научной школы .....	169
.....	
<b>4</b> Сопровождение как педагогический феномен .....	203
.....	
<b>4.1</b> Понятие «педагогическое сопровождение», его особенности .....	203
.....	
<b>4.2</b> Виды педагогического сопровождения .....	219
.....	
<b>5</b> Современные образовательные технологии в высшей школе .....	227
.....	
<b>5.1</b> Понятие «образовательная технология», классификации образовательных технологий. Выбор и проектирование образовательных технологий .....	227
.....	

5.2 Технологии работы с информацией субъектов образовательного процесса .....	242
.....	
5.3 Технологии актуализации потенциала субъектов образовательного процесса .....	275
.....	
5.4 Экспертно-оценочные технологии .....	314
.....	
<i>Вопросы и задания для самостоятельной работы</i> .....	328
.....	
<i>Список литературы</i> .....	337
.....	
<b>Приложение А</b> .....	342
.....	
<b>Приложение Б</b> .....	345
.....	
<b>Приложение В</b> .....	356
.....	

## Пояснительная записка

Изучение педагогики высшей школы является одним из основных аспектов подготовки аспирантов всех научных специальностей, оно направлено на формирование у обучающихся представлений об основах, сущности и содержании педагогической деятельности в университете, а также на овладение умениями, необходимыми для эффективной профессиональной деятельности в качестве преподавателя вуза.

Основное назначение курса состоит в углублении знаний аспирантов в области актуальных проблем педагогики высшего образования. При его изучении обучающимся необходимо осмыслить состояние и перспективы развития педагогической науки и практики высшего образования в России. Изучение этих вопросов поможет будущему преподавателю вуза понять проблемы современной высшей школы, выявить причины и противоречия, порождающие эти проблемы, осуществить поиск оптимальных путей их решения.

В пособии рассматриваются вопросы дидактики высшей школы: принципы, методы, формы организации обучения, в том числе их трансформация в современном вузе; вопросы воспитания: особенности воспитательной системы вуза, формы воспитательной работы, кураторство и студенческое самоуправление; феномен научной школы; современные образовательные технологии, а также представлен комплекс заданий, способствующих успешному усвоению материала.

Содержание учебного пособия и помещенные в нем задания обоснованы не только их познавательной ценностью, практической значимостью, но и учебно-воспитательными задачами подготовки аспиранта, необходимостью организации систематической самостоятельной работы.

# **1 Основы дидактики высшей школы**

## **1.1 Общее понятие о дидактике.**

### **Сущность, структура и движущие силы обучения<sup>1</sup>**

По своему происхождению термин «дидактика» восходит к греческому языку, в котором «didaktikos» означает поучающий, а «didasko» – изучающий. Впервые ввел его в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571–1635), в курсе лекций под названием «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия». В том же значении употребил это понятие и великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592–1670), опубликовав в 1657 г. в Амстердаме свой знаменитый труд «Великая дидактика, представляющая универсальное искусство обучения всех всему».

В современном понимании дидактика представляет собой важнейшую отрасль научного знания, которая изучает и исследует проблемы образования и обучения. Дидактика – теоретическая и одновременно нормативно-прикладная наука.

Дидактические исследования своим объектом делают реальные процессы обучения, дают знания о закономерных связях между различными его сторонами, раскрывают сущностные характеристики структурных и содержательных элементов

---

<sup>1</sup> Печатается с сокращениями по: Психология и педагогика высшей школы / Л. Д. Столяренко [и др.]. Ростов н/Д : Феникс, 2014. С. 70–75.



процесса обучения. В этом заключается *научно-теоретическая функция дидактики*.

Полученное теоретическое знание позволяет решать многие проблемы, связанные с обучением, а именно: приводить в соответствие с изменяющимися целями содержание образования, устанавливать принципы обучения, определять оптимальные возможности обучающих методов и средств, конструировать новые образовательные технологии, и др. В этом состоит *нормативно-прикладная (конструктивная) функция дидактики*.

Дидактика как педагогическая дисциплина оперирует общими понятиями педагогики: воспитание, педагогическая деятельность, образование, и др. Но как теория образования и обучения дидактика имеет свои специфические понятия. К ним относятся обучение, преподавание, учение, содержание образования, метод обучения и др.

Рассмотрим базовые понятия дидактики.

**Обучение** – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни<sup>1</sup>.

**Обучение** – целенаправленное, заранее спроектированное общение, в ходе которого осуществляются образование, воспитание и развитие обучаемого, усваиваются отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания.

---

<sup>1</sup> Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон Рос. Федерации № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. : в ред. от 25.12.2023. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

Обучение как процесс характеризуется совместной деятельностью преподавателя и обучающихся, имеющей своей целью развитие последних, формирование у них знаний, умений, навыков, т.е. общую ориентировочную основу конкретной деятельности. Преподаватель осуществляет деятельность, обозначаемую термином «преподавание», обучающийся включен в деятельность учения, в которой удовлетворяются его познавательные потребности. Процесс учения в значительной мере порождается мотивацией.

***Содержание образования*** – специально отобранная и признанная обществом (государством) система элементов объективного опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной сфере.

Содержание образования – это конечный результат, к которому стремится образовательная организация, тот уровень и те достижения, которые выражаются в категориях знаний, умений, навыков, личностных качеств, компетенций и т.д.

***Дидактика высшей школы*** – наука о высшем образовании и обучении в высшей школе. В современном образовании она является интенсивно развивающейся отраслью педагогического знания.

Необходимость дидактических исследований в области высшего образования вызвана теми проблемами, которые накопила современная высшая школа:

- дидактическое исследование явления высшей школы;
- выявление закономерностей процесса обучения в высшей школе;
- дальнейшая разработка теории высшего образования;

– конструирование (модернизация) образовательных технологий;

– совершенствование педагогического инструментария и др.

В отличие от общей дидактики, которая в своих исследованиях чаще ориентирована на общеобразовательную школу, дидактика высшей школы призвана поставить на научную основу решение следующих проблем:

– обоснование специфических целей высшего образования;

– обоснование социальных функций высшей школы;

– обоснование содержания образования;

– научное обоснование способов конструирования педагогического процесса в высшей школе и осуществления учебной деятельности;

– определение оптимальных путей, выбор содержания, методов, форм, технологий обучения.

*Основные компоненты учебного процесса.* Внешне учебный процесс предстает перед нами как совместная деятельность педагога и обучающихся, в ходе которой педагог нацеливает, информирует, организует, стимулирует их деятельность, корректирует и оценивает ее, а обучающийся овладевает содержанием, видами деятельности, отраженными в образовательных программах. Очевиден двусторонний характер обучения, всегда содержащего взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы: *преподавание* и *учение*. Поскольку все виды деятельности всегда предметны, т.е. направлены на усвоение определенного содержания, нетрудно выделить и третий элемент учебного процесса – *содержание изучаемого*.

Выделенные три компонента учебного процесса представляют внешнюю его сторону. Основной остается задача за внешними, видимыми элементами вскрыть внутреннее движение, т. е. *сущность обучения*.

Обучение – процесс, социально обусловленный, вызванный необходимостью воспроизводства человека как субъекта общественных отношений. Следовательно, важнейшая социальная функция обучения заключается в формировании личности, соответствующей социальным требованиям. Строительным материалом, источником «создания» личности служит духовная и материальная культура, отражающая все богатство накопленного человечеством опыта. В отечественной дидактике наиболее признанной является концепция И. Я. Лернера, который выделил *элементы содержания обучения*:

1. Знания.
2. Установленные и выведенные в опыте способы деятельности.
3. Опыт творчества.
4. Эмоционально-ценностное отношение к изучаемым объектам и реальной действительности, в том числе и отношения к другим людям и самому себе, потребности и мотивы общественной, научной, профессиональной деятельности.

Исходя из этого можно определить, что процесс обучения в своей сущности есть целенаправленный, социально обусловленный и педагогически организованный процесс развития личности обучающихся, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, отражающими состав духовной и материальной культуры человечества.

Овладение знаниями, способами деятельности (умениями), согласно позиции В. И. Загвязинского, может происходить в двух основных вариантах построения учебного процесса: репродуктивном (воспроизводящем) и продуктивном (творческом).

*Репродуктивный вариант* (нужно оговорить, что в него входят некоторые продуктивные элементы) включает в себя восприятие фактов, явлений, их последующее осмысление (установление связей, выделение главного и т.д.), что приводит к пониманию. Основное из понятого (исходные положения, ведущий тезис, аргументация, доказательство, основные выводы) студент должен удерживать в памяти, что требует мнемической деятельности. Запоминание понятого приводит к усвоению материала. Часть материала вполне достаточно довести до уровня овладения, что требует еще одного этапа – применения, использования его либо на уровне репродуктивном, алгоритмическом, либо на уровне поисковом (творческом).

При *продуктивном варианте* применение знаний носит поисковый, творческий характер, стимулируется самоанализ, саморегуляция, инициатива.

Исходя из этого можно определить *логические звенья учебного процесса*. Учебный процесс в этом контексте представляется как цепь учебных ситуаций, познавательным ядром которых являются учебно-познавательные задачи, а содержанием – совместная деятельность педагога и обучающихся по решению задачи с привлечением разнообразных средств познания и способов обучения. Задача понимается не в узком методическом, а в широком психолого-педагогическом смысле, т. е. как цель, заданная в конкретной ситуации, как требование,

выражающее необходимость преобразования ситуации для получения искомых результатов.

Любая познавательная задача противоречива по своей природе. Она синтезирует достигнутое и нацеливает на овладение еще непознанным, на формирование новых подходов и приемов. Решение и преодоление этого противоречия (между достигнутым и непознанным) вызывает интерес, рождает стремление к деятельности, к активности и является движущей силой учебного процесса. Когда задача решается, осуществляется переход к новой задаче, создаются новые условия и отношения, возникает новая учебная ситуация.

## 1.2 Принципы обучения в высшей школе

Мостом, соединяющим теоретические представления с педагогической практикой, служат принципы обучения<sup>1</sup>. Они отражают зависимости между объективными закономерностями учебного процесса и целями, которые стоят в обучении. Иными словами, это методическое выражение познанных законов и закономерностей, знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм педагогической практики.

**Принципы обучения (дидактические принципы)** – это основные (общие, руководящие) положения, определяющие со-

---

<sup>1</sup> Печатается по: Психология и педагогика высшей школы / Л. Д. Столяренко [и др.]. Ростов н/Д : Феникс, 2014. С. 70–75.

держание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его целями и закономерностями. В современной дидактике принципы обучения рассматриваются как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей учебного процесса.

В современной дидактике высшей школы нет единой точки зрения на систему принципов обучения. Некоторые авторы переносят принципы общей, или школьной дидактики в вузовские условия, несколько уточняя и расширяя формулировки.

С. И. Зиновьев, автор одной из первых монографий, посвященных учебному процессу в высшей школе, принципами дидактики высшей школы считал: научность; связь теории с практикой, практического опыта с наукой; системность и последовательность в подготовке специалистов; сознательность, активность и самостоятельность студентов в учебе; соединение индивидуального поиска знаний с учебной работой в коллективе; сочетание абстрактности мышления с наглядностью в преподавании; доступность научных знаний; прочность усвоения знаний.

Однако при выделении системы принципов обучения в высшей школе необходимо учитывать особенности вузовского учебного процесса (например: в высшей школе изучаются не основы наук, а сама наука в развитии; сближение самостоятельной работы студентов и научно-исследовательской работы преподавателей; наблюдается единство научного и учебного начала в деятельности преподавателя вуза в отличие от учителя в школе; идеи профессионализации в преподавании почти всех наук выражены гораздо ярче, сильнее, чем в школе).

Исходя из этих особенностей формулировались и защищались принципы обучения, отражающие специфические особенности учебного процесса в высшей школе: обеспечение единства в научной и учебной деятельности студентов (И. И. Кобыляцкий); профессиональная направленность (А. В. Барабанщиков); профессиональная мобильность (Ю. В. Киселев, В. А. Лисицын и др.); проблемность (Т. В. Кудрявцев); эмоциональность и мажорность всего процесса обучения (Р. А. Низамов, Ф. И. Науменко).

В последнее время высказываются идеи о выделении группы принципов обучения в высшей школе, которые бы синтезировали 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, обеспечение их конкурентоспособности.

Такой процесс, как справедливо заметил Ю. К. Бабанский, вполне естествен, так как дидактические принципы не являются раз и навсегда установленными догмами, они синтезируют в себе достижения современной дидактики и обновляются под их влиянием.



### 1.3 Методы обучения в высшей школе

Одна из важнейших проблем дидактики – проблема методов обучения – остается актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане<sup>1</sup>. В зависимости от ее решения находятся сам учебный процесс, деятельность преподавателя и студентов, а, следовательно, и результат обучения в высшей школе в целом.

Термин «метод» происходит от греческого слова «*methodos*», что означает путь, способ продвижения к истине. В педагогической литературе нет единого мнения относительно роли и определения понятия «метод обучения». Так, И. Ф. Харламов дает следующее определение сущности этого понятия: «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».

Ю. К. Бабанский считает, что «**методом обучения** называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования».

Т. А. Ильина понимает под **методом обучения** «способ организации познавательной деятельности учащихся».

---

<sup>1</sup> Печатается с сокращениями по: Психология и педагогика высшей школы / Л. Д. Столяренко [и др.]. Ростов н/Д : Феникс, 2014. С. 70–75.

Рассмотрим классификации методов обучения<sup>1</sup>.

Распространенная *классификация методов* построена на основе выделения источников передачи содержания. Вделяют *словесные* (рассказ, беседа, инструктаж и др.), *наглядные* (упражнение, тренировка и др.) и *практические* (иллюстрация, демонстрация) *методы*.

*Классификация методов обучения, предложенная Ю.К. Бабанским*. В ней выделяю три большие группы методов.

1. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности:

- словесные, наглядные, практические (аспект восприятия и передачи учебной информации);
- индуктивные и дедуктивные (логические аспекты);
- репродуктивные и проблемно-поисковые (аспект мышления);
- самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя (аспект управления учением).

2. Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности:

- интереса к учению;
- долга и ответственности в учении.

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

- устный, письменный контроль;
- лабораторно-практический.

*В. Ф. Харланов* методы обучения подразделяет на пять групп:

---

<sup>1</sup> Сорокопуд Ю. В. Педагогика высшей школы. Ростов н/Д : Феникс, 2011. С. 188–189.

– методы устного изложения знаний педагогом и активизации познавательной деятельности учащихся (рассказ, объяснение, лекция, беседа, метод иллюстрации и показа при устном изложении материала);

– методы закрепления изучаемого материала (беседа, работа с учебником);

– методы самостоятельной работы учащихся по осмыслению и усвоению нового материала (работа с учебником, лабораторные работы);

– методы учебной работы по применению знаний на практике и выработке умений и навыков (упражнения, лабораторные занятия);

– методы контроля и оценки знаний, умений и навыков учащихся (устный опрос, контрольные работы, программированный контроль, проверка домашних заданий и др.).

Рассмотрим классификацию *методов обучения по характеру (степени самостоятельности и творчества) деятельности обучающихся*<sup>1</sup>. Эту классификацию еще в 1965 г. предложили И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин. Они отметили, что многие прежние подходы к методам обучения основывались на различии их внешних структур или источников. Поскольку же успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучающихся, характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности, проявление творческих способностей и должны служить важным критерием выбора метода. Авторы выделили

---

<sup>1</sup> Психология и педагогика высшей школы / Л. Д. Столяренко [и др.]. Ростов н/Д : Феникс, 2014. С. 78–79.

пять методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает.

1. *Объяснительно-иллюстративный метод.* Обучающиеся получают знания на лекции, из учебной или методической литературы в готовом виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, студенты остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления. В вузе данный метод находит самое широкое применение для передачи большого массива информации.

2. *Репродуктивный метод.* К нему относят применение изученного на основе образца или правила. Деятельность обучающихся носит алгоритмический характер, т.е. выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.

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

4. *Частично-поисковый, или эвристический, метод.* Включается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими сту-

дентами на основе работы над программами и учебными пособиями. Такой метод, одной из разновидностей которого является эвристическая беседа, – это проверенный способ активизации мышления, возбуждения интереса к познанию на семинарах и коллоквиумах.

5. *Исследовательский метод.* После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа обучающиеся самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования.

Итак, в педагогической литературе представлен широкий спектр методов обучения, но актуальным является вопрос выбора метода. Алгоритм выбора метода предложен Ю. К. Бабанским. Он состоит из семи шагов:

1. Решение о том, будет ли материал изучаться самостоятельно или под руководством педагога; если студент может без излишних усилий и затрат времени достаточно глубоко изучить материал самостоятельно, помощь педагога окажется излишней. В противном случае в той или иной форме она необходима.

2. Определение соотношения репродуктивных и продуктивных методов. Если есть условия, предпочтение должно отдаваться продуктивным методам.

3. Определение соотношения индуктивной и дедуктивной логики, аналитического и синтетического путей познания. Если эмпирическая база для дедукции и анализа подготовлена,

дедуктивные и синтетические методы вполне по силам для взрослого человека. Они, бесспорно, предпочтительнее как более строгие, экономные, близкие к научному изложению.

4. Меры и способы сочетания словесных, наглядных, практических методов.

5. Решение о необходимости введения методов стимулирования деятельности студентов.

6. Определение точек, интервалов, методов контроля и самоконтроля.

7. Продумывание запасных вариантов на случай отклонения реального процесса обучения от запланированного.

**Интерактивные методы обучения**<sup>1</sup>. Реализация компетентностного подхода в системе высшего образования как ключевая концептуальная идея подготовки будущих специалистов предполагает усиление внимания к процессу формирования профессиональных компетенции, повышению его эффективности и технологичности. Под профессиональной компетенцией в понимают личностное образование, определяющее продуктивное выполнение профессиональных задач и включающее знания, умения, профессионально значимые личностные качества, опыт, ценностные ориентации. При этом компетенция отличается от таких традиционных понятий, как «знание», «умение», «навыки», «опыт» интегративным характером, детерминированностью личностными свойствами, практико-ориентированной направленностью, возможностью проявления в широком формате контекстов с высокой степенью рефлексии, саморегулирования, самооценки.

---

<sup>1</sup> Печатается по : Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Интерактивные методы обучения в современном вузе // Современная высшая школа : инновационный аспект. 2011. № 3. С. 56–62.

Такое наполнение и значение профессиональной компетенции требует существенных изменений в дидактическом сопровождении образовательного процесса вуза, а именно: его обогащения методами обучения, которые могли бы обеспечить необходимую сегодня комплексность результату профессиональной подготовки будущих специалистов. Традиционные методы образовательного процесса в вузе (лекция, объяснение, упражнение и др.), безусловно, значимы для профессионального становления, но главной стратегией современного обучения должна стать ориентация на самостоятельную активность студента; на организацию самообучающей образовательной среды; на экспериментально-практическое обучение, где у студента есть выбор действий и возможность проявить инициативу; на гибкие обучающие программы, позволяющие работать в удобном ритме.

Поэтому сегодня речь должна идти об использовании *интерактивных методов профессиональной подготовки*, реализация которых пробуждает интерес к профессии, способствует эффективному усвоению учебного материала, формирует стереотипы профессионального поведения, обеспечивает высокую мотивацию, прочность знаний, командный дух, свободу самовыражения, но самое главное – способствует возникновению у будущего специалиста такой комплексной характеристики, как профессиональная компетенция.

**Тренинг** – это метод обучения, который сводится к получению навыков и умений в какой-либо области посредством выполнения последовательных заданий, действий или игр. Данный метод позволяет дать его участникам недостающую информацию, сформировать навыки профессиональной дея-

тельности и адекватного поведения при выполнении профессиональных задач. Неоспоримым достоинством тренинга является то, что он обеспечивает активное вовлечение всех студентов в процесс профессиональной подготовки.

Средствами тренинга может быть осуществлена подготовка к профессиональному общению или взаимодействию, выполнению организационных или контролирующих функций и т. д. Реализация тренинга, как правило, осуществляется в несколько этапов.

*Введение.* Этот этап задает тон последующей работы, создает демократическую, располагающую атмосферу. Он проводится в любой форме и с использованием любых средств. Кроме того, преподаватель сообщает о своих ожиданиях и пожеланиях относительно предстоящего взаимодействия.

*Знакомство.* Данный этап представляет собой необходимую процедуру первого занятия любого тренинга. Знакомство позволяет активизировать группу, вовлечь ее участников в процесс взаимодействия, развить навыки общения. Знакомство проводится даже в том случае, когда студенты знают друг друга. Игровые приемы «интервью», «узнай меня», «обмен визитками» и др. позволяют увидеть участников с новой стороны, вызвать интерес друг к другу.

*Ожидания участников.* На этом этапе выясняются ожидания участников от тренинга с помощью вопросов, на которые они отвечают по очереди, например, «по кругу». Фиксация потребностей студента не только направляет их интерес, но и является значимым ориентиром для деятельности самого преподавателя.

*Определение порядка проведения тренинга.* После того, как все участники расскажут или напишут о своих ожиданиях,



преподаватель обязательно сообщает им порядок проведения тренинга. Это делается независимо от того, какова его продолжительность.

*Принятие правил работы группы («соглашения»).* Для того, чтобы с самого начала тренинга участники почувствовали ответственность за свое обучение, чтобы создать соответствующую рабочую атмосферу, проникнутую взаимным уважением и доверием, а также для повышения эффективности усвоения материала рекомендуется принятие правил поведения на тренинге или «соглашения». Пункты соглашения, как правило, записываются: например, не опаздываем, высказываемся откровенно, слушаем друг друга и т. д. После совместного обсуждения каждого пункта соглашение принимается большинством голосов и вывешивается на видном месте. При этом каждый студент несет ответственность за исполнение данного «соглашения».

*Оценка уровня информированности группы.* Одной из задач, стоящих перед преподавателем, является оценка уровня информированности участников тренинга. Для этой цели чаще всего используется опросник или анкета, содержащие вопросы по теме тренинга. Результаты анкетирования, показывая уровень подготовленности студентов, позволяют преподавателю своевременно корректировать содержание взаимодействия с тем, чтобы адаптировать его к доступному уровню восприятия студентами тренинговых упражнений. Чрезвычайно продуктивным является повторное анкетирование студентов по окончании тренинга. Сравнивая результаты, преподаватель будет иметь возможность оценить степень приращения их подготовленности, что во многом характеризует и эффективность самого тренинга.

*Актуализация проблемы.* Для выработки мотивации к изменению профессионального поведения и деятельности следует пробудить у участников интерес к обсуждаемой на тренинге проблеме, сделать эту проблему актуальной для каждого. С этой целью преподаватель может провести ролевую игру.

*Обучение.* На данном этапе осуществляется непосредственное взаимодействие преподавателя со студентами по реализации ключевой цели тренинга. Этап обучения включает в себя две стадии. Первая – информационная: ее можно начать с ответов на вопросы из опросников, которые вызвали массовое затруднение. Кроме того, на данной стадии преподносится основной учебный материал с использованием методов: лекция, беседа, ролевая игра, дискуссия, работа в малых группах и т.д. Вторая – практико-ориентированная: она призвана способствовать приобретению участниками практического опыта. С этой целью можно использовать ролевые игры, инсценировки, дискуссии, «мозговую атаку» и другие интерактивные формы работы в зависимости от условий.

*Подведение итогов.* Как правило, эта процедура рассчитана на то, чтобы участники поделились своими впечатлениями, ощущениями, высказали свои пожелания. Подведение итогов можно проводить в виде заполнения «листов откровения», писем, опросников, анкет. Немаловажным компонентом тренинга является фиксация работы студентов, например, через фотографирование. В рамках подведения итогов может быть организован просмотр этих фотографий с тем, чтобы напомнить, как проходила работа.

Таким образом, тренинг позволяет продуктивно формировать у студентов профессиональную компетенцию за счет

создания доверительной комфортной обстановки и возможности доведения до практической отработки тех действий, которые имеют принципиальное значение для будущей профессиональной деятельности в целом.

*Метод конкретных ситуаций (case-study)* – метод обучения путем решения конкретных ситуаций (решение кейсов). Сущность данного метода состоит в проведении коллективного анализа описанной ситуации, определении способа ее решения и публичной защите выбранного решения. В процессе разбора учебных ситуаций студенты приобретают навыки коллективной работы, учатся проводить анализ, самостоятельно моделировать решения, аргументировано и доказательно отстаивать собственную точку зрения. Впервые метод конкретных ситуаций был применен в школе права Гарвардского университета в 1870 г.

Данный метод предполагает неоднозначность решения рассматриваемой проблемы, что создает ситуации аргументированного оспаривания предложенных решений и выбора наиболее оптимального. Поэтому результатом его реализации являются не только знания, но и умения профессиональной деятельности, а также сформированные личностные качества и ценностные ориентации.

*Ситуация (кейс)*, которая рассматривается студентами в рамках данного метода, как правило, заимствуется из реальной профессиональной деятельности и подкрепляется наглядными материалами, статистическими данными, диаграммами и графиками, описаниями ее видения разными людьми, отчетами, данными из СМИ, ресурсами Интернета и т. д. – т. е. той информацией, которая позволяет понять описанное в кейсе.

В качестве такого кейса может быть, например, решение конфликтной ситуации между учителем и родителем школьника, которое основывается на данных об успеваемости учащегося, отраженных в классном журнале; решениях педсоветов и комиссий, представленных в протоколах заседаний; характеристиках школьника его одноклассниками, учителями и школьным психологом; нормативных положениях, в том числе и Уставе школы и т. д.

В структуре кейса выделяют три части: две – для студента и одна – для преподавателя. Сюжетная часть описывает ситуацию и позволяет охарактеризовать все ее обстоятельства; информационная – отражает опорные детали, по которым принимается окончательное решение; а методическая, предназначенная для преподавателя, определяет место данного кейса в структуре учебной дисциплины, задания для студентов и дидактическое сопровождение решения данной ситуации.

Разрешение предложенных студентам ситуаций предполагает использование целого ряда аналитических методов: проблемный, причинно-следственный, праксеологический, аксиологический, ситуационный, прогностический и другие виды анализа.

Действия студентов в рамках данного метода следует продуктивно осуществлять в следующей логике:

- 1) знакомство с ситуацией, ее содержанием и особенностями;
- 2) выделение основной проблемы, факторов и персоналий, которые могут реально воздействовать;
- 3) предложение концепций решения;
- 4) анализ последствий принятия решения;

5) выбор наиболее оптимального варианта, прогнозирование последствий, указание на возможное возникновение проблем, механизмы их предотвращения и решения.

Деятельность преподавателя при использовании данного метода включает в себя две фазы. На первой – создается кейс, формулируются вопросы для его анализа, разрабатывается методическое обеспечение сопровождения поисковой деятельности студентов и их самостоятельной работы. Вторая фаза включает в себя деятельность преподавателя в аудитории при обсуждении кейса, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует дискуссию или презентацию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад студентов в анализ ситуации.

Таким образом, опираясь на реальные ситуации, изучая и анализируя профессиональный опыт, студенты комплексно обогащают свои знания и умения, формируют профессиональное мировоззрение, что продуктивно сказывается на становлении их профессиональной компетенции.

*Поведенческое моделирование* – это метод обучения навыкам межличностного общения и профессионального поведения. Реализация данного метода осуществляется в следующей логике:

1) предъявление модели профессионального поведения, которое необходимо освоить;

2) максимально точное воспроизведение предложенной поведенческой модели;

3) обеспечение обратной связи, свидетельствующей о степени успешности овладения соответствующими моделями поведения.

Модели поведения должны в достаточной мере соответствовать рабочим ситуациям с тем, чтобы будущий специалист имел возможность максимально полного погружения в профессиональную деятельность, скорейшей адаптации к ее условиям и специфике. Например, это может быть отработка навыков поведения на собеседовании при приеме на работу, действий в конфликтной или экстремальной ситуации, обсуждения карьерных перспектив, передачи или принятия должностных полномочий и т. д.

Поведенческое моделирование является эффективным при соблюдении следующих требований:

- предлагаемый пример должен быть привлекательным для студента и вызывать у него доверие и готовность следовать предложенному образцу;

- он должен демонстрировать желаемую последовательность или правильный порядок действий в стандартной ситуации;

- студент должен видеть, что соблюдение желательной последовательности или порядка действий вознаграждаются (экономия времени, страховка от ошибок, решение поставленных задач и т. п.).

Таким образом, представленный метод поведенческого моделирования позволяет повысить качество профессиональной подготовки через отработку способов адекватного поведения в типичных для будущей трудовой деятельности ситуациях.

*Метод партнерской обратной связи* сводится к предоставлению одного студента другому постоянной обратной связи о его действиях, поступках и решениях. Взгляд на свои действия и реакции со стороны, позволяет будущему специалисту

лучше понять свои сильные и слабые стороны, сформировать адекватную самооценку. Данный метод основан на предоставлении информации (объективной и честной обратной связи) при выполнении задач, связанных с освоением новых навыков, и с выполнением текущих профессиональных обязанностей. При этом его участники (и тот, кто действует, и тот, кто анализирует и дает обратную связь) абсолютно равноправны.

Обратную связь можно предоставлять после дискуссий, выступлений, выполнения учебных заданий и т. д. Чрезвычайное значение и широкие возможности для реализации данного метода имеет производственная практика студентов, где они непосредственно решают профессиональные задачи в режиме реального процесса. Например, для будущих учителей такая обратная связь может быть дана после проведения учебного или дополнительного занятия, воспитательного мероприятия и т. д.

Прежде чем приступить к такому методу студентов, конечно, необходимо обучить давать объективную обратную связь, делать обоснованные выводы и грамотно предоставлять информацию.

Таким образом, метод партнерской обратной связи способствует более эффективному формированию профессиональной компетенции будущих специалистов за счет постоянного отслеживания действий и возможности оказания своевременной помощи и коррекции недостатков.

*Игровое проектирование* – это метод обучения, в ходе которого усвоение осуществляется через решение проблемы. На первой стадии преподаватель фиксирует учебную (исследовательскую) проблему: переводит педагогическую проблемную ситуацию в психологическую. На второй стадии студен-

ты, разделившись на соревнующиеся группы, разрабатывают варианты решения поставленной проблемы. На третьей – стадии заключительного заседания совета – группы студентов с применением метода разыгрывания ролей публично защищают разработанные варианты решений (с их предварительным рецензированием).

Игровое проектирование успешнее всего реализуется на практических занятиях, поскольку не предполагает объяснения нового материала и информационного обмена между преподавателем и студентами. В рамках данного метода могут выполняться, например, информационные, исследовательские, творческие или прикладные проекты.

Итак, метод игрового проектирования значительно активизирует изучение учебных дисциплин, делает его более результативным вследствие развития навыков проектно-конструкторской деятельности, что в дальнейшем позволит будущим специалистам более оперативно и эффективно решать сложные профессиональные проблемы.

*Метафорическая игра* – это метод обучения, направленный на выработку новых форм деятельности и изменения установок в поведении. Основная задача метафорической игры – найти новый способ решения проблемы в контексте заданной метафоры.

Выбрав определенную метафору и погрузившись в ее контекст, группы осуществляют поиск способа решения проблемы и реализуют его (характеризуют стратегию действий). По окончании игры проводится ее разбор с целью выявления эффективной модели поведения и переноса их на рабочую ситуацию.



Использование данного метода помогает активизировать творческие способности участников, дает возможность по-новому взглянуть на профессиональную ситуацию и изменить сложившиеся стереотипы. Метафорическая игра способствует развитию креативности студентов; снижению тревожности участников по поводу решения той или иной проблемы; побуждению участников к самостоятельности и др.

В качестве метафоры могут выступать речевые обороты, сказки, притчи, легенды, обряды, передающие проблематику отношений в будущей профессии. Например, можно построить игру на идее сказки «Царевна Несмеяна», которая выбирает мужа. При этом претенденты в мужья должны не рассмешить царевну, а проявить какое-то профессиональное качество (знание, умение, владение средствами профессиональной деятельности и т. д.). Другим примером метафоры может быть игра «на желания». Эту игру можно организовать в контексте сказки «Золотая рыбка», когда в виде желания выступает задание профессиональной направленности и т. д.

Таким образом, метод метафорической игры способствует формированию у студентов стереотипов поведения в типичных ситуациях будущей деятельности, а задаваемый метафорический контекст ориентирует их на творческое решение профессиональных задач, что, в целом, продуктивно влияет на формирование всех компонентов профессиональной компетенции.

*Метод сторителлинг* (от английского Story Telling, дословно – «рассказывание историй») заключается в том, чтобы с помощью мифов и историй из профессиональной жизни обучать будущих специалистов правилам работы. Рассказывая о

содержании профессионального труда, его специфике и возникающих ситуациях, преподаватель подготавливает студента к пониманию традиций, философии, культуре профессиональной деятельности. При этом следует давать максимально объективную информацию с тем, чтобы не разочаровать будущего специалиста в выборе профессии.

Такой метод помогает студенту быстрее познакомиться с особенностями работы, регламентирующими ее нормативными актами, возможностями карьерного роста и т. д. Данный метод позволяет студентам быстрее адаптироваться к профессии, формирует ценностное отношение к профессиональной деятельности в целом и ее роли в обществе, что составляет основу профессиональной компетенции будущего специалиста.

**Баскет-метод** представляет собой метод обучения, основанный на имитации наиболее типичных ситуаций работы специалистов, при участии в которых студенту приходится оперативно выполнять еще и незапланированные действия.

Содержание данного метода сводится к следующему: студенту описывают ситуацию или роль, которую он должен сыграть; предоставляют материалы, на которые он должен опираться в процессе упражнения; студент выполняет предлагаемые действия; проводится финальная беседа, на которой студент обосновывает свои действия, характеризует возможные последствия выполненных действий, оценивает личную степень удовлетворенности результатом. Преподаватель, анализируя полученную от студента информацию, предлагает альтернативы решений, выделяет упущенные возможности, прогнозирует результаты принятых решений, дает рекомендации на будущее.

Данный метод в отличие от всех остальных требует разработки сценария и разыгрывания ролей. Например, студент, исполняя роль учителя в школе, «ведет урок». В качестве учеников выступает группа студентов. Каждый «ученик» действует в соответствии с ролью, которая неизвестна «учителю»: он может внезапно задать вопрос по передаваемому материалу, выкрикнуть с места, попросить линейку у соседа по парте и т. д. Кроме того, на урок может зайти «завуч» (назначенный из числа студентов) с определенным вопросом: чтобы «отчитать» учителя, сделать объявление классу и т. д. Также можно ввести в сценарий «родителя», «учителя-коллегу», «школьного электрика» и т. д. При этом студент, который «ведет урок» должен оперативно и адекватно реагировать на происходящее, а в конце дать самоанализ своих действий. Преподаватель и все остальные студенты по окончании игры дают свою оценку увиденному на «уроке».

Для студентов, обучающихся по другим специальностям, такими незапланированными действиями могут быть телефонные звонки, срочные задания, поступление новых сведений по работе, посетители, ответы на вопросы начальства и т. д.

Таким образом, данный метод позволяет не только сформировать в практическом режиме профессиональную компетенцию, но и развить стрессоустойчивость личности будущего специалиста при проигрывании возможных вмешательств в процесс решения текущей проблемы.

*Метод обучения действием* реализуется через групповую форму организации взаимодействия студентов. В ходе совместной работы над проблемой (имеющей практическую направленность) студенты самостоятельно разрабатывают способ ее комплексного решения, обосновывают и проводят пре-

зентацию собственных предложений. Обсуждение результатов защит и выбор победителя осуществляется, как правило, группой преподавателей, что усиливает объективность оценки. Если данный метод применять в период прохождения студентами производственной практики, то решаемые проблемы могут быть заимствованы из конкретной практики, что усиливает дидактические возможности метода и результатов, полученных в ходе его реализации.

Таким образом, обучение действием оказывает положительное влияние на формирование компонентов профессиональной компетенции благодаря практическому развитию навыков организации совместной деятельности, ответственности за порученное дело.

Рассмотренные методы обучения, меняя роль преподавателя с транслятора информации на организатора и координатора образовательного процесса, позволяют комплексно формировать у будущего специалиста профессиональную компетенцию через проявление студентом субъектной позиции в деятельности максимально приближенной в своем содержании к профессиональному труду.

#### **1.4 Формы организации обучения в высшей школе**

В педагогической литературе часто встречаются разные толкования таких понятий, как «форма обучения» и «форма организации обучения». Латинское слово «forma» означает внешнее очертание, наружный вид, структуру чего-либо. По

отношению к обучению понятие «форма» употребляется в двух значениях, как: а) форма обучения; б) форма организации обучения.

**Форма обучения** как дидактическая категория означает внешнюю сторону организации учебного процесса. Она зависит от целей, содержания, методов и средств обучения, материальных условий, состава участников образовательного процесса и других его элементов.

Существуют различные *формы обучения, которые подразделяются по разным основаниям*: по количеству обучающихся, времени и месту обучения, порядку его осуществления. Выделяют индивидуальные, групповые, фронтальные, коллективные, парные, аудиторные и внеаудиторные, классные и внеклассные, школьные и внешкольные формы обучения. Это подразделение не является строго научной классификацией, но позволяет несколько упорядочить разнообразие форм обучения.

*Индивидуальная форма* обучения подразумевает взаимодействие преподавателя с одним обучающимся. В *групповых формах* обучающиеся работают в группах, создаваемых на различных основах. *Фронтальная форма* обучения предполагает работу преподавателя сразу со всеми обучающимися в едином темпе и с общими задачами. *Коллективная форма* обучения отличается от фронтальной тем, что обучающиеся рассматриваются как целостный коллектив со своими особенностями взаимодействия. При *парном обучении* основное взаимодействие происходит между двумя обучающимися.

Такие формы обучения, как аудиторные и внеаудиторные, классные и внеклассные, школьные и внешкольные, связаны с местом проведения занятий.

Рассмотрим теперь, какой смысл вкладывается в понятие «форма организации обучения», или «организационная форма обучения». Эти понятия рассматриваются как синонимы.

**Форма организации обучения** – это конструкция отдельного звена процесса обучения, определенный вид занятия (урок, лекция, семинар, экскурсия, факультативное занятие, экзамен и т. д.).

**Лекция.** Вузовская лекция – главное звено дидактического цикла обучения, ее цель – формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала. Термин «лекция» происходит от латинского «lection» – чтение. Лекция появилась в Древней Греции, получила свое дальнейшее развитие в Древнем Риме и в средние века. С середины XIX в. по мере роста научных и технических знаний во всем мире усилилась потребность дополнения лекций практическими занятиями, стимулирующими самостоятельность и активность студентов.

Назначение лекции видится как подготовка студентов к самостоятельной работе с книгой. В 1896 г. второй съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию выступил в защиту лекции, подчеркнув, что живое слово – это могущественное средство для сообщения научных знаний и по своей способности прочно запечатлеть наиболее существенные стороны предмета не может быть заменено никакой книгой. В 30-е годы, в некоторых вузах в порядке эксперимента прекратили читать лекции. Эксперимент себя не оправдал, резко снизился уровень знаний у студентов.

**Роль и место лекции в современной высшей школе.** В настоящее время наряду со сторонниками существуют противни-

ки лекционного изложения учебного материала. Перечислим основные *стандартные упрёки в адрес лекции как формы обучения*.

1. Лекция не нужна, потому что вся требуемая информация есть в учебниках и Интернете. Зачем посещать лекцию и конспектировать вручную, стараясь успеть за преподавателем, когда можно быстро и просто «скачать» любой материал в любом формате – текстовом, видео, аудио и т. д.?

2. Многие студенты ничего не понимают при устной передаче, но хорошо усваивают материал, когда спокойно изучают контент дома.

3. Многие лекторы читают монотонно, неинтересно, скучая сами и навевая тоску на студентов. Некоторые преподаватели из года в год читают неизменно одно и то же.

4. Студенты во время лекции воспринимают материал как весьма абстрактный и не представляют, где они его могут использовать на практике. У них возникает сомнение в том, что он вообще когда-либо в жизни им пригодится, отсюда – низкая мотивация.

5. Лектор монополизирует право говорить и не даёт возможности студентам проявить себя, инициировать дискуссии, участвовать в обсуждениях, конкурировать между собой и т. д., из-за чего студенты не заинтересованы в происходящем.

6. Написав конспект лекций по какой-либо дисциплине, студент не мотивирован осваивать что-либо ещё, чтобы не выучить «лишнего», так как обычно на экзамене спрашивают только то, что было на лекциях.

7. И преподавателям, и студентам будет лучше, если преподаватели снабдят студентов печатными материалами и видеозаписями лекций, а освободившееся время посвятят более

эффективным видам деятельности. Например, преподаватели займутся исследовательской работой, а студенты – практическими занятиями<sup>1</sup>.

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

На современном этапе развития высшей школы, так же, как это было на рубеже XIX–XX веков, вновь обостряется вопрос о роли и месте лекции в системе вузовского образования. Прежде всего, по мнению Г. И. Ибрагимова и А. А. Калимуллиной, это связано с двумя факторами, оказывающими существенное влияние на развитие образования: *внедрением компетентного подхода и цифровизацией экономики и образования. Компетентный подход* ориентирует высшую школу на развитие у обучающихся компетенций, что потребовало увеличения доли практико-ориентированных учебных занятий и, соответственно, снижения удельного веса лекционных занятий: если доля лекций в аудиторной нагрузке в ФГОС ВО второго поколения (до 2011 г.) составляла в среднем 50%, то по требованиям ФГОС ВО третьего поколения она не должна превышать 40% для будущих бакалавров и 20% – для магистров. В реальности этот показатель даже несколько ниже.

---

<sup>1</sup> Губанов Н. Н., Губанов Н. И. Отмирает ли лекция в качестве ведущей формы обучения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. – С. 73.



Данная тенденция усиливается *цифровизацией образования*, благодаря которой произошли существенные изменения во всех компонентах учебного процесса: появились новые источники и носители учебной информации, обеспечивающие свободный доступ к ней в любое время и из любой точки (открытый контент, цифровые учебники и учебные пособия, цифровые библиотеки, облачные образовательные системы и интернет-сервисы и т. д.), разрабатываются и размещаются в цифровой среде видеоблоки с комплексом заданий для контроля знаний, развиваются технологии смешанного обучения, способствующие высокой степени индивидуализации и персонализации обучения в электронно-образовательной среде вуза. На этом фоне делаются выводы о том, что лекционная форма обучения себя изжила и что она может быть легко заменена цифровыми образовательными ресурсами<sup>1</sup>.

В Казанском (Приволжском) федеральном университете с 2016 по 2022 годы проводились исследования по выявлению отношения к лекции студентов магистратуры и аспирантуры Казанского. За период было опрошено 516 магистрантов и 410 аспирантов первых курсов по различным направлениям подготовки. Результаты говорят о том, что более 60% магистрантов и около 65% аспирантов считают, что лекции в традиционном (очном, «лицом к лицу») формате необходимы, поскольку они позволяют «получить актуальную систематизированную информацию о предмете», «разобраться в сложных вопросах благодаря объяснениям преподавателя», «получить эмоциональ-

---

<sup>1</sup> Ибрагимов Г. И., Калимуллина А. А. Трансформация лекции в современной высшей школе России // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 7. С. 98.

ный заряд от общения с хорошим преподавателем и сокурсниками» и т. п., только 25,7% отмечают, что «лекции сегодня не нужны», остальные признают их необходимость, но отмечают при этом различные недостатки: «формальный подход преподавателей к чтению лекций» (26,6%); «тяжело и скучно слушать лекции», «много лишнего» (31,2%)<sup>1</sup>.

*Форма организации обучения* – одна из основных дидактических категорий, главный признак которой – быть внутренней организацией какого-либо содержания. В дидактике в качестве содержания формы организации обучения выступают учебный материал, приёмы и средства преподавания и учения, формы обучения (индивидуальная, групповая, фронтальная), которые, наряду с этим, сами являются самостоятельными элементами процесса обучения. Все эти элементы вступают во взаимодействие благодаря действиям основных субъектов процесса обучения – педагога и обучающихся и начинают динамично проявляться именно в форме организации обучения (лекции, семинарского занятия и др.).

Форма организации обучения описывается *через совокупность её внешних* (режим, место, состав обучающихся и обучающихся) и *внутренних* (дидактическая цель занятия; последовательность этапов работы, структура занятия, его композиция; характер взаимодействия педагога и обучающихся; степень самостоятельности обучающихся; сочетание форм обучения – индивидуальной, групповой, коллективной, парной) *признаков*.

---

<sup>1</sup> Ибрагимов Г. И., Калимуллина А. А. Трансформация лекции в современной высшей школе России // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 7. С. 98.

Например, лекция как форма отличается определённым временным режимом, местом проведения (ограниченная в пространстве учебная аудитория, неограниченная аудитория при онлайн-формате и др.), составом обучающихся (учебная группа или поток) и преподавателей (один преподаватель, преподаватель и ассистент, два преподавателя и т. п.). Она имеет определённые цели, дидактическую структуру, отличается особенностями взаимодействия педагога и студентов, доминированием фронтальных форм обучения и т. д. Трансформация лекции как формы организации обучения проявляется в изменении её внешних (пространственно-временных) и внутренних (цель, структура и др.) характеристик<sup>1</sup>.

По характеру отношения к лекции авторов можно условно разделить на две группы: «*пессимистов*», считающих, что лекция отжила свой век и поэтому требует полной замены, и «*оптимистов*», полагающих, что лекция продолжает сохранять свои позиции в системе форм организации обучения в современной высшей школе.

«*Пессимисты*» приводят следующие аргументы: вся необходимая информация есть в учебниках и Интернете; многие студенты плохо понимают материал при устной передаче, их раздражает монотонный, неинтересный стиль чтения; даётся абстрактное, оторванное от практики и реальной жизни содержание учебного материала; низкая активность студентов, отсутствие возможности проявить себя, инициировать дискуссии, участвовать в обсуждениях, затрудненная обратная связь и др.

---

<sup>1</sup> Ибрагимов Г. И., Калимуллина А. А. Трансформация лекции в современной высшей школе России // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 7. С. 99–100.

Но всегда ход истории показывал, что лекция как форма проявляла гибкость, трансформировалась под новые требования к учебному процессу в вузе и сохраняла позиции ведущей формы (так же, как урок в общеобразовательной школе). Предложение исключить лекцию из дидактической системы высшего образования может привести к её разрушению. На это обращают внимание *«оптимисты»* – сторонники лекции, подчеркивающие, что, несмотря на использование в процессе обучения активных форм обучения, лекция по-прежнему занимает среди них ведущее место, поскольку лекция более подвижна, учебный материал, изложенный опытным преподавателем, осваивается студентами лучше, чем самостоятельно изученный по учебнику; в ряде случаев, особенно по вновь вводимым дисциплинам, отсутствуют учебники и т. д.<sup>1</sup>

Кроме того, опираясь на социологическую теорию Р. Коллинза, согласно которой основой духовного творчества являются непосредственные личные контакты, приводящие к повышению интенсивности эмоций и концентрации внимания на центральных проблемах, Н. Н. Губанов и Н. И. Губанов отмечают, что «в процессе воспроизводства интеллектуальной элиты общества лекция является незаменимой формативной процедурой»<sup>2</sup>.

Авторы выделяют *характеристики лекции, делающие ее уникальной формой обучения.*

---

<sup>1</sup> Ибрагимов Г. И., Калимуллина А. А. Трансформация лекции в современной высшей школе России // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 7. С. 100.

<sup>2</sup> Губанов Н. Н., Губанов Н. И. Отмирает ли лекция в качестве ведущей формы обучения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 73.

*Первая характеристика* заключается в том, что лекция заставляет её участников чувствовать себя членами особой группы, имеющей взаимные моральные обязательства. Их отношения символизируются всем тем, что служило фокусом внимания во время интерактивных ритуалов. Позднее, когда индивиды используют эти символы в разговоре или хотя бы у себя в мышлении, это безмолвно напоминает им о групповой идентичности. Символы, заряженные чувством групповой принадлежности, продолжают задавать субъекту определённый образ действия и в отсутствие группы. Лекция заряжает своих участников эмоциональной энергией, обеспечивая прилив энтузиазма по отношению к ритуально созданным символическим целям.

Те, чьё участие в интерактивных ритуалах безуспешно и бедно, становятся подавленными и замкнутыми. Эмоциональная энергия сохраняется после интерактивного ритуала и переходит в ситуации, когда индивид остаётся в одиночестве и продолжает выстраивать свою индивидуальную судьбу. После угасания эмоциональной энергии через какое-то время человек вновь возвращается к ритуальному участию, чтобы повысить её уровень («подзарядиться»). После лекции субъект выходит с запасом эмоционально заряжённых символов, которые могут быть названы культурным капиталом. Люди влекутся ситуациями, в которых они могут оптимальным образом использовать ранее полученный культурный капитал.

*Вторая характеристика* состоит в том, что лекция не только является средством трансляции культурного капитала, эмоциональной зарядки и усиления чувства групповой солидарности с коллегами по цеху, но и развивает волевые и орга-

низационные качества личности. Это вебинар можно смотреть дома в мятом халате с нечёсаной головой и кружкой кофе в руке, а на лекции нужно быть собранным, опрятным, внимательным, предварительно настроившись и приготовив аксессуары для фиксации материала. Наука – это предприятие, требующее определённых волевых качеств от человека и особого умения организовать свою жизнь; иногда тут необходимо заставлять себя делать что-то «через не хочу и не могу».

*Третья характеристика.* Лекция даёт возможность лектору «вербовать» наиболее талантливых учеников из числа слушателей, а слушателям – найти себе научного руководителя, а также по акцентам, расставленным опытным лектором, уловить наиболее перспективные направления исследований. Самостоятельно изучая дисциплину по любым источникам, неопытный читатель просто не в состоянии отличить второстепенное и относительно устаревшее от возможных точек роста новизны в данном исследовательском пространстве. В настоящее время большое значение придаётся научному наставничеству студентов с целью подготовки специалистов-учёных. Наиболее значимые учёные могут создавать новые научные школы и направления, стягивающиеся вокруг их курсов лекций. Таким образом, лекция обеспечивает воспроизводство научной жизни.

*Четвёртая характеристика* классической лекции: лектор может устанавливать эмоциональный контакт с конкретной аудиторией и изменять способ проведения лекции в зависимости от особенностей этой аудитории, например, менять темп изложения, при необходимости делать небольшие перерывы, больше повторять одни и те же идеи, дозированно ис-

пользовать юмор. Умелое использование юмора в качестве инструмента обучения приводит к повышению внимания, мотивации студентов, способствуя их академическому успеху. Однако применение юмора на лекциях должно быть гомеопатическим, умеренным, иначе развлекательность начинает преобладать над содержательностью. Ещё одна опасность при использовании юмора на занятиях заключается в том, что некоторые учащиеся не понимают, когда пора остановиться и продолжить занятие. Иногда из-за несерьёзного отношения слушателей может пострадать авторитет лектора и дисциплина. Опытный лектор во время непосредственного контакта с каждой конкретной аудиторией способен уловить все эти нюансы и установить границы допустимого применения юмора (его форм и количества). Лекция к тому же – это возможность для реализации артистических, ораторских способностей лектора, который может получать глубокое удовлетворение от своей работы.

*Пятая характеристика*, делающая лекцию уникальной формой научной коммуникации, заключается в следующем. Хороший лектор во время лекции находится в ситуации размышления вслух, а не в ситуации попугая, повторяющего раз за разом одно и то же в прежних формулировках. Излагая материал, лектор старается дополнять его новыми соображениями, возникающими у него прямо по ходу повествования. Он подыскивает новые формулировки, новые примеры, чтобы достучаться до новой аудитории, видит по её реакции, где возникают трудности в понимании и где требуется произвести переформулировку прежних перспектив. В результате он начинает сам более глубоким образом понимать обсуждаемые проблемы, оттачивать во время лекции те смутные новые соображения, которые у него имеются.

Во время лекции, когда разум лектора находится в поисковой ситуации, могут возникать новые идеи, которые потом могут быть использованы при написании статей, монографий, учебников. Порой кто-либо из аудитории задаёт такие толковые вопросы, что лектор сам открывает для себя новые перспективы рассмотрения проблемы. После таких вопросов лектор в план своих занятий добавляет новые блоки информации, новые поясняющие примеры и т. д. Уникальность ситуации состоит в том, что слушатели являются живыми свидетелями процесса рождения и шлифовки новых идей. В книге ты получаешь только результат мышления в отточенной и завершённой форме, а во время лекции ты соучастник самого процесса. Пусть здесь формулировки и речь не столь литературно и формально-логически выверены, но зато слушатели улавливают иную, имманентную логику разворачивания мышления. Соответственно, и сами приобретают навык мыслить глубоко, творчески, комплексно<sup>1</sup>.

Н. Н. Губанов и Н. И. Губанов также приводят некоторые *показательные примеры из истории образования*.

*Пример 1.* «Курс общей лингвистики» Ф. де Соссюра по праву считается одной из самых влиятельных лингвистических работ XX века. Однако сам он писать её не собирался. Книга вышла благодаря стараниям учеников спустя несколько лет после его смерти. В течение нескольких лет Соссюр читал курс лекций по общей лингвистике в Женевском университете. За всё это время к нему на лекции ходили в общей сложности все-

---

<sup>1</sup> Губанов Н. Н., Губанов Н. И. Отмирает ли лекция в качестве ведущей формы обучения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 77–78.



го 29 студентов. Но именно на этих лекциях родилось то, что мы называем лингвистической концепцией де Соссюра. В процессе занятий значительно менялись взгляды и подходы самого лектора.

Если в первом цикле лекций (1907) Соссюр стоит на позициях, которые он изложил ещё в 1891 г., то уже начиная со второго учебного года (1908–1909 годы) он говорит о статической, или синхронической, лингвистике, которая в корне отлична от диахронической. Если бы лекции читать не пришлось, возможно, мир никогда бы не узнал лингвистическую концепцию де Соссюра.

Как свидетельствуют очевидцы, в процессе лекций де Соссюр постоянно возвращался к уже сказанному, прося студентов исправить или уточнить ранее им сказанное. В частности – оттачивал терминологию, заменяя старые термины более ёмкими и удачными, полнее раскрывающими суть. Таким образом, излагая предмет своим студентам, Фердинанд де Соссюр параллельно дорабатывал и «шлифовал» свою лингвистическую концепцию. Именно в процессе подготовки к лекциям концепция была окончательно сформирована».

В начале 1912 г. Соссюр заболел и спустя год умер. Однако он заразил своими идеями студентов, посещавших его лекции. Его ученики Шарль Балли и Альбер Сеше в 1916 г. издали книгу «Курс общей лингвистики», указав в качестве автора Соссюра. Таким образом, сам Соссюр свою знаменитую книгу не только не писал, но даже не планировал. Основа «Курса» была взята из конспектов лекций, написанных студентами.

*Пример 2.* Практически каждый, кто имеет дело с физикой, знает о знаменитых «Фейнмановских лекциях». Фактиче-

ски «Лекции» – это отредактированный Фейнманом конспект лекций по общей физике, прочитанных им в начале 60-х годов студентам младших курсов Калифорнийского технологического института. Присутствовавшие на всех лекциях физики Роберт Лейтон и Мэтью Сандс тщательно конспектировали лекции своего коллеги, и Фейнман счёл их полноправными соавторами своего курса.

В 1952 г. Фейнман добивается разрешения выйти из учредительского его атомного проекта и посвящает свою жизнь теоретической физике и преподавательской деятельности. Он становится профессором Калифорнийского технологического института, где проработает последующие 36 лет. Свою последнюю лекцию для магистров он прочитал за две недели до смерти.

О насыщенной жизни этого необычайного человека, лауреата Нобелевской премии по физике 1965 г., можно узнать из двух томов мемуаров под названиями «Вы, конечно, шутите, мистер Фейнман!» и «Какое ТЕБЕ дело до того, что думают другие?». Данные книги совсем не похожи ни на обычные автобиографии, ни на мемуары. Дело в том, что легендарный физик их не писал, а рассказывал своему другу Ральфу Лейтону, которому и отдал авторские права.

*Пример 3.* А. Г. Столетов вошёл в историю науки не только как великий физик, но и как мастер лекции. Столетов всегда старался сообщать слушателям самые последние сведения. Накануне лекции он допоздна просматривал свежие научные журналы, делал выписки, продумывал план будущего выступления. Лекции Столетова поражали слушателей глубиной, логичностью и последовательностью изложения, были чёткими и композиционно простыми. Учёный знал, что лекция строится

как художественное произведение. В ней должны быть завязка, развитие сюжета, кульминация и развязка.

А. Г. Столетова знал, что при чтении лекций нет мелочей. Всё одинаково важно. Как одет лектор, громко или тихо он говорит, суетлив или спокоен. Большое значение имеет культура речи. Если выступающий неправильно произносит общеизвестные слова или неверно ставит ударения, неуспех лекции предрешён. Лектор должен помнить, что он рассказывает о том, что ему хорошо известно, но слушатели об этом или не знают ничего, или очень мало. Каждая лекция должна читаться «на подъёме». Если лектору во время выступления скучно, то присутствующим в аудитории в сто раз скучнее. При чтении лекции имеет значение, как лектор вошёл в аудиторию, удалось ли ему установить контакт со слушателями, зрительное воздействие на них (использование доски, жесты, мимика), слуховое воздействие (высота и тембр голоса, дикция, интонация, паузы) и т. д. Столетов учитывал, что на слушателей оказывает влияние: читается лекция утром или вечером, зимой или летом, в ясную или пасмурную погоду. Особенное воздействие оказывает помещение, в котором звучит публичное слово<sup>1</sup>.

***Структура лекции и оценка ее качества.*** По своей структуре лекции могут отличаться одна от другой. Все зависит от содержания и характера излагаемого материала, но существует общий структурный каркас, применимый к любой лекции. Прежде всего, это *сообщение плана лекции* и строгое ему следование. В план включаются наименования основных

---

<sup>1</sup> Губанов Н. Н., Губанов Н. И. Отмирает ли лекция в качестве ведущей формы обучения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 79–81.

узловых вопросов лекции, которые могут послужить для составления экзаменационных билетов.

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

Традиционная вузовская лекция обычно называется *информационной*, она имеет *несколько разновидностей*<sup>1</sup>.

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

---

<sup>1</sup> Психология и педагогика высшей школы / Л. Д. Столяренко [и др.]. Ростов н/Д : Феникс, 2014. С. 111–113.

тическую работу над конспектами и литературой, знакомит с методикой работы над курсом.

2. *Обзорно-повторительные лекции.* Читаются в конце раздела или курса, должны отражать все теоретические положения, составляющие научно-понятийную основу данного раздела или курса, исключая детализацию и второстепенный материал.

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

Излагая лекционный материал, преподаватель должен ориентироваться на то, что студенты пишут *конспект*. Конспект помогает внимательно слушать, лучше запоминать в процессе записи, обеспечивает наличие опорных материалов при подготовке к семинару, экзамену. Задача лектора – дать студентам возможность осмысленного конспектирования. Слушать, осмысливать, перерабатывать, кратко записывать. Для этого преподаватель должен помогать студентам и следить, все ли понимают, успевают. Это видно по реакции аудитории.

*Средства, помогающие конспектированию:* акцентированное изложение материала лекции, т. е. выделение темпом, голосом, интонацией, повторением наиболее важной, существенной информации, использование пауз, записи на доске, демонстрации иллюстративного материала, строгое соблюдение регламента занятий.

### *Требования к лекции<sup>1</sup>:*

– нравственная сторона лекции и преподавания, научность и информативность (современный научный уровень), доказательность и аргументированность, наличие достаточного количества ярких, убедительных примеров, фактов, обоснований, документов и научных доказательств, эмоциональность формы изложения, активизация мышления слушателей, постановка вопросов для размышления;

– четкая структура и логика раскрытия последовательно излагаемых вопросов;

– методическая обработка: выведение главных мыслей и положений, подчеркивание выводов, повторение их в различных формулировках; изложение доступным и ясным языком, разъяснение вновь вводимых терминов и названий;

– использование по возможности аудиовизуальных дидактических материалов.

Перечисленные требования лежат в основе критериев оценки качества лекции.

### *Критерии оценки качества<sup>2</sup>.*

1. *Содержание лекции:* научность, соответствие современному уровню развития науки, мировоззренческая сторона, наличие методических вопросов, правильная их трактовка. Активизация мышления путем выдвижения проблемных вопросов и разрешения противоречий в ходе лекции. Освещение истории вопроса, показ различных концепций, связь с практикой. Лекция и учебник: излагается ли материал, которого нет в

---

<sup>1</sup> Психология и педагогика высшей школы / Л. Д. Столяренко [и др.]. Ростов н/Д : Феникс, 2014. С. 111.

<sup>2</sup> Там же. С. 113–114.

учебнике, пересказывается ли учебник, разъясняются ли особо трудные вопросы, даются ли задания проработать ту или иную часть материала самостоятельно по учебнику. Связь с предыдущим и последующим материалом, внутриспредметные, межпредметные связи.

2. *Методика чтения лекций*: четкая структура лекции и логика изложения. Наличие или отсутствие плана, следование плану. Сообщение литературы к лекции. Доступность и разъяснение новых терминов и понятий. Доказательность и аргументированность. Выделение главных мыслей и выводов.

Использование приемов закрепления: повторение, вопросы на проверку внимания, усвоения; подведение итогов в конце вопроса, всей лекции. Использование наглядных пособий, технических средств. Применение лектором опорных материалов: текст, конспект, отдельные записи, чтение без опорных материалов.

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

Просмотр конспектов: по ходу лекции, после или на семинарских и практических занятиях. Использование приемов поддержания внимания: риторические вопросы, шутки, ораторские приемы. Разрешение задавать вопросы (когда и в какой форме).

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

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

*Основные направления трансформации лекции в современной высшей школе.* Одни исследователи видят пути совершенствования лекции в том, чтобы обеспечить свободный выбор студентами лекционного курса; в частичном или полном отказе от традиционной лекционной системы с заменой лекций самостоятельной работой студентов с электронными онлайн-курсами, с обычными учебными пособиями и учебниками; в интеграции лекций с практическими занятиями (сращивании с ними). Другие говорят о новых требованиях к преподавателю, который для выполнения задачи воспитания и обучения студентов должен совмещать в себе учёного, педагога (учитель + воспитатель) и оратора, т.е. быть «преподавателем-универсалом, способным успешно читать лекции с учётом возросших требований к их качеству».

Г. И. Ибрагимов и А. А. Калимуллина, опираясь на основные внешние и внутренние признаки лекции как формы организации обучения, выделяют *три направления её трансформации в современной высшей школе: пространственно-содержательное* (отражающее изменение внешних пространственно-временных и содержательных признаков лекции), *функциональное* (связанное с изменением внутренних признаков лекции: её целей и функций) и *структурно-коммуникационное* (отражающее изменение внутренних признаков: структуры, характера взаимодействия участников процесса обучения, сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной форм учебной деятельности на лекции). Выделение этих направлений носит в определённой мере условный характер, поскольку в реальной образовательной практике высшей



школы все они так или иначе взаимосвязаны<sup>1</sup>.

*Пространственно-содержательная трансформация лекции*<sup>2</sup>. Здесь прежде всего мы имеем в виду трансформацию пространственно-временных и содержательных характеристик лекции. В современных условиях прежде локальное пространство сочетается с удалённым и безграничным, каковым является Интернет. Следствием делокализации образовательного пространства является размытость хронотопа лекции, то есть закономерных связей пространственно-временных координат: если традиционная лекция проводилась в аудитории, а её время составляло два академических часа, то в условиях виртуальной интернет-среды пространственно-временные рамки лекции носят условный характер. *Изменение пространственно-временных характеристик* привело к появлению новых типов и видов лекции.

1. *Онлайн-лекция* – разновидность лекции, в которой связь преподавателя и студента обеспечивается через Интернет в режиме реального времени. В отличие от традиционной офлайн-лекции, здесь каждый преподаватель и студент находится за своим компьютером в удобной ему обстановке. Содержание такой лекции разрабатывается в соответствии с программой учебной дисциплины. В онлайн-лекции связь между преподавателем и студентами двусторонняя, т. е. преподаватель и студенты могут видеть друг друга на своих экранах, за-

---

<sup>1</sup> Ибрагимов Г. И., Калимуллина А. А. Трансформация лекции в современной высшей школе России // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 7. С. 102.

<sup>2</sup> Печатается с сокращениями по: Ибрагимов Г. И., Калимуллина А. А. Трансформация лекции в современной высшей школе России // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 7. С. 102–104.

давать вопросы, организовывать обсуждения. Во время такой лекции проводятся миниквизы, тестирования, даются задания на самопроверку (рефлексию), предоставляется возможность изучить вопрос, используя дополнительную литературу или пройдя по ссылкам. Материалы лекции могут быть представлены в различных форматах, включая страницы текста, документы, аудиозаписи с синхронизированными слайдами или без них, а также видеозапись лекции.

По параметрам (продолжительность лекции, наличие или отсутствие живой аудитории, возможность монтажа) выделяются *три основных формата онлайн-лекции*:

– *публичная медиалекция* – устный монолог учёного, исследователя, протекающий в присутствии зрителей в студии, адресованный телезрителям, а затем размещаемый в интернете. Этот формат даёт возможность практически в полной мере ознакомиться с материалом лекции, включая манеру подачи материала, вопросы слушателей и ответы лектора;

– *лекция-визуализация со звуковым сопровождением* предполагает комментирование видеоряда (слайд-шоу, картинки, мультфильма и т. д.). Слушатель только слышит голос лектора, но не видит его. Если лекция-визуализация в офлайн-формате требует личного присутствия преподавателя, то в онлайн-форме это заранее подготовленное повествование. Процесс его создания включает написание текста-сценария и монтаж с возможностью сделать несколько «дублей» в случае ошибки. Кроме того, онлайн-лекция-визуализация не предусматривает параллельных вопросов слушателей и обратной связи с лектором;

– *внеаудиторная медиалекция* подразумевает целый курс лекций, прочитанный одним или несколькими лекторами.

В отличие от записи лекции перед живой аудиторией, этот вид лекции предполагает написание сценария, съёмку, монтаж и возможность снять несколько дублей. Обратная связь в рамках этого формата возможна только в том случае, если лекции включены в программу курса, в конце которого слушатель имеет возможность получить сертификат или диплом о его прохождении.

*К преимуществам онлайн-лекций относят:* предоставление возможности осваивать образовательные программы студентам, находящимся далеко от крупных центров и городов, а также испытывающим проблемы или затруднения при живом общении со своими сверстниками; возможность гибче организовывать свое время. Также внедрение онлайн-лекций создаёт дополнительные возможности и для преподавателей: они могут посмотреть на себя «со стороны», проанализировать и исправить недостатки, послушать и оценить свой стиль подачи материала, обдумать вопросы, которые остались либо неохваченными, либо излишними; совершенствовать свои коммуникативные компетенции.

Если говорить о *трансформации содержания учебного материала* в структуре лекции, то фиксируется такое новое явление, как конкуренция преподавателя с качественными доступными сетевыми ресурсами. Это, с одной стороны, может привести к тому, что некоторая часть учебного материала (а возможно, и целая учебная дисциплина) окажется нерелевантной для изучения. С другой стороны, такая ситуация требует от преподавателя непрерывного отслеживания появляющегося образовательного контента для внесения уточнений и дополнений в свою рабочую программу. Существенно возрастает

требование к концептуальной оригинальности, научной и практической ценности содержания лекционного курса, уникальности исследовательского и личного опыта преподавателя.

Отметим ещё одно новое явление в содержательной части лекции, возникшее в связи с всеобщей доступностью информации. Если на традиционной аудиторной лекции всё происходящее на ней было «защищено» от посторонних глаз, то сегодня студенты имеют возможность записывать всё происходящее на лекции в аудио- или видеоформате, больше того, они могут выкладывать это в сеть и делать материалы общедоступными. Лекция становится как бы открытой, с её содержанием могут быть ознакомлены и не присутствовавшие на ней люди. Такого рода открытость повышает требования ко всем аспектам работы преподавателя на лекции.

*Функциональная трансформация лекции*<sup>1</sup>. Традиционно основной функцией лекции являлась *информационная*, суть которой – в формировании у студентов научно обоснованной картины мира. В современной высшей школе, несмотря на общедоступность информации (в том числе не всегда достоверной), информационная функция продолжает оставаться востребованной.

Уменьшение удельного веса лекций в системе аудиторных занятий свидетельствует об изменении, уточнении её функций в современном образовании». Так, преподаватель на лекции всё чаще выполняет *ориентировочную функцию* – обучение студентов умениям ориентироваться в основных про-

---

<sup>1</sup> Печатается с сокращениями по: Ибрагимов Г. И., Калимуллина А. А. Трансформация лекции в современной высшей школе России // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 7. С. 104–105.

блемах темы, в источниках их изучения, в способах организации самостоятельной работы.

Наряду с этим имеет место усиление роли *развивающей функции* лекции, требующей такой организации познавательной деятельности студентов, которая обеспечивает развитие у них творческого и критического мышления, внимания, воли, эмоциональной сферы. В этой связи актуализируется вопрос о реализации на лекции принципа проблемности, в частности, через использование приёмов и способов проблемного обучения.

Функциональная трансформация лекции проявляется также в актуализации её *мотивационной функции*. Дело в том, что сегодня среди поступивших учиться на то или иное направление подготовки бакалавриата от 30 до 50% являются «случайными», попавшими на данное направление в силу того, что по сумме баллов ЕГЭ только сюда и получилось поступить. Примерно такая же ситуация имеет место и в магистратуре: например, около 25% поступающих в магистратуру по направлению «Педагогическое образование» руководствуются не внутренними, а внешними мотивами, главный из которых – наличие бюджетных мест и небольшой конкурс. Кроме того, есть и другая не менее важная причина – это вопрос о трудоустройстве выпускников: отсутствие гарантии трудоустройства снижает мотивацию студентов к изучению дисциплин, на первый план выходит цель получения диплома.

Исследователи отмечают, что приёмы, привлекающие внимание и активизирующие познавательную деятельность студентов на лекции, универсальны для любой формы лекции (в определённой комбинации) и включают: вопросы со стороны преподавателя; предоставление студентам возможности са-

мим задавать вопросы; апелляция к личности и опыту лектора; сопереживание (обращение к фактам, которые могут вызвать эмоциональный отклик); «парадоксальная ситуация»; анализ затруднений и ошибок, с которыми сталкиваются студенты; предъявление разных точек зрения на один и тот же предмет и предложение студентам стать критиками высказанных точек зрения; увлечённость преподавателя темой лекции и др.

В целом можно сделать вывод, что, несмотря на определённые видоизменения под социальный заказ, ведущей функцией лекции в вузах, как и прежде, остается информационная и с этой точки зрения лекция трансформировалась незначительно. Однако всё более востребованным становится интегрирование в структуру лекции педагогических средств и условий диалогичности обучения (постановка проблемных вопросов, вовлечение в дискуссию, выполнение мини-тестов и др.), направленных на реализацию во взаимосвязи мотивационной, развивающей и воспитательной функций.

*Структурно-коммуникационная трансформация лекции<sup>1</sup>.* Основной вектор здесь – интеграция в структуру лекции *интерактивных приёмов* активизации познавательной и коммуникативной деятельности студентов на базе *мобильных технологий*.

Опираясь на опыт исследователей критического мышления можно предложить следующую структуру лекции: *стадия «вызова»*, на которой преподаватель актуализирует имеющиеся у студентов знания, фокусирует их внимание на рассматриваемой проблеме, стимулирует интерес к её изучению; *стадия*

---

<sup>1</sup> Печатается с сокращениями по: Ибрагимов Г. И., Калимуллина А. А. Трансформация лекции в современной высшей школе России // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 7. С. 105–106.

*осмысления*, на которой излагается новая учебная информация и используется комплекс интеллектуальных заданий по её критической переработке; *стадия рефлексии*, на которой студенты осуществляют анализ не столько содержания, сколько самого процесса усвоения нового. К каждой теме лекции продумывается система интеллектуальных заданий, направленных на развитие критического и творческого мышления у студентов.

Отечественный опыт структурной модернизации интерактивной лекции на базе мобильных технологий предполагает, что основным дидактическим механизмом интеграции идей интерактивности и мобильности в структуру лекции является мобильная система голосования (Student Response System, SRS), позволяющая преподавателю получать мгновенную оценку выполненных студентами тестов, отзывы студентов об учебном процессе, отслеживать динамику группы, управлять обратной связью в аудитории. Структура такой лекции включает последовательность логически завершённых частей длительностью 10–15 минут, каждая из которых завершается коротким SRS-тестом на четыре-пять вопросов. Опытное-экспериментальное исследование авторов показало, что необходимо три-четыре SRS-теста для диагностики усвоения лекционного материала.

Изменения происходят и в процессах *интеграции лекции с другими формами организации обучения*. Например, одним из вариантов сочетания лекции и самостоятельной работы студентов является так называемая модель *«перевёрнутого обучения»*. Эта форма организации обучения предполагает самостоятельное изучение студентами учебного материала вне аудитории, как правило, по видеолекциям, с последующим обсужде-

нием изученного на аудиторном занятии, переносом знаний в новую ситуацию через решение проблемных кейсов в форме дискуссии, ролевой игры, проекта, веб-квеста и т. д. Аудиторное занятие в этом формате превращается в активную форму интегративного характера, в которой совмещаются элементы лекции, семинарского и практического занятия. Однако эффективная реализация перевёрнутого обучения в практике невозможна без мотивированного вовлечения студентов во внеаудиторную самостоятельную работу с видеолекцией и другими учебными материалами. В этом заключается одно из основных условий и одновременно главная трудность внедрения данного формата учебного процесса.

Рассмотрим еще один *вариант трансформации лекции в образовательном процессе высшей школы*<sup>1</sup>.

1. *Проблемная лекция*. В отличие от информационной лекции, на которой преподносится и объясняется готовая информация, подлежащая запоминанию, на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное, которое необходимо «открыть». Задача преподавателя – создав проблемную ситуацию, побудить студентов к поискам решения проблемы, шаг за шагом подводя их к искомой цели. Для этого новый теоретический материал представляется в форме проблемной задачи. В ее условия имеются противоречия, которые необходимо обнаружить и разрешить.

В ходе их разрешения и в итоге – как результат – студенты приобретают в сотрудничестве с преподавателем новое нужное знание. Таким образом, процесс познания студентов при данной

---

<sup>1</sup> Психология и педагогика высшей школы / Л. Д. Столяренко [и др.]. Ростов-на-Дону : Феникс, 2014. С. 114–118.



форме изложения информации приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Главное условие – реализовать принцип проблемности при отборе и обработке лекционного материала, содержания и при его развертывании непосредственно на лекции в форме диалогического общения. С помощью проблемной лекции обеспечиваются развитие теоретического мышления, познавательного интереса к содержанию предмета, профессиональная мотивация, корпоративность.

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

Визуализованная лекция представляет собой устную информацию, преобразованную в визуальную форму. Видеоряд, будучи воспринятым и осознанным, сможет служить опорой адекватных мыслей и практических действий. Преподаватель должен выполнить такие демонстрационные материалы, такие формы наглядности, которые не только дополняют словесную информацию, но сами выступают носителями содержательной информации. Подготовка такой лекции состоит в реконструировании, перекодировании содержания лекции или ее части в визуальную форму для предъявления студентам через техниче-

ские средства или вручную (слайды, пленки, планшеты, чертежи, рисунки, схемы и т. д.).

Чтение такой лекции сводится к сводному, развернутому комментированию подготовленных визуальных материалов, которые должны:

- обеспечить систематизацию имеющихся знаний;
- обеспечить усвоение новой информации;
- обеспечить создание и разрешение проблемных ситуаций;
- демонстрировать разные способы визуализации.

В зависимости от учебного материала используются различные формы наглядности:

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

В визуализированной лекции важны: определенная визуальная логика и ритм подачи материала, его дозировка, мастерство и стиль общения преподавателя с аудиторией. Основные трудности подготовки такой лекции состоят в разработке визуальных средств и режиссуре процесса чтения лекции. Необходимо учитывать: уровень подготовленности и образованности аудитории; профессиональную направленность; особенности конкретной темы.

Не всякий материал подходит для такой формы лекции, равно как и не всякая дисциплина. Однако элементы такой лекции возможны для любого предмета. В этом плане частичной иллюстрацией такого метода могут служить лекции по культурологии, сопровождаемые слайдами, комментарии к которым систематизируют и углубляют текст информационной

лекции (показ слайдов осуществляется после лекции), и лекции дизайну с наглядным демонстрационным и раздаточным материалом.

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

- диалог преподавателей демонстрировал культуру дискуссии, совместного решения проблемы;

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

Преимущества такой лекции:

- актуализация имеющихся у студентов знаний, необходимых для понимания диалога и участия в нем;

- создается проблемная ситуация, развертываются системы доказательств и т. д.;

- наличие двух источников заставляет сравнивать разные точки зрения, делать выбор, присоединиться к той или иной из них, вырабатывать свою;

- вырабатывается наглядное представление о культуре дискуссии, способах ведения диалога совместного поиска и принятия решений;

- выявляется профессионализм педагога, раскрывая ярче и глубже его личность.

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

– у них должна быть интеллектуальная и личностная совместимость;

– они должны владеть развитыми коммуникативными умениями;

– они должны иметь быструю реакцию и способность к импровизации.

4. *Лекция с заранее запланированными ошибками.* Такая лекция призвана: активизировать внимание студентов; развивать их мыслительную деятельность; формировать умения выступать в роли экспертов, рецензентов и т. д.

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

5. *Лекция в форме пресс-конференция.* Назвав тему лекции, преподаватель просит студентов задавать ему письменно вопросы по данной теме. В течение двух-трех минут студенты

формулируют наиболее интересующие их вопросы и передают преподавателю, который в течение 3–5 минут сортирует вопросы по их содержанию и начинает лекцию. Лекция излагается не как ответы на вопросы, а как связный текст, в процессе изложения которого формулируются ответы. В конце лекции преподаватель проводит анализ ответов как отражение интересов и знаний учащихся.

Такую лекцию можно проводить:

- в начале темы с целью выявить потребности, круг интересов группы или потока, его (ее) модель: установки, возможности;
- в середине темы, когда она направлена на привлечение студентов к узловым моментам курса и систематизацию знаний;
- в конце темы – для определения перспектив развития усвоенного содержания.

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

- при отсутствии учебников по новым складывающимся курсам лекция – основной источник информации;
- новый учебный материал по конкретной теме не нашел еще отражения в существующих учебниках или некоторые его разделы устарели;
- отдельные темы учебника особенно трудны для самостоятельного изучения и требуют методической переработки лектором;
- по основным проблемам курса существуют противоречивые концепции. Лекция необходима для их объективного освещения;

– лекция незаменима в тех случаях, где особенно важно личное эмоциональное воздействие лектора на студентов с целью повлиять на формирование их взглядов. Эмоциональная окраска лекции, сочетаясь с глубоким научным содержанием, создает гармонию мысли, слова и восприятия слушателями. Эмоциональность воздействия лекции играет важную роль в преподавании гуманитарных дисциплин. Но и преподавателям естественных и точных наук не следует ее недооценивать.

**Практические занятия**<sup>1</sup>. Процесс обучения в высшей предусматривает практические занятия. Они предназначены для углубленного изучения дисциплины. Практические занятия играют важную роль в выработке у студентов навыков применения полученных знаний для решения практических задач совместно с преподавателем. На младших курсах практические занятия проводятся через 2–3 лекции и логически продолжают работу, начатую на лекции.

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

План практических занятий отвечает общим идеям и направленности лекционного курса и соотнесен с ним в последовательности тем.

Методика практических занятий может быть различной, она зависит от авторской индивидуальности преподавателя. Важно,

---

<sup>1</sup> Печатается с сокращениями по: Психология и педагогика высшей школы / Л. Д. Столяренко [и др.]. Ростов н/Д : Феникс, 2014. С. 118–128.

чтобы различными методами достигалась общая дидактическая цель. Между лекцией и практическими занятиями планируется самостоятельная работа студентов, предполагающая изучение конспекта лекций и подготовку к практическим занятиям.

*Структура практических занятий:*

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

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

Цель занятий должна быть ясна не только преподавателю, но и слушателям. Практические занятия не должно быть топтанием на месте. Если студенты поймут, что все его обучающие возможности исчерпаны, то резко упадет уровень мотивации. Следует организовывать их так, чтобы студенты постоянно ощущали нарастание сложности выполняемых заданий, испытывали положительные эмоции от переживания собственного успеха в учении, были заняты напряженной творческой работой, поисками правильных и точных решений. Большое значение имеют индивидуальный подход и продуктивное педагогическое общение. Обучающиеся должны получить возможность раскрыть и проявить свои способности, свой личностный потенциал. Поэтому при разработке заданий и плана занятий преподаватель должен учитывать уровень подготовки и интересы каждого студента группы, выступая в роли консультанта и не подавляя самостоятельности и инициативы студентов.

При проведении практических занятий следует учитывать роль повторения. Но оно должно быть не нудным, однообразным. Повторение для закрепления знаний следует проводить вариантно, под новым углом зрения, что далеко не всегда учитывается в практике вузовского обучения.

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

В современной высшей семинар является одним из основных видов практических занятий по гуманитарным и техническим наукам. Он представляет собой средство развития у студентов культуры научного мышления. Семинар предназначен для углубленного изучения дисциплины, овладения методологией научного познания. Цель семинарских занятий – обеспечить студентам возможность овладеть навыками и уме-



ниями использования теоретического знания применительно к особенностям изучаемой отрасли. На семинарах решаются следующие педагогические задачи (по А. М. Матюшкину):

- развитие творческого профессионального мышления;
- познавательная мотивация;
- профессиональное использование знаний в учебных условиях:

а) овладение языком соответствующей науки;

б) навыки оперирования формулировками, понятиями, определениями;

в) овладение умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и задач, опровержения, отстаивания своей точки зрения.

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

- повторение и закрепление знаний;
- контроль;
- педагогическое общение.

*Типы семинарских занятий:*

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

с литературой, на творческую переработку материала, предостеречь от компиляции и компилятивного подхода к решению научных проблем, которые развиваются именно при неправильной подготовке к семинару. Второй этап работы в просеминаре – подготовка рефератов на определенные темы, чтение и обсуждение их с участниками просеминара с заключением руководителя.

2. *Собственно семинар.* Более серьезные учебные и воспитательные задачи решаются на семинарах 2–4-х курсов.

*Типы семинаров:*

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

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

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

*Форма семинарских занятий:*

а) развернутая беседа по заранее известному плану;

б) небольшие доклады студентов с последующим обсуждением участниками семинара. Эти формы нет нужды противопоставлять, они перетекают друг в друга.

Семинар – это всегда непосредственный контакт со студентами, установление доверительных отношений, продуктивное педагогическое общение. Семинарские занятия могут запомниться на всю жизнь за товарищескую близость, атмосферу научного сотворчества, взаимопонимание. Такой семинар ча-

сто перерастает в систематическую научную работу дружного коллектива.

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

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

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

3. *Спецсеминар.* Семинар на старших курсах постепенно готовит студентов к спецсеминару, представляющему собой

школу общения начинающих исследователей по определенной научной проблеме. Здесь успех в большей мере зависит от опыта ведущего. Спецсеминар, руководимый авторитетным специалистом, приобретает характер научной школы, приучает студентов к коллективному мышлению и творчеству. В ходе спецсеминара важную роль играют соответствующая ориентация студентов на групповую работу и ее оценка, использование специальных приемов, например моделирования ситуаций. На итоговом занятии преподаватель, как правило, делает полный обзор семинаров и студенческих научных работ, раскрывая горизонты дальнейшего исследования затронутых проблем и возможности участия в них студентов.

На семинарских занятиях предпочтительней обсуждать:

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

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

Рассмотрим *традиционно сложившуюся организацию семинарского занятия* (групповую форму).

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

Недостатки такой организации состоят в следующем:

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

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

3. Нет личностного включения студентов в учебную деятельность.

4. Сковывается интеллектуальная активность студентов.

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

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

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

Поиски адекватных форм привели к *коллективной форме организации семинарского занятия по принципу «круглого стола»*. На таком семинаре осуществляются сотрудничество и взаимопомощь, каждый студент имеет право на интеллектуальную активность, заинтересован в достижении общей цели семинаров, принимает участие в коллективной выработке выводов и решений. В условиях совместной работы студент занимает активную позицию. Выделяют следующие разновидности таких семинаров:

1. *Семинар-дискуссия* – диалогическое общение участников, в процессе которого через совместное участие обсуждаются и решаются теоретические и практические проблемы курса. На обсуждение выносятся наиболее актуальные проблемные вопросы изучаемой дисциплины. Каждый из участни-

ков дискуссии должен научиться точно выражать свои мысли в докладе или выступлении по вопросу, активно отстаивать свою точку зрения, аргументированно возражать, опровергать ошибочную позицию.

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

Частью семинара-дискуссии могут быть элементы «мозгового штурма», «деловой игры». В первом случае участники семинара стараются выдвинуть как можно больше идей, не подвергая их критике, а потом из них выделяются главные, наиболее заслуживающие внимания, которые обсуждаются и развиваются. Во втором случае семинар получает ролевую «инструментовку». Можно ввести роли ведущего, оппонента, рецензента, логика, психолога, эксперта и т. д. в зависимости от того, какой материал обсуждается.

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

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

Логик выявляет противоречия и логические ошибки в рассуждении докладчика и оппонентов, уточняет понятия, ана-

лизирует ход доказательств, правомерность выдвижения гипотезы и т. д.

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

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

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

1. Определить круг проблем и вопросов, подлежащих обсуждению.
2. Подобрать основную и дополнительную литературу по теме семинара для докладчиков и выступающих.
3. Распределять формы участия и функции студентов в коллективной работе.
4. Готовить студентов к выбранному ролевому участию.
5. Руководить работой семинара.
6. Подводить общий итог дискуссии.

2. *Семинар-исследование* (чаще всего применяется при чтении спецкурса). В начале семинара по предложению преподавателя студенты образуют небольшие группы из 7–9 человек, которые получают список проблемных вопросов по теме занятия. В течение 5–15 минут студенты обмениваются мнениями; готовят выступление. Подгруппа выделяет докладчика. Остальные студенты подгруппы отвечают на вопросы, заданные преподавателем или студентами других подгрупп. В конце занятия преподаватель подводит итоги и оценивает работу студентов.

*Критерии оценки семинарского занятия:*

- целенаправленность: постановка проблемы, стремление связать теорию с практикой, с использованием материала в будущей профессиональной деятельности;
- планирование: выделение главных вопросов, связанных с профилирующими дисциплинами, наличие новинок в списке литературы;
- организация семинара: умение вызвать и поддержать дискуссию, конструктивный анализ всех ответов и выступлений, заполненность учебного времени обсуждением проблем, поведение самого преподавателя;
- стиль проведения семинара: оживленный, с постановкой острых вопросов, возникающей дискуссией или вялый, не возбуждающий ни мыслей, ни интереса;
- отношения «преподаватель – студенты»: уважительные, в меру требовательные, равнодушные, безразличные;
- управление группой: быстрый контакт со студентами, уверенное поведение в группе, разумное и справедливое взаимодействие со студентами или, наоборот, повышенный тон, опора в работе на лидеров, оставляя пассивными других студентов;
- замечания преподавателя: квалифицированные, обобщающие или нет замечаний;
- студенты ведут записи на семинарах: регулярно, редко, не ведут.

*Лабораторные занятия* интегрируют теоретико-методологические знания и практические умения и навыки студентов в едином процессе деятельности учебно-исследова-



тельского характера. «Лаборатория» происходит от латинского слова «labor» – труд, работа, трудность. Его смысл с далеких времен связан с применением умственных и физических усилий для разрешения возникших научных и жизненных задач.

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

*Общепедагогические рекомендации:*

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

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

**Коллоквиум.** Слово «коллоквиум» происходит от латинского «collocvium» – разговор, беседа. Это одна из форм учебных занятий, беседы преподавателя у обучающимися для выяснения знаний. Коллоквиум выполняет контрольно-

обучающую функцию. Он особенно уместен, когда предмет читается 2–3 семестра, а итоговый контроль один. Его можно назначить вместо семинара на итоговом практическом занятии. Коллоквиум дает возможность диагностики усвоения знаний, выполняет организующую функцию, активизирует студентов и может быть рекомендован в преподавательской практике как одна из наиболее действенных форм обратной связи.

### **1.5 Самостоятельная работа студентов<sup>1</sup>**

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

Самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Самостоятельная предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной, профессио-

---

<sup>1</sup> Печатается с сокращениями по: Психология и педагогика высшей школы / Л. Д. Столяренко [и др.]. Ростов н/Д : Феникс, 2014. С. 128–141.

нальной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т. д. Значимость самостоятельной работы выходит далеко за рамки отдельного предмета, в связи с чем кафедры должны разрабатывать стратегию формирования системы умений и навыков самостоятельной работы.

Задачей кафедр является разработка дифференцированных критериев самостоятельности в зависимости от специальности и вида деятельности (педагог, исследователь, проектировщик, конструктор, технолог, ремонтник, менеджер и т. д.). Высшая школа отличается методикой учебной работы и степенью самостоятельности обучаемых. Преподаватель лишь организует познавательную деятельность студентов. Студент сам осуществляет познание. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека.

Самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации. Поэтому в каждом вузе, на каждом курсе тщательно отбирается материал для самостоятельной работы студентов под руководством преподавателей.

*Виды индивидуальной самостоятельной работы:* подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам, выполнение рефератов, заданий, курсовых работ и проектов, а на заключительном этапе – выполнение дипломной

работы. Самостоятельная работа более эффективна, если она парная или в ней участвуют три человека. Групповая работа усиливает фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю.

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

Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, составляет 1:3,5.

Самостоятельная работа способствует:

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

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

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

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

Коллективами кафедр разрабатываются:

- 1) система заданий для самостоятельной работы;
- 2) темы рефератов и докладов;
- 3) инструкции и методические указания к выполнению лабораторных работ, тренировочных упражнений, домашних заданий и т. д.;
- 4) темы курсовых работ, курсовых и дипломных проектов;
- 5) списки обязательной и дополнительной литературы.

Самостоятельная работа носит деятельностный характер и поэтому в ее структуре можно выделить компоненты, характерные для деятельности как таковой: мотивационные звенья, постановка конкретной задачи, выбор способов выполнения, исполнительское звено, контроль.

Условия, обеспечивающие успешное выполнение самостоятельной работы:

1. Мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует).
2. Четкая постановка познавательных задач.
3. Алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения.
4. Четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления.
5. Определение видов консультационной помощи (консультации – установочные, тематические, проблемные).

6. Критерии оценки, отчетности и т. д.

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

Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента.

*Уровни самостоятельной деятельности студентов:*

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

2. *Реконструктивный уровень.* Реконструктивные самостоятельные работы. В ходе таких работ происходит перестройка решений, составление плана, тезисов, аннотирование. На этом уровне могут выполняться рефераты.

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

Для организации и успешного функционирования самостоятельной работы студентов необходимы:

- комплексный подход к организации самостоятельно работы по всем формам аудиторной работы;
- сочетание всех уровней (типов) самостоятельно работы;
- обеспечение контроля за качеством выполнения (требования, консультации).

***Психолого-педагогические аспекты успешности самостоятельной работы.*** Поскольку самостоятельная работа –

важнейшая форма учебного процесса, следует акцентировать внимание студентов на ее непосредственном влиянии на формирование таких параметров квалификационной характеристики, как мобильность, умение прогнозировать ситуацию и активно влиять на нее, самостоятельность оценок и т. д., с тем, чтобы студенты видели положительные результаты своего труда и чтобы переживаемый ими успех в обучении способствовал трансформации опосредованного интереса в интерес непосредственный.

Формированию такой мотивации способствует искренняя заинтересованность преподавателей в успехе студентов (студенты это очень хорошо чувствуют). Первостепенное значение имеет и сознательность в обучении. *Сознательность выполнения самостоятельно работы обеспечивают следующие характеристики:*

- методологическая осмысленность материала, отбираемого для самостоятельной работы;
  - сложность знаний, соответствующая «зоне ближайшего развития» студентов, т.е. посильность выполнения;
  - последовательность подачи материала с учетом логики предмета и психологии усвоения;
  - дозировка материала для самостоятельной работы, соответствующая учебным возможностям студентов;
  - деятельностная ориентация самостоятельной работы.
- Ориентируясь на четыре компонента содержания образования – знания, умение решать традиционные задачи, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-оценочной деятельности, – целесообразно для каждой дисциплины произвести очень тщательный отбор фундаментального ядра знаний и специальных

задач для практических занятий, выделить в этом материале круг проблем и заданий для самостоятельной работы.

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

- отбор и подача материала должны обеспечивать достижение целей, изложенных в квалификационной характеристике, и понимание прикладного значения данной дисциплины для своей профессии;

- материал заданий должен быть методологичен, осознаваем и служить средством выработки обобщенных умений;

- в теоретической части любой дисциплины должно быть выделено фундаментальное ядро знаний; выявление и демонстрация множественных связей между «ядрами» помогут создать в сознании студентов научную картину мира и современную методологию познания;

- при составлении задач и заданий следует формулировать их содержание в контексте специальности, а также учить студентов формированию мысленной модели объекта и обоснованию выбора расчетной схемы.

Следующие *рекомендации* помогут преподавателям найти *индивидуальный подход к студентам с различными психологическими данными*:

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

- необходим регулярный контроль успешности выполнения самостоятельной работы и индивидуальные консультации



преподавателя. Здесь принципиальное значение имеет личное педагогическое общение преподавателя со студентом;

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

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

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

– при изучении любой дисциплины желательно проводить «входной контроль». Такой контроль поможет выявить и устранить пробелы в знаниях;

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

– на практических занятиях легко выявить студентов, успешно и быстро справляющихся с заданиями. Им можно да-

вать усложненные индивидуальные задания, предложить участие в научно-исследовательской работе и консультирование более слабых студентов

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

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

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

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

4. Применение операционных формулировок законов и определений с целью установления однозначной связи теории с практикой.

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

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

7. Выдача студентам младших курсов методических указаний, содержащих подробный алгоритм, постепенно умень-

шая разъяснительную часть от курса к курсу с целью приучить студентов к большей самостоятельности.

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

9. Разработка учебных пособий междисциплинарного характера.

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

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

12. Контрольные вопросы лекционному потоку после каждой лекции.

13. Чтение студентами фрагмента лекции (15–20 мин) при предварительной подготовке его с помощью преподавателя.

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

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

16. Использование компьютерных систем для самоконтроля студентов.

## 1.6 Основы педагогического контроля в высшей школе<sup>1</sup>

Известно, что контроль стимулирует обучение и влияет на поведение студентов. Как показала практика, попытки исключить контроль частично или полностью из учебного процесса приводят к снижению качества обучения.

*Функции педагогического контроля:*

1. Диагностическая функция: контроль – это процесс выявления уровня знаний, умений, навыков, оценка реального поведения студентов.

2. Обучающая функция контроля проявляется в активизации работы по усвоению учебного материала.

3. Воспитательная функция: наличие системы контроля дисциплинирует, организует и направляет деятельность студентов, помогает выявить пробелы в знаниях, особенности личности, устранить эти пробелы, формирует творческое отношение к предмету и стремление развить свои способности.

В учебно-воспитательном процессе все три функции тесно взаимосвязаны и переплетены, но есть и формы контроля, когда одна, ведущая функция превалирует над остальными. Так, на семинаре в основном проявляется обучающая функция: высказываются различные суждения, задаются наводящие вопросы, обсуждаются ошибки, но вместе с тем семинар выполняет диагностическую и воспитывающую функции.

---

<sup>1</sup> Печатается с сокращениями по: Психология и педагогика высшей школы / Л. Д. Столяренко [и др.]. Ростов н/Д: Феникс, 2014. С. 142–147.

Зачеты, экзамены, коллоквиумы, тестирование выполняют преимущественно диагностическую функцию контроля.

При применении программированного контроля проявляется его обучающая и контролирующая функции.

**Формы педагогического контроля.** Систему контроля образуют экзамены, зачеты, устный опрос (собеседование), письменные контрольные, рефераты, коллоквиумы, семинары, курсовые, лабораторные контрольные работы, проектные работы, дневниковые записи, журналы наблюдений. Каждая из форм имеет свои особенности.

Во время устного опроса контролируются не только знания, но тренируется устная речь, развивается педагогическое общение. Письменные работы позволяют документально установить уровень знания материала, но требуют от преподавателя больших затрат времени. Экзамены создают дополнительную нагрузку на психику студента. Курсовые и дипломные работы способствуют формированию творческой личности будущего специалиста. Умелое сочетание разных видов контроля – показатель уровня постановки учебного процесса в вузе и один из важных показателей педагогической квалификации преподавателя.

*По времени педагогический контроль делится на:*

– *текущий контроль* помогает дифференцировать студентов на успевающих и неуспевающих, мотивирует обучение (опрос, контрольные, задания, проверка данных самоконтроля);

– *тематический контроль* – это оценка результатов определенной темы или раздела программы;

– *рубежный контроль* – проверка учебных достижений каждого студента перед тем, как преподаватель переходит к

следующей части учебного материала, усвоение которого невозможно без усвоения предыдущей части;

– *итоговый контроль* – экзамен по курсу. Это итог изучения пройденной дисциплины, на котором выявляется способность студента к дальнейшей учебе. Итоговым контролем может быть и оценка результатов научно-исследовательской практики.

– *ключительный контроль* – госэкзамены, защита дипломной работы или дипломного проекта, присвоение квалификации Государственной экзаменационной комиссией.

**Оценка и отметка** являются результатами проведенного педагогического контроля. Оценка – способ и результат, подтверждающий соответствие или несоответствие знаний, умений и навыков студента целям и задачам обучения. Она предполагает выявление причин неуспеваемости, способствует организации учебной деятельности. Преподаватель выясняет причину ошибок в ответе, подсказывает студенту, на что он должен обратить внимание при пересдаче, доучивании.

Отметка – численный аналог оценки. Абсолютизация отметки ведет к формализму и безответственности по отношению к результатам обучения.

При оценке знаний следует исходить из следующих рекомендаций: «отлично» ставится за точное и прочное знание материала в заданном объеме. В письменной работе не должно быть ошибок. При устном опросе речь студента должна быть логически обоснована и грамматически правильна. «Хорошо» ставится за прочное знание предмета при малозначительных неточностях, пропусках, ошибках (не более одной – двух).

«Удовлетворительно» – за знание предмета с заметными пробелами, неточностями, но такими, которые не служат препятствием для дальнейшего обучения.

«Неудовлетворительно» – за незнание предмета, большое количество ошибок в устном ответе либо в письменной работе.

*Преимущество шкалы* – это простота, отсюда ее широкая распространенность.

*Недостатки шкалы:*

1) личное понимание успешности знаний студента преподавателем. Срабатывает субъективизм преподавателя, его реакция на текущую успеваемость, посещение, поведение студента, внешний вид, манеру держаться, стиль одежды и речи. Но ведь можно не ходить и выучить, не писать конспекты и отлично ответить, быть циничным нахалом и знать;

2) слабая дифференцирующая способность. Она (пятибалльная система, а вернее, четыре оценочные категории) позволяет только грубую классификацию на четыре группы.

*Пути повышения объективности контроля:*

Первое направление – формирование коллегиальной оценки комиссией, например ГЭК. Но ее оценка складывается из нескольких субъективных, это скорее так называемая интросубъективная оценка, поскольку при неравноценном составе ГЭК мнение одного маститого специалиста может перевесить мнение других членов.

Второе направление – использование стандартных тестовых программ технического контроля. Он может проводиться кафедрой, вузом, методической лабораторией, специализированными организациями по проверке качества вузовского образования.

Увеличению объективности способствует экспертный опрос, при котором мнения специалистов оцениваются количественными методами.

Преподавателю высшей школы следует учитывать все *аспекты критерия объективности в контроле*:

*Этический аспект объективности* – моральное регулирование. Списывают и подсказывают только там, где это не расценивается как нарушение учебной этики. Преподавателю нельзя иметь любимчиков и нелюбимых студентов и соответственно этому оценивать знания. Погоня за формальными показателями ведет к увеличению незаслуженных хороших оценок. Стремление приукрасить несовершенные показатели, так называемая реификация (овеществление показателя), оборачивается снижением требований к качеству обучения.

*Ценностный аспект* критерия объективности затрагивает вопрос о справедливости оценки. В сознании студентов необъективная оценка ассоциируется с несправедливой. Мнение преподавателя воспринимается как справедливое, если оно подкреплено рациональными доводами. Студентов нужно убедить в справедливости решения преподавателя. В их представлении преподаватели делятся на строгих и добрых, поскольку каждый преподаватель руководствуется своими собственными критериями оценки и объективность зависит от его педагогического опыта и личностных качеств.

*Психологический аспект* объективности. Решение преподавателя о том, что считать критерием той или иной оценки, определяется еще и психологическими факторами. Отношение студентов к преподавателю, его курсу, посещаемость, характер и качество задаваемых вопросов формируют «образ» студента в сознании преподавателя.



Субъективность преподавателя в оценке знания накладывается на субъективность восприятия этой оценки студентом. Поэтому для достижения объективности важно психологическое обоснование оценки знаний. Преподаватель во многих случаях должен объяснить, почему выставляется та или иная отметка. В случаях убедительной аргументации отметка воспринимается студентом как объективная оценка его знаний.

*Организационные принципы педагогического контроля.*

1. Воспитывающий принцип проявляется в том, что активизирует творческое и сознательное отношение студентов к учебе, стимулирует рост познавательных потребностей, интересов, организует учебную деятельность и воспитательную работу. Всякий контроль, принижающий личность студента, не может применяться в вузе.

2. Систематичность. Систематический контроль упорядочивает процесс обучения, стимулирует мотивацию, дает возможность получить достаточное количество оценок, по которым можно более объективно судить об итогах учебы.

3. Всесторонность. Круг вопросов, подлежащих контролю и оцениванию, должен быть широк настолько, чтобы охватить все основные темы и разделы предмета.

При оценке личности следует учитывать деловые, моральные качества, ценностные ориентации, общественную работу, учебные достижения. Всесторонность контроля – одна из составляющих комплексного подхода к воспитанию.

## **2 Воспитание в высшей школе**

### **2.1 Цель, задачи воспитательной работы в вузе. Особенности воспитательной системы высшей школы**

Современный период характеризуется рядом серьезных социально-экономических и политических преобразований в России, а также усиления влияния глобальных проблем современного мира на все человечество. С учетом этого актуализируется проблема воспитания молодежи, в том числе в вузе.

Анализируя подходы к организации воспитательной работы в современном вузе, можно отметить, что в нашей стране сложилось немало ценных традиций и форм воспитательной работы, направленных на воспитания патриотизма и гражданственности, сопричастности общественным интересам, коллективизма, уважение к труду. Важную воспитательную роль играли студенческие строительные отряды и трудовые десанты, студенческие спортивные клубы, тематические вечера и т. п. Многие из них не утратили своего значения и сегодня.

Вместе с тем, общественно-политические перемены в нашей стране определяют и пересмотр форм работы с вузовской молодежью. Студенты вузов уже в скором будущем займут ведущие позиции в образовании, науке, бизнесе, а качество их работы и социальной отдачи во многом будет зависеть от воспитательного потенциала, заложенного в них в студенческие годы.

Многоплановость понятия «воспитание» не позволяет дать ему единственное определение. Рассмотрим несколько точек зрения.

**Воспитание** – это деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде<sup>1</sup>.

**Воспитание** – это целенаправленная подготовка молодого поколения к жизни в данном и будущем обществе, осуществляемая через специально создаваемые государственные и общественные структуры, контролируемая и корректируемая обществом (П. И. Пидкасистый).

**Воспитание** – это специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса (В. А. Сластенин).

Итак, *воспитание* – это процесс передачи жизненного опыта старших поколений младших, целенаправленное формирование личности с заданными свойствами для обеспечения ей дальнейшей жизнедеятельности; деятельность по развитию духовного мира личности и процесс самоорганизации лично-

---

<sup>1</sup> Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон Рос. Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ : в ред. от 25.12.2023. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант-Плюс».

сти средствами своих внутренних ресурсов; один из видов человеческой деятельности, которая преимущественно осуществляется в ситуациях педагогического взаимодействия воспитателя с воспитанником при управлении конкретной познавательной деятельностью или общением.

Очевидно, выстраивая комплекс определений можно поступить дедуктивно: от более обобщенного – к конкретному.

*Первый, наиболее обобщенный уровень* определяем рамками *социального смысла* понятия:

– воспитание – это процесс, определяемый совокупностью влияний деятельности всех общественных институтов, обеспечивающих *передачу* от старшего поколения младшему накопленного социально-культурного опыта, нравственных норм, ценностей и *формирования общественно-признаваемого отношения*.

*Второй уровень* понимания сущности воспитания определяется содержанием специальной деятельности, раскрывающей возможности педагогического явления. Данный уровень получил название «*широкого педагогического значения*»: воспитание – *целенаправленная деятельность* педагогического коллектива, направленная на становление человека в условиях педагогически организованной *воспитательной системы*, обеспечивающей взаимодействие воспитателей и воспитуемых.

*Третий уровень* определяется возможностями образовательного процесса в формировании конкретных качества, свойств и отношений человека: воспитание – конкретная деятельность педагога, педагогического коллектива по становлению определенных качеств, свойств и отношений воспитанника.

Ю. В. Сорокопуд отмечает, что в настоящее время воспитательные молодежные программы направлены на формирование и развитие умений и знаний, которые необходимы в условиях возрастающей конкуренции. Новые обстоятельства определяют и методологически новые подходы в воспитательной работе. Они направлены, как правило, на формирование у молодых людей *лидерских качеств*: духовность; критичность; глобальное видение; толерантность; гражданственность; умение сотрудничать; деловитость; креативность; коммуникативная культура; умение делать самостоятельный выбор; умение вести «диалог культур» и т. п. <sup>1</sup>

Кроме того, выделяют *следующие способности и компетенции будущих специалистов*:

- формировать новый взгляд на будущее;
- инициировать и осуществлять изменения, которые становятся необходимостью;
- делиться властью/полномочиями или разделять ответственность со всеми членами группы, коллектива;
- принимать поликультурные ценности;
- бесконфликтно освобождаться от отрицательного груза прошлого (сохраняя при этом преемственность);
- быть источником и генератором идей, а также моделировать способы их воплощения;
- антиципации (предвосхищения) нового<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Сорокопуд Ю. В. Педагогика высшей школы. Ростов н/Д : Феникс, 2011. С. 268.

<sup>2</sup> Сорокопуд Ю. В. Педагогика высшей школы. Ростов н/Д : Феникс, 2011. С. 269.

Обладание такими качествами обеспечивает молодежи широкие перспективы и направления самореализации, развивает творческое мышление. На этом пути может быть обеспечен «социальный прорыв» к лучшему.

Тем самым вузовское воспитание, как и обучение, должно оказывать на личность студента максимально развивающее влияние, *т. е. действительно обеспечить процесс его положительного изменения, приобретение качеств, опыта, необходимых для осуществления будущей профессиональной деятельности.*

*Цель воспитательной деятельности в вузе* может быть определена предельно просто – создание эффективных условий для личностного развития и профессионального становления студентов. Задачи вуз вырабатывает исходя из специфики организации деятельности в своем вузе.

*Задачи, решение которых направлено на личностное развитие студента:*

– развитие нравственных, духовных и культурных ценностей личности студента (гуманизм, гражданственность, патриотизм, общая культура);

– формирование опыта созидательного решения личных и социальных проблем (осуществление необходимого (развивающего) выбора, формирование навыков конструктивного разрешения конфликтов и взаимодействия в группе, развитие личностной толерантности и т. д.);

– создание возможностей для социальной и творческой самореализации;

– приобщение студентов к здоровому образу жизни.

*Задачи, решение которых способствует профессиональному становлению студента:*

- формирование профессиональной мотивации;
- содействие освоению профессиональных способностей и компетенций, посредством воспитательной деятельности<sup>1</sup>.

Исходными моментами в осмыслении сущности воспитательной системы вуза как специфического феномена студенческой жизни выступают понятия: «воспитательная система», «воспитательная работа», «субъект воспитания». Осмысление сущности, содержания этих понятий позволяет определить цели и задачи воспитания, принципы функционирования системы, содержание и формы воспитательной работы<sup>2</sup>.

В качестве исходных оснований принимаются следующие положения: *воспитательная система* – это совокупность взаимосвязанных элементов в образовательном пространстве, обеспечивающая формирование прогнозируемой личности в аспекте ее социально значимых характеристик.

Анализ существующих классификаций социальных систем, в том числе и воспитательных, показал, что *воспитательная система вуза*, это:

- социальная система, функционирующая в соответствии с законами общественного развития;
- искусственная система;
- динамическая система (развивающаяся, достигающая уровня самоорганизации);

---

<sup>1</sup> Воспитание в высшей школе: от теории к практике / Н. Н. Киселев, Л. С. Пастухова, Н. Л. Селиванова, Т. В. Сорокина-Исполатова, М. В. Шакурова, Т. Т. Щелина; под общ. ред. Л. С. Пастуховой, Н. Л. Селивановой. М. : РГГУ, 2021. С. 110.

<sup>2</sup> Печатается в сокращениях по: Сорокопуд Ю. В. Педагогика высшей школы. Ростов н/Д : Феникс, 2011. С. 270–280.

- система саморазвивающаяся и самоуправляемая (на высшей стадии своего развития);
- система целенаправленная (цель играет роль системообразующего и системоинтегрирующего фактора);
- деятельностьная (формируется и развивается в процессе деятельности участников – преподавателей и студентов);
- ценностно-ориентированная (цели воспитательной деятельности лично-значимые для преподавателя и студентов; совместная жизнедеятельность строится на основе гуманистических ценностей и т. п.; педагогическая деятельность направлена на обеспечение условий для проявления и развития индивидуальности и субъектности личности);
- система целостная (состоит из органов – компонентов, взаимосвязь и взаимодействие которых позволяет системе функционировать как единое целое и обладать системными интегративными качествами);
- система открытая (имеет множество связей и отношений с социальной и природной средой, которые обеспечивают функционирование и развитие системы, при этом она и приспосабливается к внешней среде, и на определенном уровне своего развития сама изменяет и совершенствует внешнюю среду);
- система сложная и вероятностная.

Воспитательная система вуза решает следующие основные задачи:

- ориентирование педагогического коллектива факультета на создание педагогически воспитывающей среды, направленной на максимальное раскрытие личностного потенциала каждого студента;



- обеспечение взаимосвязи воспитательного процесса с учебной и научной работой;
- осуществление системы мероприятий комплексного воспитательного взаимодействия;
- создание условий для разностороннего развития личности преподавателей и студентов;
- реализация системы социальной защиты студентов.

Воспитательная система вуза коренным образом *отличается от воспитательной системы школы*. К основным отличиям можно отнести:

- цели воспитания (акцент на профессиональном развитии);
- возраст и социальный статус воспитанников (студенты в возрасте от 17 до 25 лет);
- социальный статус членов педагогического коллектива (профессорско-преподавательский состав);
- структура системы (качественный и количественный состав компонентов, сложность структурных связей);
- масштаб системы (от 100 человек до 1500 на факультете и до 10 000 человек и более в вузе);
- характер взаимосвязей внутри системы (отношения преподаватель – преподаватель, студент – преподаватель, преподаватель – администрация совсем иные, чем в школе);
- продолжительность пребывания в учебном заведении воспитанников (5–6 лет) и, следовательно, частая сменяемость основного субъекта системы – студента.

Сохраняя основные свойства систем (целостность, совместимость с другими системами, стабильность, адаптация, способность к самосовершенствованию), *воспитательная систе-*

ма каждого отдельно взятого вуза будет иметь ряд особенностей. Для учреждений высшего образования, готовящих педагогические кадры, это, прежде всего особенности профессиональной направленности – в нашем случае педагогическая направленность. Подобная направленность обуславливает учет таких *условий при создании воспитательной системы*, как:

- социальный заказ – высококвалифицированные учителя-предметники с соответствующим показателем профессионального педагогического уровня;

- педагогические особенности – преподаватели являются профессиональными педагогами или психологами; студенты вуза получают базовое педагогическое или психолого-педагогическое образование;

- профессиональная педагогическая направленность студентов и соответственно высокие требования к личностным качествам.

Относительно воспитательной системы вуза в ряду *социально значимых характеристик личности* следует в первую очередь выделить: открытость личности миру культуры и готовность воспринимать, осознавать и воссоздать его; профессиональную направленность; социально значимую и социально оправданную активность.

*Субъектами воспитания в вузе* выступают все без исключения преподаватели и студенты, как глубоко взаимосвязанная, взаимозависимая общность, единый коллектив, генерирующий саму воспитательную систему. Это положение предполагает:

- сформированность данного коллектива при максимально возможном совпадении его внешней и внутренней подструктур;

- принятие им общих целей;
- разработку и реализацию содержания совместной деятельности, объединяющего всех субъектов воспитательной работы;
- сформированность гуманистически ориентированных, лично и профессионально значимых позиций членов коллектива;
- полноценную реализацию потенциала всех субъектов воспитания на основе выполнения или своих специфических функций.

***Воспитательная работа*** – это сумма целенаправленных, специально организованных, стимулирующих действий воспитателей и ответных действий воспитуемых, направленных на:

- реализацию потенциала воспитательной системы;
- создание специфической среды жизнедеятельное со своим укладом, духовной атмосферой, традициями, ритуалами;
- сбалансированность обучающей и общегуманитарной среды вуза;
- включенность в эту среду общегуманитарного, культурного потенциала города, края, региона, международных связей.

*Целью воспитательной работы* в вузе является формирование у студентов социально значимых и профессионально важных качеств, позволяющих занимать ведущее место в культурном авангарде общества.

Для достижения цели и эффективного решения поставленных задач необходим *комплекс условий*, обеспечивающих

раскрытие творческих способностей и самореализацию личности студента и преподавателя:

- использование традиций и позитивного опыта, накопленного коллективом вуза и других вузов страны, становления, функционирования и развития системы воспитательной работы в современных условиях, их сочетание с поиском новых форм и направлений;

- изучение (мониторинг) интересов, динамики ценностных ориентации студентов как основы планирования воспитательной работы;

- создание организационной структуры, координирующей внеучебную деятельность, определяющей ее направления, осуществляющей контроль и несущей ответственность за ее результаты;

- реализация в системе внеучебной работы возможностей студенческого самоуправления;

- сочетание работы по направлениям с выполнением целевых программ, связанных с насущными потребностями коллектива преподавателей и студентов;

- обеспечение материальной и финансовой базы внеаудиторной работы;

- использование воспитательного потенциала учебных предметов для расширения культурного кругозора студентов, их творческой и социальной активности;

- модернизация и разработка новых нормативных и рекомендательных документов (в том числе методического характера), обеспечивающих функционирование и развитие системы внеучебной деятельности;

– осуществление действенного контроля за содержанием и эффективностью внеучебной работы, использованием ее результатов для корректировки планов и решений.

В обобщенном виде работа по организации этих условий означает переход от проведения отдельных воспитательных мероприятий к созданию в вузе *гуманитарной педагогической среды* как системообразующего начала всей учебно-воспитательной работы. Воспитательная деятельность в вузе реализует следующие гуманистические функции:

– развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;

– формирование характера и моральной ответственности в различных ситуациях;

– обеспечение возможностей личностного и профессионального роста, нравственной свободы, личной автономии и счастья;

– создание условий для саморазвития творческой индивидуальности человека и раскрытия его духовных потенций;

– адаптация к социальной и природной сферам жизнедеятельности.

Обобщая специфику организации воспитательной работы в вузе, можно выделить общие задачи, которые решаются каждым вузом страны. Решение этих актуальных задач возможно при создании в высших учебных заведениях воспитательного пространства на гуманистической основе (человек рассматривается как целостная биопсихосоциальная постоянно развивающаяся система), что предполагает реализацию следующего *комплекса принципов*:

– направленность воспитательной работы в вузе на сохранение и укрепление психического, духовного, физического и социального благополучия студентов и преподавателей;

– формирование у студентов инновационного мышления активных преобразователей окружающей действительности;

– открытость целей, содержания и форм образовательно-воспитательного процесса и свобода выбора, позволяющие каждому студенту и преподавателю самореализоваться через инвариантные, вариативные и персонифицированные элективные и факультативные программы и курсы, через широкое сотрудничество вуза с другими образовательными и культурными учреждениями, общественными, самодельными организациями непосредственно и через Интернет, через широкое самоуправление студентов и преподавателей;

– гуманизация педагогического взаимодействия преподавателей и студентов (признание самоценности и неповторимости каждого человека, приоритет субъект-субъектных отношений преподавателей и студентов, направленность образовательно-воспитательного процесса на саморазвитие и самореализацию студентов и преподавателей вуза), отражающих успешность процесса гуманизации образовательного учреждения и эффективности воспитательной работы.

*Основные критерии эффективности воспитательной работы в вузе:*

– снижение уровня тревожности студентов и преподавателей, их удовлетворенность педагогическим взаимодействием и отношениями в вузе;

– преобладание положительной адекватной самооценки студентов и преподавателей;

- готовность к самопознанию и саморазвитию;
- профессиональное и нравственное самоопределение студентов;
- становление гуманистической педагогической позиции преподавателей;
- благоприятный психологический климат в студенческом и общеузовском коллективах, в преподавательском коллективе факультета и вуза;
- рост мотивации студентов на активную социально значимую творческую деятельность.

Важным моментом в организации воспитания в вузе является *управление* этом процессом, которое осуществляется на *следующих уровнях* (на примере ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»):

- *академическая группа* – студенты (староста, профорг, члены студенческих объединений), куратор, назначаемый приказом ректора по представлению декана факультета;
- *факультет* (декан факультета, заместитель декана по воспитательной работе, заведующие кафедрами, совет факультета, студенческий совет) осуществляют координацию воспитательной деятельности на факультете в соответствии с должностными обязанностями и нормативно закрепленными функциями;
- *университет* – ректор, проректор по воспитательной работе, члены ректората, члены Ученого совета, Управление воспитательной работы, Музейно-выставочный комплекс, Институт дополнительных творческих педагогически профессий,

Студенческий спортивный клуб, Студенческий совет, студенческие объединения, Совет ветеранов, первичная профсоюзная организация студентов и аспирантов.

Таким образом, профессиональная подготовка и воспитание – это открытый и единый компетентностно-ориентированный процесс, охватывающий всю совокупность элементов обучения, воспитания и подготовки к трудовой деятельности, направленный на социальное и профессиональное воспитание личности обучающего, определяемый целями и задачами действующих ФГОС и тем самым отвечающий на современные требования к качеству подготовки молодого специалиста со стороны самой личности, государства и общества в целом, включая требования кадровых служб и современных работодателей.

## **2.2 Формы воспитательной работы со студентами.**

### **Кураторство и студенческое самоуправление в воспитательной работе вуза**

Форма служит выражением, организацией внутреннего содержания процесса, явления. Понятие формы связано со структурой, она организует, структурирует. Процесс воспитания как совместная деятельность воспитанников и воспитателя протекает в определенных организационных формах. Формы обучения более исследованы, чем формы воспитания.

**Форма воспитательной работы** – это организационная структура, педагогическое действие, мероприятие, в котором



реализуются задачи, содержание и методы конкретного воспитательного процесса.

Формы определяют организационную сторону: кто, где, как, когда и в каких условиях ведет конкретную воспитательную работу. Форма как часть процесса воспитания зависит от целей, содержания, методов и одновременно обуславливает их осуществление, воплощение в конкретном деле. Формы воспитания зависят от конкретных педагогических ситуаций, и поэтому они разнообразны, носят творческий характер и порой индивидуально неповторимы. В теории и методике воспитания существуют различные классификации форм воспитательной работы<sup>1</sup>.

Выделены различные типы форм воспитательной работы по количеству участников:

- индивидуальные – беседы, занятия воспитателя с одним воспитанником;
- групповые – несколько участников (кружок, временная группа) находятся в непосредственном контакте;
- массовые – несколько классов, школа, район, вся страна проводят праздники, конференции, слеты, шествия и тому подобные мероприятия.

Выделены также формы работы по основному виду деятельности: формы познавательной деятельности, трудовой, общественно полезной, эстетической, физкультурно-оздоровительной, ценностно-ориентационной (Н. Е. Щуркова).

В свое время Н. И. Болдырев выделил формы воспитательной работы в зависимости от метода воспитательного воздействия:

---

<sup>1</sup> Печатается с сокращениями по : Педагогика : учеб. / Л. П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко. Москва : Проспект, 2008. С. 144–146.

– словесные – собрания, сборы, линейки, лекции, конференции, встречи и др.;

– практические – походы, экскурсии, спартакиады, олимпиады, конкурсы, субботники и др.;

– наглядные – музеи, выставки, витрины, стенды, стенные газеты и др.

Можно также выделить типы форм воспитательной работы по преимущественному компоненту, методу воздействия в однократном или многократном действии педагога. В основу типологизации форм воспитательной работы положены методы педагогического воздействия: слово, переживание, работа, игра, психологическое упражнение. Отсюда *пять типов форм воспитательной работы*: словесно-логические, образно-художественные, трудовые, игровые, психологические (Л. П. Крившенко).

*В словесно-логических формах* основным средством воздействия является рациональное слово, убеждение словом, которое может быть окрашено эмоцией и вызывать эмоции воспитанников. К этому типу форм относятся беседы, дискуссии, собрания, конференции, лекции и пр. Главное здесь – обмен информацией, сообщения обучающихся, педагогов, обсуждение проблем.

*Образно-художественные формы* объединяют в себе такие дела воспитанников, где главным средством воздействия являются совместные переживания, преимущественно социально-нравственные, эстетические. Главное здесь – вызвать сильные, глубокие и облагораживающие коллективные эмоции, подобные тем, которые люди испытывают в театре, на праздниках, митингах и в аналогичных ситуациях. К этому типу форм относится концерт, спектакль, праздник и т. п.

В *трудовых формах* положительно воздействует на воспитанников совместная работа, любой труд, в том числе общественно полезная деятельность. Это разные виды работ: от ежедневной уборки до ремонта кабинетов, разбивки и устройства сада, парка, организации медиацентра центра и т. д. Это также разная помощь нуждающимся, работа в органах самоуправления, общественных движениях и организациях.

*Игровые (досуговые) формы* работы образуют такой тип воспитательного воздействия, в котором главным является игра, совместный отдых, содержательное развлечение. Это могут быть спортивные игры, познавательные, соревновательные, конкурсные. Все они, равно как и вышеназванные типы форм воспитательной работы, нередко совмещают указанные средства воздействия: слово, образ, глубокие эмоции, работу.

В *психологических формах* работы главным средством воздействия являются элементы психологического тренинга, методы практической психологии, индивидуальной и групповой психотерапии: лекции, беседы, дискуссии, психологические упражнения, консультации.

Следует помнить, что почти любая форма работы содержит в себе воздействие словом, переживания, чувства, игру, соревнование и труд. На этом основании можно выделить такие обязательные элементы всех форм работы: информация, переживания, действия. Информация – это то новое и важное, о чем узнают воспитанники, участвуя в том или ином деле. Переживания – это их эмоциональное восприятие информации и всего происходящего, оценка, отношение. Действия – это их совместная друг с другом и взрослыми деятельность, которая их обогащает и развивает.

В воспитательной системе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» используются *пять уровней общеуниверситетских форм организации воспитательной деятельности.*

Первый уровень – индивидуальная личностно-ориентированная воспитательная работа со студентами, осуществляемая в следующих формах:

- индивидуальное консультирование преподавателями студентов по вопросам организации учебно-познавательной деятельности в рамках учебного курса;

- разработка индивидуальных программ профессионального продвижения студента;

- сопровождение в процессе подготовки и участия в конкурсах профессионального мастерства;

- работа в составе инициативных групп по разработке и реализации различных проектов (образовательных, научных, социальных, творческих, спортивных, общественных);

- индивидуальная научно-исследовательская работа студентов под руководством преподавателей;

- работа студентов в рамках различных учебных и производственных практик под руководством методистов.

Второй уровень – групповые формы работы со студентами: проекты и мероприятия на уровне факультета или академических групп, участие в деятельности студенческих объединений, органов студенческого самоуправления.

Третий уровень – общевузовские массовые мероприятия, проводимые по основным содержательным линиям воспитательной деятельности в соответствии с планом работы на учебный год; деятельность вузовских студенческих объединений,

студенческого совета университета; разработка и реализация проектов по различной тематике.

Четвертый уровень – участие студентов в городских, межрегиональных, всероссийских и международных молодежных проектах и конкурсах; проведение крупных региональных социальных и культурных форумов; позиционирование студенчества на молодежных форумах, школах и лагерях; участие в добровольческих проектах, деятельности студенческих трудовых отрядов.

Пятый уровень (метауровень) – проектный, объединяющий студентов и других участников (внутренних и внешних) для реализации конкретного проекта. На этом уровне формируются проектные команды, участники которых могут представлять различные академические группы, общественные объединения, факультеты, структурные подразделения.

В университете определены следующие *формы воспитательной деятельности со студентами*:

— познавательные: конференции, круглые столы, фестивали, конкурсы, предметные недели, мастер-классы, чтения, встречи с интересными людьми;

— интерактивные: групповые дискуссии, мозговой штурм, ролевая и деловая игра, тренинг, защита проектов;

— досуговые: праздники, концерты, фестивали, соревнования, тематические вечера, посещение учреждений культуры;

— управление и самоуправление: школа актива, работа в общественных объединениях, конкурс социальных проектов, акции, флешмобы, клуб дебатов и др.

Педагогу-куратору академической группы, важно уметь правильно оценивать уровень развития группы, чтобы приме-

нять адекватные формы и методы работы. С одной стороны, группы отличаются друг от друга в силу индивидуальных особенностей студентов, с другой стороны, каждая группа проходит ряд определенных этапов в своем развитии. Куратору необходимо знать закономерности такой динамики и использовать их при выборе форм воспитания студентов. Выбор форм воспитательной работы можно осуществлять на основе стадий развития коллектива, предложенной А. С. Макаренко (Таблица 1).

Таблица 1 – Стадии развития коллектива (по А. С. Макаренко)

Стадия	Педагогическое требование	Характеристика коллектива
1	От педагога	Разобщенная группа
2	От актива	Выделение актива
3	От коллектива	Самоуправление
4	От личности	Самовоспитание на фоне самоуправления

*Первая стадия развития коллектива* – становление коллектива и его первоначальное сплочение. На этом уровне развития группы студенты не выступают по отношению друг к другу как субъекты и не осознают себя, другого и свою группу в качестве таковых. Каждый из участников взаимодействия не придает особой ценности ни своей личности, ни личности другого. В группе отсутствует внутреннее единство и сплоченность. Общение носит поверхностный и ситуационный характер, не отличается эмоциональностью и взаимной заинтересованностью. Студенты пока не понимают и не принимают целей и мотивов совместной деятельности, а значит, осознанная сов-

местная деятельность практически отсутствует. Организатор коллектива – педагог, от него исходят все требования.

Формы воспитания, проводимые на первой стадии, обусловлены степенью адаптации студентов в вузе и ведущей ролью куратора в становлении студенческого коллектива.

Традиционной формой воспитательной работы со студентами является *кураторский час*. Его целью может быть сплочение группы; приобщение студентов к общественной жизни вуза; формирование у студентов социально значимых ценностей, взглядов и убеждений. Можно провести кураторский час в форме часа незаконченных предложений, орлятского огонька и т. д.

«*ЧАС незаконченных предложений*». Все знают диагностическую методику незаконченных предложений. Можно предложить студентам поиграть в подобную игру и закончить предложения, рассказывая о себе. Например, «Самые важные события в моей жизни...», «Я чувствую себя уверенным, когда...», «В освоении будущей профессии мне...» и т. д. Положительный настрой студентов, динамика проведения подобного часа в значительной степени зависят от смысловой нагрузки и эмоциональной наполненности вводных слов куратора. Начала предложений можно написать на «ромашке», положить в «волшебную шляпу» и т. п. По окончании кураторского часа можно предложить студентам заполнить полный вариант опросника, и, сохранив его до выпуска группы, преподнести приятный сюрприз к выпускному, показав студентам, насколько они выросли и изменились за годы профессиональной учебы.

«*Орлянский огонёк*». Удачной формой в период адаптации к новой социальной ситуации может быть кураторский час в виде традиционного лагерного огонька. Чтобы провести огонёк, не

нужно разводить костёр или дожидаться заката. Главные атрибуты огонька – орлятский круг, атмосфера располагающего и доверительного общения. На огоньке можно познакомиться, проанализировать прошедшую студенческую неделю, обсудить внутригрупповое настроение. Существует ряд приемов, позволяющих избежать формальности в разговоре «по кругу»: можно взять моток ниток и, держа его конец, говорить свое мнение, затем передавать нить кому-то другому (лучше тому, кто не сидит рядом), и так до тех пор, пока каждый не вплетется в паутину; можно написать вопросы, которые накопились за несколько дней, сложить их в шляпу и отвечать по очереди; можно подарить студентам легенду или притчу; можно написать письмо к себе в будущем; можно завести групповой и т. д. Задача педагога при проведении огонька – поддержание высокого эмоционального настроения. Недопустимо, чтобы огонек превратился в выяснение отношений, перечисление всевозможных обид. На нем должны быть сказаны все самые теплые, самые важные и нужные слова.

*«Кельтское колесо».* По легенде древних кельтов все люди делятся по сторонам света. Люди с Севера – это люди действия, лидеры, которые делают дело, идут к цели любыми путями, не оглядываясь на средства, их мало интересует атмосфера, которая царит вокруг. Люди с Запада – это люди расписаний, расчетов, точности, дисциплины, их часто обвиняют в бесчувственности. Люди с Востока – это люди творчества, у них может быть много идей, но при этом они не занимаются их реализацией. Люди с Юга – те, кто обеспечивает теплые отношения и комфорт в группе.

По легенде Древних кельтов для достижения гармонии в каждой группе, а также в каждом человеке, должны присутство-



вать все стороны света, хотя какая-то и преобладает. Это и представляет собой замкнутое кельтское колесо. Члены группы разделяются на подгруппы по своей предрасположенности по сторонам света. Если человек колеблется, ему предлагают выбрать сторону света, к которой он относит себя в настоящий момент.

Каждая сторона света представляет себя, делает рекламу своих качеств, а также рассказывает отрицательные стороны других частей света и выслушивает про свои негативные черты. Каждая группа отвечает на вопрос: «Почему бы она не могла обойтись без других сторон света?»

Группа рассматривает, как наилучшим образом организовать разделение обязанностей по людям соответствующих сторон света для решения общих задач. Если в группе не оказывается какой-то стороны света, то на выступлениях ее роль берет на себя куратор, а внимание группы обращается на то, что из-за отсутствия этой стороны в группе возникнут определенные проблемы.

Кураторский час, проведенный в подобной форме может быть полезен в дальнейшем при выделении органов самоуправления в группе, а также является вариантом групповой диагностикой.

**Тренинг** – форма работы с небольшой группой участников, включающая специально подобранную или разработанную систему упражнений, направленную на приобретения знаний, умений или поведенческих навыков. Особенности тренинга являются интерактивность, доверительность общения участников, наличие обратной связи.

Целью проведения тренинга является сплочение группы; развитие коммуникативных навыков; формирование учебных и

профессиональных умений; формирование мотивации саморазвития, самовоспитания. Тема тренингов могут стать: «Час общения», «Учись учиться», «Как развивать уверенность в себе» и др.

**Вторая стадия развития коллектива** характеризуется усилением влияния актива. Группа уже может иметь общую цель, официальную структуру самоуправления, но внутреннее единство ее членов отсутствует. Она не действует как единое целое, как субъект, деятельность каждого ее участника носит преимущественно индивидуальный характер. Совместная деятельность осуществляется лишь в личных целях и интересах и не отличается осознанием ее ценностей и мотивов. Работа с активом на данной стадии требует пристального внимания педагога, но при правильном взаимодействии активисты становятся надежными помощниками в организации воспитательной работы в коллективе.

На второй стадии развития коллектива по-прежнему актуальными остаются традиционные кураторские часы. Наряду с ними, актив поможет педагогу провести и более сложные и интересные формы обсуждения студенческих и социальных проблем.

**Круглый стол** – форма организации воспитательной работы, предусматривающая беседу, обсуждение некоторого вопроса с целью обобщения идей и мнений. Все участники обсуждения равноправны; никто не имеет права диктовать свою волю и решения. Целью круглого стола является формирование у студентов основ общественно-политической грамотности; развитие умений вести дискуссию, формулировать свою точку зрения по обсуждаемой проблеме и др.

Важным условием является разностороннее рассмотрение теоретической проблемы с разных позиций и точек зрения на

ее практическое воплощение в жизнь. На обсуждение можно пригласить интересных гостей – коллег по вузу, старшекурсников, педагогов образовательных организаций. Хорошим стимулом для беседы за круглым столом будут иллюстрации мнений, положений с использованием различных наглядных материалов (схемы, диаграммы, графики, аудио-, видеозаписи, фотодокументы) и т. д.

*Дебаты* – это формальный метод ведения спора, при котором стороны взаимодействуют друг с другом, представляя определенные точки зрения, с целью убедить третью сторону (зрителей, судей и т. д.). Его целью является развитие кругозора и интеллектуального уровня его участников, способствуют формированию лидерских качеств, умению выступать публично, логически выстраивать свою речь, аргументировано отвечать на выступления соперников, отстаивать свою точку зрения, ориентироваться в незнакомой ситуации, расширять уровень самостоятельности своих суждений, развивают умения работать в команде, свободно ориентироваться в широком информационном пространстве и пр.

Дебаты позволяют студентам приобрести навыки и умения критического мышления; организации совместной деятельности; сбора и осмысления разнообразной информации; формирования и отстаивания собственной позиции и полезна для реализации задач не только обучения, но и воспитания.

*Коллективные творческие дела (КТД)*. Выделение актива на второй стадии развития студенческой группы позволяет в полной мере реализовывать коллективную творческую деятельность. Технология воспитания И. П. Иванова, называемая КТД, никогда не теряет своей актуальности. Коллективное творче-

ское дело предполагает коллективный поиск, планирование и творческую реализацию поставленной цели. Коллективные творческие дела могут быть реализованы в форме шествия, концерта, фестиваля здоровья, интеллектуальной игры и др.

*Шествие* – массовое прохождение людей по заранее определенному маршруту в целях привлечения внимания. Театрализованное шествие совершается в специально установленные дни, праздники, в связи с конкретными обстоятельствами. Такие шествия совершаются по разработанному сценарию и предусматривает наличие костюмированного действия, исторических персонажей, различных атрибутов. Целью шествий является привлечение внимания к какой-либо общественно значимой проблеме; формирование и укрепление единого (корпоративного) духа.

*Концерт* – массовое зрелищное мероприятие, целью которого является создание условий для творческой самореализации личности; приобщение студентов к различным видам художественного творчества; развитие культурного кругозора. Концерт включает выступление солистов, творческих коллективов.

*Фестиваль здоровья* – широкомасштабная массовая акция, направленная на привлечение студентов к движению за здоровый образ жизни, на развитие массовой физической культуры и спорта. Это яркое, зрелищное массовое мероприятие, включающее одновременное участие большого количества спортсменов и любителей физической культуры. Может включать спортивную и другую развлекательную (конкурсную, концертную) программу для его участников и зрителей.

*Интеллектуальная игра* – это вид игры, основывающийся на применении игроками своего интеллекта или эрудиции. Це-

лью является стимулирование познавательной деятельности и творческой инициативы; развитие интеллекта, эрудиции, кругозора, пытливости ума, логичности, доказательности, критичности, широты мышления; развитие личностных качеств – целеустремленности, внимательности к окружающим, умений работать в команде, лидерских качеств.

**Третья стадия развития коллектива** характеризуется более высокими требованиями личности к себе, чем к своим товарищам. Для группы этого уровня характерно такое взаимодействие, при котором каждый студент осознает и себя, и другого человека в качестве субъекта и видит ценность и в себе, и в другом. Взаимосвязь членов группы носит характер подлинных субъект-субъектных отношений. Межличностные отношения и внутригрупповое общение здесь носят, прежде всего, деловой характер, т. е. опосредованы целями и задачами совместной личностно значимой для каждого члена группы общественно ценной деятельности.

На этой стадии развития коллектива *кураторские часы* могут теперь готовиться и проводиться совместно со студентами, формы их проведения становятся более разнообразными. Можно провести кураторский час в форме коллажа «Радости и огорчения».

*Коллаж «Радости и огорчения».* На большом листе ватмана, разделенном на две половины, рисуется туча и солнце. Студенты с помощью вырезанных из старых журналов картинок, фотографий, слов, фломастеров и клея создают коллективный коллаж, отражающий то, что их больше всего радует или огорчает в студенческой жизни. Впоследствии необходимо организовать обсуждение изображенного, чтобы ни одна про-

блема не осталась неотрефлексированной, обратить особое внимание необходимо на половинку «огорчений».

Кроме того, на этой стадии развития коллектива возможно проведение различных конференций, акций, флешмобов и т. д.

*Конференция* – форма организации деятельности, при которой ее участники собираются для обсуждения вопросов, посвященных какой-либо определенной теме. Целью является активизация творческой, познавательной и интеллектуальной инициативы студентов; развитие интеллектуального творчества, привлечение их к исследовательской деятельности; выявление талантливых студентов; демонстрация и пропаганда лучших достижений, опыта работы по организации учебной и научно-исследовательской деятельности; привитие навыков творческой работы в современной образовательной среде; привлечение общественного внимания к проблемам развития интеллектуального потенциала общества.

*Акция* – действие, выступление, предпринимаемое для достижения какой-либо цели, она направлена на формирование у студентов социально значимых ценностей, взглядов и убеждений.

*Флеш-моб* – это заранее спланированная массовая акция, в которой большая группа людей (мобберы) внезапно появляется в общественном месте, в течение определенного времени выполняет заранее оговоренные действия (по подготовленному сценарию). Целью является привлечение внимания к какой-либо общественно значимой проблеме; развитие креативного мышления; создание условий для самореализации.

*Фольклорный праздник* – форма организации воспитательной работы, основное содержание которой заключается в торжественном, веселом времяпрепровождении, организуется

в народных художественных традициях, с использованием произведений народного творчества. Целью является создание условий для эмоционально-положительного восприятия национальной художественной культуры и традиций.

**Четвёртая стадия развития коллектива** достигается тогда, когда каждый студент благодаря прочно усвоенному коллективному опыту сам предъявляет к себе определённые требования, выполнение нравственных норм становится потребностью, процесс воспитания переходит в процесс самовоспитания.

Отличительной чертой этого типа студенческой группы является способность к построению не только внутригрупповых субъект-субъектных отношений, но и межгрупповых. Студенты готовы к искренним и открытым контактам. Субъекты, входящие в такую группу, способны к принятию себя и другого как самоценности, к осознанию субъектности своей личности, своей группы и других общностей.

Тогда наступает время для проведения межгрупповых мероприятий, организованных по инициативе студентов и подготовленных ими, а также возможно участие группы в общеуниверситетских делах, например, в конкурсе на лучшую академическую группу.

**Деятельность куратора в университете.** Как было указано выше, значительную роль в воспитательной работе в вузе играет *куратор*. По определению Л. М. Васильевой, «*куратор студенческой группы* – человек, осуществляющий воспитательную деятельность в вузе, являющийся духовным посредником между обществом, профессией и студентом в освоении общей и профессиональной культуры, организующий систему ценностных отношений через разнообразные виды деятельно-

сти студенческого коллектива, создающий условия развития каждой личности, защищающий интересы студентов»<sup>1</sup>.

Куратор академической группы – это сотрудник из числа профессорско-преподавательского состава образовательной организации, осуществляющий сопровождение и академическое руководство студенческой группой, организующий образовательную и внеучебную деятельность обучаемых в целях адаптации, гармоничного развития, личностного и профессионального становления каждого обучающегося. Кураторы вузов являются проводниками государственной политики в сфере патриотического воспитания, формирования активной гражданской позиции, уважительного отношения к историко-культурным традициям и их преемственности, сохранения и развития национальной культуры, межконфессионального согласия, противодействия проявлениям экстремизма, содействия молодежи в добровольческой (волонтерской) деятельности.

Спектр функциональных обязанностей куратора студенческой группы достаточно обширен. Приведем пример классификации кураторов, разработанной В. П. Зелеевой, которая отражает доминирующий вид помощи, реализуемый в деятельности куратора:

1) Куратор-«информатор» ставит своей основной функцией своевременную подачу информации группе, но не вникает в жизнь группы, считая студентов достаточно самостоятельными.

2) Куратор-«организатор» считает необходимым налаживание тесных контактов в группе с помощью каких-либо

---

<sup>1</sup> Васильева Л. М. Педагогические условия повышения квалификации кураторов студенческой группы в колледже : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. С. 8.



внеучебных мероприятий, в свои обязанности включает участие старосты, чувствует ответственность за происходящие конфликты в группе и старается включаться в их разрешение.

3) Куратор-«психотерапевт» близко воспринимает проблемы студентов, готов выслушать их откровения, поддержать их, старается помочь советом, оказать психологическую поддержку.

4) Куратор-«родитель» берет на себя родительскую роль и заботу о студентах. Он излишне контролирует, нередко лишает инициативы, берет на себя ответственность в решении личных проблем студентов.

5) Куратор-«приятель» заинтересован в том, чем живет группа, участвует во многих групповых мероприятиях. Студенты принимают куратора как члена группы, уважают его, но отсутствие дистанции может привести к тому, что в критических ситуациях куратору трудно предъявить требования.

6) Куратор-«беззаботный студент» не считает нужным выполнять какие-либо обязанности, нечетко представляет круг своих полномочий. Он только формально считается куратором, нередко не имеет понятия, чем живет группа.

7) Куратор-«администратор» основной своей задачей, с одной стороны, ставит информирование администрации факультета, вуза о пропусках занятий студентами, а с другой – передает студентам требования деканата. Он формально выполняет контролирующую функцию<sup>1</sup>.

По мнению Е. С. Бородиной, куратор в своей работе реализует информативную, организационную, коммуникацион-

---

<sup>1</sup> Печатается по: Титова Г. Ю. Роль куратора студенческой группы в организации воспитательной работы в вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 10 (112). С. 82–84.

ную, контролирующую (административную), творческую функции в следующих аспектах:

– *информирование* предполагает ответственность куратора за своевременное получение студентами необходимой им информации относительно учебных и внеучебных мероприятий, в которых они должны принять участие;

– *организация* предполагает структурирование куратором совместно с участниками внеучебной жизни студенческой группы (посвящение в первокурсники, спортивные соревнования и т. д.);

– *коммуникация* – обеспечение и поддержка благоприятной психологической атмосферы в курируемой студенческой группе; структурирование внутригрупповых отношений; посредничество с кафедрами, деканатом, администрацией университета;

– *контроль* за посещаемостью и успеваемостью студентов, особенно на младших курсах, контроль за выполнением функций старосты, выбор и переизбрание старосты группы;

– *творчество* куратора предполагает расширение деятельности в связи с его индивидуальными потребностями и способностями<sup>1</sup>.

Рассмотрим цель, задачи и обязанности куратора на примере Положения о кураторе академической группы ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

---

<sup>1</sup> Бородина Е. С. Организация работы куратора студенческой группы в вузе // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2013. Т. 5. № 3. С. 78.

*Основная цель деятельности куратора* – повышение качества образовательного и воспитательного процессов; создание благоприятных условий для личностного роста и профессионального становления будущих специалистов; выявление, поддержание и развитие учебного, научного и личностного потенциала обучающихся.

*Задачи деятельности куратора:*

– осуществление воспитательной работы со студентами в соответствии с целью, задачами и приоритетными видами деятельности обучающихся;

– оказание помощи студентам в адаптации к студенческой жизни и учебно-воспитательному процессу в университете;

– всестороннее изучение и сплочение студентов академической группы, оказание помощи в формировании актива;

– организация взаимодействия с родителями обучающихся и профессорско-преподавательским составом в решении проблем интеграции, обучения и воспитания студентов академической группы;

– формирование у студентов ответственного и творческого отношения к учебе, науке и будущей профессиональной деятельности;

– содействие в выявлении и развитии задатков и творческого потенциала обучающихся, привлечение к различным видам внеаудиторной воспитательной деятельности;

– содействие в формировании социальной зрелости и активной гражданской позиции обучающихся, развитии их самостоятельности, ответственности, инициативности;

– приобщение студентов к культуре, искусству;

– содействие развитию потребности студентов в труде и здоровом образе жизни;

– проведение профилактической работы, направленной на противодействие асоциальным, девиантным проявлениям и саморазрушающим видам поведения обучающихся, противодействию терроризму и экстремизму в образовательной среде и информационно-телекоммуникационной сети Интернет.

У куратора академической группы достаточно широкий спектр *обязанностей*:

1. Участие в реализации рабочей программы воспитания, также календарного плана воспитательной работы факультета.

2. Проведение воспитательной работы со студентами академической группы, в т. ч. проведение кураторских часов, мероприятий «Разговоры о важном» в соответствии с утвержденным расписанием и тематикой; участие в торжественной церемонии поднятия Государственного флага Российской Федерации.

3. Посещение обучающихся, проживающих в общежитии (не реже 1 раза в семестр), и оказание им, в случае необходимости, помощи в организации быта.

4. Создание условий для формирования коллектива академической группы, оказание методической помощи в организации самоуправления группы, осуществление связи студентов с администрацией факультета.

5. Созданием благоприятных психолого-педагогических условий для развития личности студентов путем формирования индивидуальных и групповых траекторий внеучебной, воспитательной работы, позволяющих развивать личностно значимые качества будущих специалистов.

6. Осуществление мониторинга социально-психологического климата в академической группе, в случае необходимости оперативное привлечение заместителя декана по воспитательной работе, сотрудников Управления воспитательной работы к решению возникающих проблем.

7. Осуществление мониторинга успеваемости и посещаемости студентами учебных занятий, реагирование на проблемы в обучении, оказание содействия в их разрешении.

8. Содействие формированию интереса к будущей профессии, привлечение обучающихся к научно-исследовательской работе.

9. Создание условий для активного участия студентов в волонтерской (добровольческой) деятельности.

10. Содействие в получении студентами дополнительного образования и проведение досуга посредством включения их в различные кружки, секции, творческие объединения и мероприятия по интересам.

11. Осуществление анализа личностного отношения обучающихся к различным социально важным темам, отслеживание признаков агрессивного поведения и нетерпимого отношения к другим, суицидальных или депрессивных тенденций, экстремистских и националистических проявлений, в том числе на страницах обучающихся в социальных сетях.

12. Своевременное оповещение заместителя декана по воспитательной работе, сотрудников Управления воспитательной работы о проблемах, выявленных в ходе работы куратора:

– о лицах с девиантным поведением, склонных к совершению действий насильственного характера (в том числе экстремистской или террористической направленности);

- о нарушениях обучающимися общественного порядка;
- о действиях обучающихся, имеющих признаки угроз нарушения общественного порядка.

13. Оказание помощи обучающимся в решении их острых жизненных проблем и ситуаций (при необходимости).

14. Поддержание связи с родителями несовершеннолетних обучающихся.

15. Выполнение иных поручений, в том числе по планированию работы, предоставлению отчетности, декану и заместителя декана по воспитательной работе, начальника Управления воспитательной работы, проректора по воспитательной работе.

Итак, система кураторства является одним из основных элементов воспитательной работы университета, которая должна постоянно совершенствоваться.

**Студенческое самоуправление.** Важным аспектом реализации воспитательной работы и молодежной политики в университете является организация студенческого самоуправления. Как явление оно возникло в нашей стране в XIX веке, однако наибольшее свое развитие и распространение именно в формате студенческих советов получило лишь в современной России. В 2013–2014 годах образовательным организациям инструктивным письмом Министерства науки и образования Российской Федерации было предложено типовое положение о студенческом совете.

*Студенческое самоуправление* – это особая форма инициативной, самостоятельной, ответственной общественной деятельности студентов, направленная на решение важных во-

просов жизнедеятельности студенческой молодежи, развитие ее социальной активности, поддержку социальных инициатив<sup>1</sup>.

Самоуправление в образовательной организации помогает студентам реализовать потребность в саморазвитии, сформировать компетенции и качества, необходимые для их трудоустройства и дальнейшей работы в современных реалиях. Именно поэтому руководство образовательной организации, заинтересованное в подготовке грамотных специалистов, стремится всячески поддерживать деятельность органов студенческого самоуправления.

Основным нормативно-правовым актом студенческого совета является его положение, утвержденное коллегиальным органом управления или руководителем образовательной организации.

В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» указана следующая цель деятельности студенческого совета: «... в целях учета мнения обучающихся по вопросам управления образовательной организацией и при принятии образовательной организацией локальных нормативных актов, затрагивающих их права и законные интересы, по инициативе обучающихся в образовательной организации создаются советы обучающихся (в профессиональной образовательной организации и образовательной организации высшего – студенческие советы) ... »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Студенческий совет «нового поколения» / О. Е. Наймиллер [и др.]. Челябинск, 2022. С. 12.

<sup>2</sup> Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон Рос. Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ : в ред. от 25.12.2023. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант-Плюс».

Несколько иная формулировка цели представлена в письме Министерства образования и науки Российской Федерации №262/09 от 14.02.2014 г. «О методических рекомендациях о создании и деятельности советов обучающихся в образовательных организациях»: «Формирование гражданской культуры, активной гражданской позиции студентов, содействие развитию их самостоятельности, способности к самоорганизации и саморазвитию, формирование у обучающихся умений и навыков самоуправления, подготовка их к компетентному и ответственному участию в жизни общества»<sup>1</sup>.

Лидер студенческого совета избирается. Наиболее популярная сегодня в образовательных организациях России форма избрания – избрание решением конференции обучающихся, сформированной из представителей студенческих учебных групп. Другие формы выборов – это выборы внутри студенческого совета и прямые всеобщие выборы.

Рассмотрим цель, задачи и структуру органов студенческого самоуправления на примере ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». В университете функционирует студенческий совет (далее – Совет).

*Цели студенческого совета:*

1. Представление мнения обучающихся по вопросам управления образовательной организацией и при принятии локальных нормативных актов, затрагивающих их права и законные интересы.

---

<sup>1</sup> О методических рекомендациях о создании и деятельности советов обучающихся в образовательных организациях : письмо Министерства образования и науки РФ от 14 февраля 2014 г. № ВК-262/09. Доступ из информационно-правового портала «Гарант»



2. Создание условий для саморазвития и самореализации личности обучающихся образовательной организации.

3. Формирование положительного имиджа студенчества образовательной организации.

*Задачи студенческого совета:*

– изучение мнения обучающихся по вопросам управления образовательной организацией и обработка полученных данных;

– участие в разработке, обсуждении и согласовании проектов локальных нормативных актов, затрагивающих права и законные интересы обучающихся образовательной организации;

– защита прав и законных интересов обучающихся посредством участия в работе коллегиальных органов управления образовательной организацией;

– анализ состояния образовательного процесса, а также разработка и внесение предложений по повышению качества его организации с учетом научных и профессиональных интересов обучающихся;

– реализация общественно значимых молодежных инициатив и повышение вовлеченности обучающихся в деятельность органов студенческого самоуправления посредством разработки, реализации и поддержки студенческих проектов;

– консолидация обучающихся для решения социальных задач посредством формирования и поддержки студенческих объединений;

– развитие и укрепление сотрудничества между студентами, образовательными организациями и студенческими общественными объединениями посредством участия в мероприятиях различного уровня и реализации совместных проектов.

*Структура студенческого совета:* представительными органами управления Советом являются студенческая конференция и президиум, исполнительными – председатель Совета и исполнительный комитет.

Студенческая конференция (далее – Конференция) является высшим руководящим органом Совета. Заседания Конференции проводятся не реже двух раз в год. Дату и время проведения заседания Конференции, нормы представительства, а также повестку дня определяет президиум. Конференция вносит изменения и дополнения в Положение о Совете, Положение о выборах председателя Совета; утверждает план работы на учебный год; утверждает отчет Совета и др.

В период между заседаниями Конференции Советом руководит президиум, который формируется из председателя Совета и председателей студенческих советов учебных подразделений с правом решающего голоса, а также из заместителя председателя, ответственного секретаря и советников председателя (при их наличии) с правом совещательного голоса.

Единоличным исполнительным органом управления Совета является председатель, избираемый в порядке, предусмотренном Положением о выборах председателя Совета, сроком на один календарный год. Коллегиальным исполнительным органом управления Совета является исполнительный комитет. Исполнительный комитет состоит из центров и отделов (например, отдел медиа, центр студенческих проектов, центр студенческих исследований, центр студенческих объединений), которые возглавляют руководители, утверждаемые президиумом Совета сроком на один календарный год из числа студентов университета очной формы обучения.

Таким образом, организация и функционирование органов студенческого самоуправления является приоритетным направлением воспитательной работы и молодежной политики.

### **2.3 Нормативно-правовые основы организации воспитания в высшей школе**

В настоящее время воспитательная работа и молодежная политика Российской Федерации основана на признании за молодежью всей полноты социально-экономических, личных прав, интересов и свобод, которые закреплены Конституцией Российской Федерации и другими законодательными актами, что диктуется объективной необходимостью перехода на качественно новый этап правового развития и требует глубокого научного анализа, поиска более эффективных моделей закрепления правосознания у молодежи, включая студенческую молодежь.

Воспитательная работа в высшей школе осуществляет на основе следующих государственных нормативно-правовых документов:

- Конституция Российской Федерации;
- Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Федеральный закон от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»;

- Федеральный закон от 05.02.2018 г. № 15-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)»;
- Указ Президента Российской Федерации от 19.12.2012 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года»;
- Указ Президента Российской Федерации от 24.12.2014 г. № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики»;
- Указ Президента Российской Федерации от 31.12.2015 г. № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» (с изменениями от 06.03.2018 г.);
- Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»;
- Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг.»;
- Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»;
- Распоряжение Правительства от 29.05.2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»;
- Распоряжение Правительства от 29.11.2014 г. № 2403-р «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года»;

– План мероприятий по реализации Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденных распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.11.2014 г. № 2403-р;

– Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.12.2014 г. № 2765-р «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы»;

– Постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»;

– письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 14.02.2014 г. № ВК-262/09 «Методические рекомендации о создании и деятельности советов обучающихся в образовательных организациях»;

– Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) от 14.08.2020 г. № 831 «Об утверждении Требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату предоставления информации»;

– Послания Президента России Федеральному Собранию Российской Федерации;

– Положение о порядке разработки и утверждения основной профессиональной образовательной программы высшего образования - программы бакалавриата, программы специалитета, программы магистратуры ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ».

Федеральным законом от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в

Российской Федерации» уточнен порядок организации воспитательной работы обучающихся в образовательных учреждениях Российской Федерации. Данным законом, вступившим в силу 01.09.2020 г., уточнены определения таких понятий, как «воспитание», «образовательная программа», «примерная основная образовательная программа», а также расширено понятие образовательной программы, которое стало включать в себя в случаях, предусмотренных Законом «Об образовании в Российской Федерации», рабочую программу воспитания и календарный план воспитательной работы, которые разрабатываются и утверждаются организациями, осуществляющими образовательную деятельность, если иное не предусмотрено федеральным законодательством.

Во исполнение положений Федерального закона от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся *система воспитания в вузе предполагает наличие следующих документов:*

- рабочей программы воспитания в университете, в которой определен комплекс основных характеристик осуществляемой в образовательной организации воспитательной деятельности;

- рабочих программ воспитания как части основных профессиональных образовательных программ (далее – ОПОП), в которых определяются принципы, методологические подходы, цель, задачи, направления, форм, методы, средства воспитания, планируемые результаты;

- календарного плана воспитательной работы, конкретизирующего перечень событий и мероприятий воспитательной направленности, которые организуются и проводятся в уни-

верситете и (или) в которых субъекты воспитательного процесса принимают участие.

Согласно методическим рекомендациям Министерства образования и науки Российской Федерации *рабочая программа воспитания* в вузе состоит из трех разделов:

1) общие положения (концептуально-ценностные основания и принципы организации воспитательного процесса, методологические подходы к организации воспитательной деятельности, цели и задачи воспитательной работы);

2) содержание и условия реализации воспитательной работы (воспитывающая (воспитательная) среда, примерные направления воспитательной деятельности и воспитательной работы, приоритетные виды деятельности обучающихся, формы и методы воспитательной работы, ресурсное обеспечение реализации воспитательной деятельности, инфраструктура, обеспечивающая реализацию рабочей программы воспитания, социокультурное пространство, сетевое взаимодействие с организациями, социальными институтами и субъектами воспитания);

3) управление воспитательной работой и мониторинг качества организации воспитательной деятельности (воспитательная система и управление системой воспитательной работы, студенческое самоуправление (соуправление), мониторинг качества воспитательной работы и условий реализации содержания воспитательной деятельности)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Воспитание в высшей школе: от теории к практике / Н. Н. Киселев, Л. С. Пастухова, Н. Л. Селиванова, Т. В. Сорокина-Исполатова, М. В. Шакурова, Т. Т. Щелина; под общ. ред. Л. С. Пастуховой, Н. Л. Селивановой. М. : РГГУ, 2021. С. 66–67.

Согласно этим же рекомендациям *календарный план воспитательной работы* может быть представлен в нескольких вариантах:

1) по направлениям воспитательной работы (гражданское, патриотическое, духовно-нравственное, физическое, экологическое, трудовое, культурно-просветительское, научно-образовательное воспитание и др.);

2) по приоритетности модулей / направлений воспитательной работы (гражданское, патриотическое, духовно-нравственное, культурно-просветительское, научно-образовательное, профессионально-трудовое, экологическое, физическое воспитание и др.);

3) по приоритетным видам деятельности обучающихся (проектная и проектно-исследовательская, волонтерская (добровольческая) деятельность и др.)

В ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» разработаны следующие локальные нормативные акты, регламентирующие организацию воспитательной работы:

– Концепция воспитательной деятельности Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, в которой определены цель и задачи воспитательной работы; методологические основы и принципы реализации воспитательной деятельности; содержательные линии реализации проектов воспитательного характера и приоритетные виды деятельности обучающихся; технологии, формы и методы воспитательной работы; управление системой воспитания и мониторинг качества воспитательной деятельности;

– Программа развития Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета на 2021–2025 гг.,



в которой одним из направлений является развитие воспитательного компонента в структуре среды/экосистемы профессиональной подготовки педагога. Данное направление включает несколько целевых проектов: совершенствование локальной нормативной базы сферы воспитательной работы и молодежной политики вуза; создание условий для воспитания и развития молодежи, продвижения инициатив на региональном и российском уровнях; развитие просветительской работы с молодежью; формирование ценностей здорового образа жизни, экологической культуры, культуры безопасности жизнедеятельности; создание условий для реализации потенциала молодежи в социально-экономической сфере; создание благоприятных условий для молодых семей, направленных на формирование ценностей семейной культуры и образа успешной молодой семьи; информационная поддержка реализации молодежной политики; формирование системы поддержки молодежной добровольческой (волонтерской) деятельности;

- Рабочая программа воспитания, разработанная в традициях педагогически школ университета и научно-педагогической образовательной практики ЮУрГГПУ;

- Программа воспитания как составная часть ОПОП;

- Календарный план воспитательной работы на учебный год, который разработан по приоритетным видам деятельности обучающихся (деятельность студенческого самоуправления; научно-исследовательская деятельность; творческая деятельность; спортивная и здоровьесберегающая деятельность; волонтерская (добровольческая) деятельность; профессиональная деятельность; культурно-просветительская деятельность);

- Локальные нормативные акты, регламентирующие деятельность кураторов академических групп и органов студенче-

ского самоуправления (Положение о кураторе академической группы; Положение о студенческом кураторе академической группы; Положение о студенческом совете университета; Положение о Студенческом совете факультета / института / высшей школы / колледжа; Положение о Студенческом совете общежития; Положение о Волонтерском центре и др.).

Таким образом, организация воспитательной работы в вузе регламентируется рядом федеральных и локальных нормативно-правовых актов.

## 3 Научная школа как форма подготовки ученых

### 3.1 Понятие «научная школа».

#### Классификации научных школ

*Научная школа* – коллектив исследователей или группа учёных, выполняющая в долгосрочном периоде под руководством лидера (главы школы) определенную научно-исследовательскую программу, решающую четко сформулированную научную задачу или комплекс задач.

Несколько научных школ могут решать одинаковые научные задачи, однако могут различаться в подходах к их решению (программах, методах, инструментах), научных принципах и, соответственно, в достигнутых результатах.

Научные школы, как правило, формируются на базе (внутри) институциональных единиц – академических кафедр или отделов научно-исследовательских организаций, а главами школ выступают профессора, руководители данных институтов.

Во всех развитых странах научные школы подлежат государственному учёту и поддержке. Важным понятием в системе научного потенциала страны является научное сообщество, фактически обозначающее одну из структурных единиц науки. В. К. Криворученко<sup>1</sup> выделяет три группы научных сообществ:

---

<sup>1</sup> Криворученко В. К. Научные школы – эффективный путь проведения диссертационного исследования // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». URL: [http://www.zpu-journal.ru/asp/scientific\\_schools/2007/Krivoruchenko/](http://www.zpu-journal.ru/asp/scientific_schools/2007/Krivoruchenko/) (дата обращения: 06.03.2023).

*академическая наука*, которая в условиях централизованной системы хозяйствования обеспечивала высокое развитие практически всех фундаментальных направлений; *отраслевая наука*, превратившая страну в одну из супердержав; *вузовская наука*, подготавливающая кадры и вносящая свой вклад в академическую и отраслевую науку.

Перспективы науки всегда определялись перспективами ведущих научных школ. Особенно это характерно для XXI столетия, когда все отрасли мировой науки достигли выдающихся высот, а любые научные проблемы требуют объединения усилий ученых, образования коллективов ученых. В этих условиях чрезмерно возрастает значение научных школ.

Образование научных школ – хорошая российская традиция, которая явилась следствием особенностей культурно-исторического развития России.

Мировое звучание имели научные школы А. Ф. Иоффе, Л. Д. Ландау, П. Л. Капицы и многих других российских ученых-светил. Они обеспечили подъем, славу и мировой уровень отечественной науки. Исследователи отмечают, что сформировавшийся в XIX веке в мировой науке системный подход во многом исходил из практики русских научных школ.

Научные школы – это не только и не столько административные, производственные образования на факультетах и в научных подразделениях. Научные школы – это *неформальные коллективы*. Являясь ядром научного сообщества, они играют особую роль в формировании гражданского общества. Если формальная трудовая принадлежность к научному сообществу не столь значима для гражданского общества, то научная школа является существенным элементом гражданского общества.

Именно в плане консолидации труда ученых научная школа представляет особый интерес. Научные школы являются таким социальным феноменом, который позволяет решать комплекс задач научной деятельности по какому-то направлению в их единстве и взаимообусловленности.

В теории науки понятие «научная школа» многозначно и имеет различные смысловые оттенки. Теория науки представляет научную школу как один из типов научного сообщества, особую форму кооперации научной деятельности.

Научная школа – это особый феномен, сопряженный с другими научно-социальными объединениями и структурами науки, такими как научная дисциплина, научное направление, организация (институт, лаборатория, сектор, кафедра) и др.

Научная школа по своей сути являет собой эффективную модель образования как *трансляции*, помимо чисто предметного содержания, культурных норм и ценностей (в данном случае научного сообщества) *от старшего поколения к младшему*. Научная школа – это организация тесного, постоянного, неформального общения ученых, обмена идеями и обсуждения результатов. Каждая научная школа способствует развитию новых представлений в области науки.

Научным школам свойственны следующие **характеристики**<sup>1</sup>: инициативность, самостоятельность, наличие внутреннего импульса развития, целеустремленность, стойкость убеждений, неудовлетворенность достигнутым.

---

<sup>1</sup> Криворученко В. К. Научные школы – эффективный путь проведения диссертационного исследования // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». URL: [http://www.zpu-journal.ru/asp/scientific\\_schools/2007/Krivoruchenko/](http://www.zpu-journal.ru/asp/scientific_schools/2007/Krivoruchenko/) (дата обращения: 06.03.2023).

Для научной школы крайне важно научное самоопределение, самоидентификация члена коллектива, выявление и укрепление его социальной роли в ней, проектирование исследовательской деятельности каждого как частей общего.

Практика создания научных школ позволяет дать обобщенное представление о *формах научных школ*<sup>1</sup> в следующем виде:

1) научно-образовательная школа, призванная формировать будущих исследователей;

2) исследовательский коллектив – группа ученых, совместно разрабатывающая под руководством лидера (главы школы) избранную или созданную им исследовательскую программу;

3) направление в науке, возникающее благодаря установлению определенной традиции, охватывающей группу ученых и исследовательских коллективов;

4) ученые, подготовившие под руководством известного ученого диссертации, ставшие кандидатами и докторами наук.

Сам термин «научная школа» многозначен. Анализ показывает, что используются, в основном, *три категории понятий «научная школа»*<sup>2</sup>:

– формальное объединение, научно-образовательная организация различного статуса (университет, кафедра, факультет, научно-исследовательский институт, лаборатория);

– исследовательский (творческий) коллектив, не обязательно имеющий формальную принадлежность к какому-либо

---

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> Криворученко В. К. Научные школы – эффективный путь проведения диссертационного исследования // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». URL: [http://www.zpu-journal.ru/asp/scientific\\_schools/2007/Krivoruchenko](http://www.zpu-journal.ru/asp/scientific_schools/2007/Krivoruchenko) / (дата обращения: 06.03.2023).

структурному подразделению университета или научно-исследовательского института;

– направление в науке, объединившее интересы группы исследователей.

О. Ю. Грезнева предлагает следующую **классификацию многообразия научных школ**<sup>1</sup> (таблица 2).

Таблица 2 – Классификации научных школ

Основание классификации	Тип научной школы			
	1	2	3	4
1 По типу связей между членами научной школы	Научное течение (дарвинизм, бихевиоризм, системность, методологическая системность, системный анализ и т. д.)	«Невидимый колледж» (молекулярная биология и т. д.)	Научная группировка (школы И. П. Павлова в биологии, Л. С. Выготского в психологии, А. М. Бутлерова в химии, Э. Резерфорда в физике и т. д.)	
2 По типу научной идеи	Экспериментальные (школы Ю. Либиха в химии, И. П. Павлова в биологии, Э. Резерфорда – в физике и т. д.)		Теоретические (школы А. М. Бутлерова в химии, Л. В. Занкова в педагогике, Л. Д. Ландау в физике, Л. С. Выготского в психологии и т. д.)	

<sup>1</sup> Печатается с сокращениями по: Грезнева О. Ю. Научные школы (педагогический аспект). М. : Изд-во РАО, 2003. С. 8–25.

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4
3 По широте исследуемой предметной области	Узкопрофильные (физическая школа Э. Резерфорда, психологическая – Л. С. Выготского, химическая – А. М. Бутлерова и т. д.)		Широкопрофильные (физическая школа Л. Д. Ландау, биологическая – Н. В. Тимофеева-Ресовского и т. д.)
4 По функциональному назначению продуцируемых знаний	Фундаментальные (химическая школа А. М. Бутлерова, психологическая Л. С. Выготского, физиологическая И.П. Павлова, Э. Резерфорда и т. д.)		Прикладные (школа физиков-атомщиков И. В. Курчатова, технические школы С. П. Королева, А. Н. Туполева и др.)
5 По форме организации деятельности учеников	С индивидуальными формами организации НИР (аспирантуры, докторантуры, соискательство)		С коллективными формами организации НИР (физиологическая школа И. П. Павлова, психологическая Л. С. Выготского, физическая Э. Резерфорда, биологическая Н. В. Тимофеева-Ресовского, физическая Л. Д. Ландау и т. д.)
6 По типу связей между поколениями	Одноуровневые (психологические школы Л. С. Выготского, З. Фрейда и т. д.)		Многоуровневые (физическая школа Э. Резерфорда и др.)



Продолжение таблицы 2

1	2	3	4
7 По степени институализации	Неформальные (Тартуско-Московская семиотическая школа и др.)	Кружки (психологическая школа З. Фрейда, Московский методологический кружок и др.)	Институальные (Кавендишская лаборатория Э. Резерфорда, Физико-технический институт А. Ф. Иоффе и др.)
8 По уровню локализации	Национальные («русская школа физиологии», «немецкая школа психоанализа» и т. д.)	Локальные («петербургская школа», «московская школа», «оксфордская школа», «тартуско-московская семиотическая школа» и т. д.)	Личностные (школы И. П. Павлова, Л. Д. Ландау, А. М. Бутлерова и др.)

**1. Классификация по типу связей между членами научной школы**

Выделяют следующие типы научных школ: научное течение, «невидимый колледж», научная группировка.

Различие между научными течениями и группировками может выглядеть следующим образом. *Научные школы как группировки* характеризуются единством времени и места, т. е. они предполагают наличие непосредственных связей и контактов между членами данного сообщества, когда ученые работают в одном, возможно, нескольких коллективах, объединены одними целевыми установками, придерживаются общих научных принципов в процессе работы.

В *школах типа научного течения* связи преимущественно опосредованные: научные статьи, монографии, журналы, конференции и т. д., но построены на базе единых теоретических установок. Исследователи не объединены единой географической точкой, и существование течения может быть значительно растянуто во времени.

Различным для этих типов научных сообществ будет и объединяющее начало. Для *научного течения* таковым является парадигма или некоторая идея, теория, которая высказана основоположником, и затем эта идея и задает направление исследования и поиска, проблемы и методы исследования. Например, в педагогике по дидактическим вопросам проблемного обучения сложились два основных научных течения, возглавляемые И. Я. Лернером и М. И. Махмутовым. Одно из них разрабатывает преимущественно способы, приемы и методы организации учебно-познавательного процесса, другое рассматривает проблему системы познавательных задач и ее роль в развитии познавательной самостоятельности учащихся. Рассматривая вопросы проблемного обучения с разных позиций, исследователи, принадлежащие к этим течениям, имеют отличные, подчас противоположные научные взгляды.

Объединяющим началом для *школы как группировки* является человек, владеющий уникальным способом работы (способ теоретического мышления или экспериментального исследования), поскольку он не передается при обычном обучении. Он не передается традиционным путем и не может передаваться через текст, потому что он не всегда знаниевого типа. Туда входят и мировоззрение, и традиции, и культурные аспекты, и менталитет, и ценностные ориентации личности

ученого. И технология передачи всего этого, что и дает уникальный способ мышления и деятельности, может быть только технологией передачи что называется «из рук в руки».

Все это вовсе не означает, что в научной школе как группировке отсутствует научно-исследовательская программа. Но она не всегда и не обязательно может быть явно сформулирована и оформлена, по крайней мере, на первоначальных этапах формирования и существования научной школы.

В качестве специфической черты, отличающей научную группировку от течения, можно выделить наличие в ней организатора и руководителя, который осуществляет функцию управления исследованием. Течение не обязательно имеет своего лидера и вполне обходится без единого руководящего начала. Руководящую и управляющую функцию здесь выполняет научно-исследовательская программа, та парадигма, которая была заложена основателем этого течения. Основные ориентиры деятельности сторонников течения задаются его программой, важнейшие элементы которых содержатся в ключевых публикациях основателя течения. Отношения же в научном течении обычно строятся по типу «основатель – последователи».

Научная школа как группировка может дать начало новому научному течению. Известными примерами таких школ в науке являются: психологическая школа Л. С. Выготского, казанская химическая школа А. М. Бутлерова и др. А в рамках уже сложившегося течения могут формироваться различные школы как группировки. Например, такое течение как системомыследеятельностная (СМД) методология зародилось в рамках Московского Логического Кружка (1952–1954 годы,

впоследствии Московский Методологический Кружок – ММК, участниками которого были А. А. Зиновьев, Б. А. Грушин, Г. П. Щедровицкий, М. К. Мамардашвили). На более поздних этапах деятельность ММК возглавлял Г. П. Щедровицкий. С этого момента можно говорить и о формировании его школы. Легализация СМД-методологии (изначально ММК вел «полуподпольное» существование), разработка организационно-деятельностных игр и их проведение в различных сферах социально-политической, производственно-хозяйственной и исследовательской деятельности привели к увеличению последователей СМД-методологии в масштабах всей страны и приобрели характер методологического движения. Школа из группировки переросла в течение, в рамках которого стали формироваться самостоятельные методологические школы как группировки, возглавляемые учениками, соратниками и последователями Г. П. Щедровицкого (Н. Г. Алексеев, О. С. Анисимов, Ю. В. Громыко, А. П. Зинченко, С. В. Попов, А. А. Тюков, П. Г. Щедровицкий и др.).

Иногда основателями научных течений становятся ученые, которые не имеют собственных школ как группировок, что никак не принижает их достижений, а лишь является отражением их стиля работы. Например, ни М. Планк, ни Д. И. Менделеев не имели прямых и близких учеников, но отмечены в истории науки как основатели крупных школ-течений, поскольку многие последователи развивали их идеи.

В любом случае, становление школы как научного течения осуществляется, когда теория или концепция, разрабатываемая школой или отдельным ученым, уже достаточно оформлена, чтобы быть представленной на суд научного со-

общества, доказала свое право на существование и приобрела определенную популярность в научных кругах. А стало быть, теперь эта теория существует и развивается независимо от своего создателя, т. е. утверждается как научная традиция.

Как вариант переходной формы между научными группировками и научными течениями можно рассматривать и такие объединения ученых, как *«невидимый колледж»*.

Термин «невидимый колледж» впервые был использован в XVII столетии, когда было основано Королевское общество Лондона. Члены этого общества не были институционально едиными, но образовали, говоря современным языком, региональный кластер ученых, часто встречались для обсуждения научных проблем. Современное понятие «невидимого колледжа» введено Д. Прайсом и Д. Крейн в связи с бурным развитием наукометрии, в том числе – библиометрических исследований, которые способствовали выявлению кластеров наиболее цитируемых и активных в соавторстве ученых. В этих работах «невидимый колледж» идентифицирован с группой элитных ученых, активно взаимодействующих друг с другом. В современных условиях такая группа может быть разобщена территориально, поскольку современные средства связи позволяют поддерживать регулярные и тесные контакты.

Исследования «невидимых колледжей» ставили целью выявление групп ведущих ученых на основе определения формальных и измеримых каналов связи, особенно через научные публикации и совместные работы. Однако именно эти исследования привели к выводу о том, что этот термин отображает прежде всего неформальные связи, когда ученые могут работать в общем русле и быть единомышленниками, не будучи членами одной организации или научной группы. Более того, именно такие

контакты особенно ценятся учеными, поскольку они могут начинаться с получения сходных результатов, которые являются подтверждением правильности разрабатываемой теории, но при этом другими методами, на основе разных подходов, что служит взаимному обогащению теоретического направления. В данном случае Д. Прайс считал объектом анализа социальные институты науки и особенности научного творчества, изучая которые можно получить «осязаемые», точнее, измеримые характеристики процессов координации и кооперации между учеными. Группы, которые можно воспринимать как «невидимые колледжи», состоят не более чем из 100 человек и предусматривают возможность повседневного общения. Группа обладает отлаженным механизмом для обмена не только публикациями, но и промежуточными результатами и может регулярно отслеживать развитие конкретного направления исследований. В дополнение к наличию технических средств быстрого обмена результатами группа имеет возможность частых личных контактов. Для каждой группы существует наиболее подходящая форма таких контактов (летние школы, конференции, исследовательские центры), дающая им возможность обсуждать незавершенные работы и промежуточные результаты, так что в течение нескольких лет каждый, кто работает в данной области, может встретиться и обсудить направления деятельности с каждым из коллег<sup>1</sup>.

Таким образом, «невидимый колледж» – это не имеющая организационного оформления группа по изучению проблем науки. Основным отличием «невидимых колледжей» от традиционно выделяемых научных школ является то, что в вершине

---

<sup>1</sup> Дежина И. Г., Киселева В. В. Тенденции развития научных школ в современной России. М. : ИЭПП, 2009. С. 25–26.

пирамиды научного сообщества находится не один признанный лидер и авторитет, а группа ведущих ученых. Организация же колледжа образуется не строго очерченными группами, а свободно связанными сетями, сотканными из личных контактов ученых разных стран, ориентированных на решение совокупности проблем в рамках общей исследовательской программы, выдвинутой «ядром» колледжа». Неофициальные организации этого типа существуют во всех отраслях науки, которые насчитывают десятки тысяч ученых.

Когда выясняется, что для разработки какой-то научной проблемы недостаточно встречаться на научных конференциях раз в год, возникает необходимость в более постоянных и тесных контактах группы в сотню ученых, которая выделяет себя из более широкой ученой популяции в десятки тысяч ученых. В таких группах вырабатываются различные механизмы повседневной связи. Помимо рассылки препринтов не только предстоящих публикаций, но и хода исследований и ориентировочных предполагаемых результатов, для каждой группы существует круг институтов, исследовательских центров, летних школ, которые используются группой для встреч небольшого числа членов. Так что в течение нескольких лет каждому, кто в такой группе что-то собой представляет, удастся поработать со всеми другими членами группы той же категории. Объединения типа «невидимый колледж» характерны в большей степени для естественных наук (например, молекулярная биология).

## ***2. Классификация по типу научной идеи, лежащей в основе исследовательской программы***

Выделяются два типа программ научных школ, в основе которых лежат и два типа научных идей: открытие новых ме-

тодов и создание новых научных теорий. В соответствии с этим, типы научных школ условно можно назвать *экспериментальными и теоретическими*.

Новая идея, лежащая в основе исследовательской программы, может заключаться в *применении к решению проблемы ранее не использовавшегося метода, привнесенного из другой области*, в использовании известной методики в исследовании разных предметных областей. Ярким примером программ научных школ, в основе которых лежит новый метод, является школа И. П. Павлова. Одной из величайших его заслуг было использование так называемого хронического эксперимента, т. е. эксперимента на заранее оперированных животных. До И. П. Павлова господствовал «острый» метод исследования, когда орган вырывался из естественных условий его функционирования и подвергался каким-либо воздействиям со стороны. Таким образом, новизна программы И. П. Павлова состояла в использовании нового экспериментального метода, тогда как в остальном она не была оригинальна и следовала принципу «нервизма», пропагандируемому его учителями (И. М. Сеченовым, С. П. Боткиным).

Возникновение научных школ на основе применения нового метода является достаточно распространенным явлением.

Вообще, применение в науке методов из других областей наук зачастую дает положительные результаты. Так, например, возникла школа рентгенокристаллографии белка. Так, в годы становления психологии в качестве самостоятельной науки возникла школа Вундта. Ее программа получила название структуралистской и соответствовала исторической потребности в экспериментальном изучении психологических явлений (главная проблема виделась в выявлении путем эксперимента элементов, из которых строится сознание).



Новая идея, лежащая в основе исследовательской программы научной школы, может возникнуть как *результат обобщения знаний об объекте*. В этом случае синтез может выступать в виде теории, в которой разнородные знания об объекте объединяются в целостную систему. Примером научной школы с подобным типом программы можно считать химическую школу А. М. Бутлерова, который предложил в основу изучения неорганических соединений положить понятие химического строения. Он сформулировал восемь пунктов, конкретизирующих его положение о химическом строении, и отметил три типа методов, с помощью которых возможно изучение химического строения вещества. Теоретической, в данном смысле, является и педагогическая научная школа Л. В. Занкова: изучив факты изменения процесса наблюдения у школьников начальных классов, он выдвинул предположение о различных путях влияния обучения на развитие учащихся. На основе этого предположения Л. В. Занков разработал такое построение учебного процесса, чтобы «обучение шло впереди развития». Был выдвинут ряд принципов обучения, которые составили теоретическую основу экспериментальной системы начального обучения – широко известная сегодня «система развивающего обучения Л. В. Занкова». Теоретическими являются также: копенгагенская научная школа Н. Бора, научная школа Л. Д. Ландау, школа Л. С. Выготского и т. д.

В любом случае, связано ли возникновение программы с применением нового метода или с введением новых фундаментальных понятий, теорий, ее фундаментальные утверждения должны быть в последующем подтверждены экспериментально.

### ***3. Классификация по широте исследуемой предметной области***

По широте и содержанию проблем, охватываемых исследовательской программой, можно выделить *узкопрофильные и широкопрофильные научные школы*. В школе «узкого» профиля все члены школы работают над общей проблемой в том направлении, как его определил лидер школы. К этому типу школ можно отнести школы Л. С. Выготского, А. М. Бутлерова, Э. Резерфорда.

В школе «широкого» профиля выдвигаются фундаментальные идеи, и наличествует несколько исследовательских программ, сменяющих друг друга или сосуществующих вместе. Поэтому ученики не ограничены в выборе темы исследования. Такой, например, была школа Л. Д. Ландау, в которой работали по самым разным направлениям теоретической физики – от гидродинамики до квантовой теории поля. Его учениками считают себя и теоретики, занимающиеся физикой твердого тела, и астрофизики, и специалисты по элементарным частицам. Широкопрофильной являлась и биологическая школа Н. В. Тимофеева-Ресовского, в которой можно условно выделить следующие направления исследований: молекулярная генетика, радиационная генетика, радиобиология, радиационная биоценология, космическая биология.

### ***4. Классификация по функциональному назначению продуцируемых знаний***

По функциональному назначению получаемых знаний и направленности исследовательской программы в цепи «теория – практика» научные школы делятся на *фундаментальные и прикладные (практикоориентированные)*. *Фундаментальные*

исследования научных школ направлены на разработку и развитие теоретических концепций, и их результаты не всегда находят прямой выход в практику. Фундаментальными являются школы А. М. Бутлерова, Л. С. Выготского, И. П. Павлова, Э. Резерфорда. Научные школы, проводящие *прикладные* исследования, решают в большей мере практические задачи или теоретические вопросы практического направления. Например, крупнейшая научная школа И. В. Курчатова, руководителя «ядерной проблемы» в стране, являлась практикоориентированной или прикладной. Обычно прикладные исследования являются логическим продолжением фундаментальных, по отношению к которым они носят вспомогательный характер. Для некоторых научных областей знаний, таких как педагогика, медицина и т. д., характерно преимущественное существование практикоориентированных научных школ, что определяется прикладным характером самих наук.

### ***5. Классификация по форме организации деятельности учеников***

По способам организации деятельности учеников и проведения исследований научные школы можно классифицировать как *школы с индивидуальными и коллективными формами работы*. С одной стороны, утвердилось мнение, что для научных школ характерен именно *коллективный стиль работы* – когда цель каждого члена совпадает с целью всего коллектива. Это происходит потому, что исследования каждого члена школы осуществляется в плане решения проблемы, поставленной программой, а значение полученного результата определяется тем, насколько он влияет на развитие программы. Даже если исследования членов школы напрямую не связаны, формами

организация общения и взаимодействия в школах являются различного рода семинары, которые чаще всего носят неформальный характер. Научные семинары выполняют двоякую функцию: обеспечивают взаимосвязь и согласованность проводимых исследований, позволяют отслеживать и обобщать полученные результаты, т. е. осуществлять управление коллективным исследованием, а также решать педагогические задачи по обучению участников семинара. К этому типу относится наибольшее количество получивших мировое признание научных школ в их классическом варианте.

С другой стороны, варианты, когда *руководитель школы индивидуально работает с каждым членом школы*, проводящим свое собственное исследование, также нельзя исключать из числа научных школ. Поскольку при идентификации современных научных школ зачастую используются такие показатели, как количество докторов и кандидатов наук, в том числе подготовленных в рамках данной школы, число статей, книг, докладов, премий, частота цитирования в научной литературе, степень актуальности исследований и возможность применения результатов и т. д.

#### ***6. Классификация по типу связей между поколениями***

По типу отношений между поколениями можно выделить *одноуровневые и многоуровневые научные школы*. В *одноуровневых школах* существует одно поколение учеников, и когда ученики становятся самостоятельными, и у них появляются свои ученики, то они создают собственные научные школы. Так, например, школу Л. С. Выготского следует считать первичной. Хотя в ней и присутствовали два поколения учеников: так называемые «тройка» (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев)

и «пятерка» (А. В. Запорожец, Л. И. Божович, Р. Е. Левина, Н. Г. Морозова и Л. С. Славина) – прямым научным руководителем всех исследований являлся Л. С. Выготский. В дальнейшем, став самостоятельными учеными и получив признание, они формировали собственные научные школы.

В *многоуровневых школах* присутствуют одновременно два и более поколений учеников, объединяемых под руководством основателя школы, но непосредственное руководство начинающими исследователями осуществляют, как правило, более старшие и опытные члены школы. Такие школы характерны в основном для точных (физико-математических, технических) наук. В Кавендишской лаборатории Резерфорд обычно передавал детальное руководство работами одному из своих старших сотрудников. Он всегда сам интересовался как выбором научной тематики, так и методическим подходом к решению поставленных задач, но, кроме того, лично руководил экспериментами, проводимыми одновременно лишь двумя или тремя исследователями. Еще за одного или двух молодых сотрудников, ведущих исследования по общим вопросам радиоактивности, отвечал Ч. Эллис, а за всех остальных – Д. Чадвик. При этом все исследователи считали себя учениками Э. Резерфорда и были членами большой «кавендишской семьи»: раз в год они подавали письменный отчет о своей работе, который потом возвращался с резолюцией Э. Резерфорда, и время от времени он посещал каждого прямо на рабочем месте – всегда и во всем чувствовалось его присутствие.

### ***7. Классификация по степени институализации***

В исследованиях по научным школам обычно указывают, что это неформальные объединения ученых. Неформальность

школы указывает на то, что в социальном плане школа может быть никак не оформлена, ее члены могут работать не только на разных кафедрах, но и в разных организациях и даже в разных странах. Статус и положение членов школы определяется не уровнем их образования, учеными степенями и званиями, а тем реальным вкладом, который они делают в развиваемую школой систему знаний. В то же время школа предстает как автономный научный коллектив, как единое целое, обусловленное общностью предметно-логического содержания работ и замкнутостью коллектива соавторов.

Между тем, уровень формализации научных школ может быть различным и зависит от тех условий, в которых формировалась школа, от особенностей ее развития и степени признания научным сообществом. Поэтому по степени институализации можно выделить *неформальные объединения, кружки, институальные школы* (кафедры, лаборатории, институты и т. д.). Отсутствие какой-либо формальной организации характерно, как правило, на начальных этапах формирования научной школы. Однако для некоторых школ на всем протяжении их существования не была значима закрепленность в исследовательских учреждениях. Они сохраняли свою целостность даже тогда, когда их члены жили и работали в разных городах, а то и в разных странах. Так, например, Тартуско-московская семиотическая школа, возглавляемая Ю. М. Лотманом, объединяла представителей двух городов – Москвы и Тарту. Это объединение двух культурных традиций, двух направлений филологической мысли. Если москвичи – лингвисты, в какой-то мере занявшиеся литературоведением, то представители тартуской группы – литературоведы, в какой-то мере занявшиеся лингвистикой. Ее

участники собирались на конференции, которые проходили в Кяэрику и в Тарту (начиная с 1964 г.).

Иногда объединение исследователей, связанное некоторой программой и осмысляющее себя как единое целое, определяет себя как кружок, чем подчеркивается неформальность данного сообщества, а то и их оппозиция к официальным структурам. З. Фрейд основал кружок, который собирался по средам, и из которого впоследствии выросло Психоаналитическое общество и его отделы, рассеянные по всем странам света. Другим примером является Московский Логический, впоследствии Методологический Кружок.

Институальное оформление, как правило, научная школа получает, когда новая идея и научное направление, строящееся на ее основе, официально признается большинством ученых данного профиля и актуальна для развития теории и/или практики. Глава школы обладает значительным научным авторитетом, в связи с чем получает возможность работать над интересующими его проблемами в рамках научно-исследовательских учреждений. Кавендишскую лабораторию, основанную Максвеллом, Э. Резерфорд рассматривал как личное владение, сферу его влияния, что было в традиции того времени в Англии. Н. Бор основал Институт теоретической физики в Копенгагене, которым в дальнейшем руководил до конца своей жизни. Физико-технический институт, возглавляемый А. Ф. Иоффе, нередко называли «детским садом», а его самого – «папой», поскольку большинство сотрудников составляла молодежь, а А. Ф. Иоффе был не только директором, но и признанным научным авторитетом и лидером данного коллектива.

## **8. Классификация научных школ по уровню локализации**

По уровню локализации научные школы условно деляют на *национальные* («русская школа физиологии», «немецкая школа психоанализа»), *локальные или региональные* («московская школа», «петербургская школа», «болонская школа», «оксфордская школа», «тартуско-московская семиотическая школа») и *личностные* (носящие имя своего основателя – школы И. П. Павлова, Л. Д. Ландау, А. М. Бутлерова).

Чаще всего при выделении школ таким образом речь идет о следовании определенным научным традициям. Как правило, имеется в виду научное течение, возникшее в отдельной географической точке и отличающееся подходами, проблемами и методами их разрешения от аналогичных в школах других стран или регионов. Так, в сфере профессиональной педагогики можно выделить две таких основных научных школы, сформировавшиеся во второй половине XIX в.: Петербургскую (Ленинградскую) и Московскую. Причем, поскольку Санкт-Петербург в те годы был столицей Российской империи, то основная направленность работ была связана с государственным устройством, проблемами организации профессионального (профессионально-технического) образования, ее теоретическими основами.

Московская же школа профессиональной педагогики с самого начала ориентировалась на методические основы профессионального обучения.

Даже когда школа носит имя своего основателя (личностные школы), то в данном смысле имеется в виду научное течение, выросшее из школы группировки. Причем, чем выше уровень обобщения и более высоким этажам науки принадлежит



традиция, с которой отождествляют школу, тем больше вероятности, что в нее объединяют ученых даже тех школ, что были непримиримыми оппонентами. Например, говоря о русской школе физиологов, в нее объединяют И. М. Сеченова, И. П. Павлова, Н. Е. Введенского, А. А. Ухтомского и др.

Таким образом, мы рассмотрели наиболее очевидные классификации научных школ. Причем классификации эти независимы. Каждая школа принадлежит к тому или иному типу каждой классификации. Например, физиологическая школа И. П. Павлова (тип научной группировки) является одновременно экспериментальной, узкопрофильной, фундаментальной, с коллективными формами организации НИР. А психологическая школа (также тип научной группировки) Л. С. Выготского – теоретической, узкопрофильной, фундаментальной, одноуровневой, с коллективными формами НИР.

### **3.2 Признаки научной школы**

Во многих российских вузах под термином «научная школа» чаще подразумевается «научное направление», и только в редких случаях научные школы представлены как научные коллективы с их историей становления, развития и современного состояния. Как правило, это коллективы, претендующие на «ведущие научные коллективы» в рамках определенного научного направления. Иначе говоря, реально существует система «научное направление – научная школа».

В то же время многие ученые сходятся во мнении, что научная школа – это сообщество исследователей, интегрированных вокруг ученого – генератора идей, обладающего особыми исследовательскими и человеческими качествами. Около него объединяется группа соратников и учеников, которые разделяют его научные идеи, общие теоретические принципы и методологию исследования. Как правило, все эти исследователи совместно выполняют определенную исследовательскую программу, разработанную и предложенную данным ученым или возглавляемой им группой ученых. В ходе выполнения научной программы конкретного коллектива идет интенсивный обмен мнениями и результатами. Такой возможности при конкуренции научных коллективов не существует. Но в самом коллективе (научной школе) эти возможности не только имеются, но и их использование является необходимым. Следовательно, одновременно с решением определенной научной задачи ученые обмениваются научной информацией, повышают свою квалификационную эрудицию.

Важной *функцией* подобной школы является забота о научной смене, о подготовке кандидатов и докторов наук. Ученый-руководитель и его коллеги стремятся сформировать из числа начинающих исследователей (студентов, аспирантов, докторантов) научных, а во многом и мировоззренческих единомышленников.

Процесс формирования научных школ крупных ученых достаточно долгий и трудоемкий. Решение этой задачи в условиях высшего учебного заведения облегчается тем, что научный коллектив одновременно выполняет образовательные и научные функции. Творческая атмосфера, наличие талантлив-

вых учеников из аспирантов и студентов, учебно-вспомогательной и научной базы помогают ведущему ученому добиваться существенных результатов в науке.

В данном случае *научная школа при крупном ученом* – это интеллектуальная, эмоционально-ценностная, неформальная, открытая общность ученых разных статусов, разрабатывающих под руководством возглавляющего научную школу ученого выдвинутую им исследовательскую программу.

Существенным признаком подобной, как и других научных школ, является то, что в них одновременно решаются такие задачи, как: разработка и защита научных идей, комплексное, коллективное выполнение крупной задачи, недоступной для решения одним ученым, и подготовка молодых ученых.

М. Г. Ярошевский выделяет, среди прочих, следующие важные *признаки научной школы*: наличие лидера, задающего вектор развития научной школы; наличие исследовательской программы, объединяющей коллектив на основе единой цели; общность подходов (или единую парадигму) совместной деятельности<sup>1</sup>.

Н. А. Логинова к *признакам научной школы* относит следующее: наличие программы, разработанной лидером, непосредственное общение коллектива школы, наличие методического инструментария исследований и внутренних стандартов оценки деятельности<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Криворученко В. К. Научные школы – эффективный путь проведения диссертационного исследования // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». URL: [http://www.zpu-journal.ru/asp/scientific\\_schools/2007/Krivoruchenko](http://www.zpu-journal.ru/asp/scientific_schools/2007/Krivoruchenko) / (дата обращения: 06.03.2023).

<sup>2</sup> Логинова Н. А. Феномен ученичества: приобщение к научной школе // Психологический журнал. 2000. № 5. Т. 21. С. 106–111.

Обратим особое внимание на определение признаков научных школ официальными лицами государственных органов.

А. С. Левин, будучи начальником отдела поддержки ведущих научных школ и грантов Президента Российской Федерации, отмечал, что основными *определяющими признаками научной школы* являются: наличие нескольких поколений в связках учитель – ученик, объединяемых общим, ярко выраженным лидером, авторитет которого признан научным сообществом; общность научных интересов, определяемых продуктивной программой исследований; в целом единый оригинальный исследовательский подход, отличающийся от других, принятых в данной области; постоянный рост квалификации участников школы и воспитание в процессе проведения исследований самостоятельно и критически мыслящих ученых; постоянное поддержание и расширение интереса (публикациями, семинарами, конференциями) к теоретико-методологическим проблемам данного направления науки<sup>1</sup>.

На основании этого он дает феноменологическое определение *научной школы* – это исторически сложившаяся в России форма совместной научной деятельности коллектива исследователей разного возраста и квалификации, руководимых признанным лидером, объединяемых общим направлением работ, обеспечивающих эффективность процесса исследований и рост квалификации сотрудников.

---

<sup>1</sup> Криворученко В. К. Научные школы – эффективный путь проведения диссертационного исследования // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». URL: [http://www.zpu-journal.ru/asp/scientific\\_schools/2007/Krivoruchenko/](http://www.zpu-journal.ru/asp/scientific_schools/2007/Krivoruchenko/) (дата обращения: 06.03.2023).

*Главенствующей фигурой научной школы*, стержнем является ее *лидер*. Наличие лидера является обязательным условием существования научной школы. В документах и литературе используются различные трактовки понятий «крупный ученый», «лидер группы», «доктор наук», поскольку понятия «доктор наук» и «крупный ученый» не всегда могут быть синонимами.

На формирование научных школ оказывает влияние наличие у лидера школы не только качеств, необходимых для научной деятельности, но и качеств, позволяющих способного сплотить вокруг себя творческий коллектив.

*Лидер занимает несколько функциональных позиций*. Во-первых, он является «проектировщиком-организатором» школы, что обеспечивает рефлексивные позиции членов коллектива по отношению к своей деятельности. Во-вторых, лидер одновременно проявляет себя в двух ипостасях – наставник и коллега.

Каждый четвертый руководитель научной школы – это директор научной организации. Как правило, это наиболее компетентные ученые: доктора наук, академики и члены-корреспонденты Российской академии наук, Российской академии сельскохозяйственных наук, Российской академии медицинских наук, Российской академии образования и др., организующие и обеспечивающие весьма интенсивную научную деятельность руководимых ими коллективов.

Существенным *признаком научной школы* является то, что она одновременно реализует функции инициатора научных идей, их распространения и защиты, подготовки молодых ученых. Иными словами, основными характеристиками научной

школы могут быть: известность в научном сообществе; высокий уровень исследований, их оригинальность; научная репутация; научные традиции; преемственность поколений.

Научная школа выполняет все функции научной деятельности: производство знаний (исследование), их распространение (коммуникацию) и воспроизводство как знаний, так и самого научного сообщества.

Научная школа, по мнению В. К. Криворученко<sup>1</sup>, обладает такими *основными признаками как*: минимальный цикл, позволяющий фиксировать существование школы, – это три поколения исследователей (основатель, последователь-преемник, ученики преемника); наличие лидера – крупного ученого, обладающего педагогическим мастерством и личным авторитетом; сохранение в научной школе атмосферы творчества, общей программы исследований и подхода к изучаемым проблемам; формирование и постоянное пополнение группы последователей лидера, поддерживающих с ним контакты, разделяющих ценности и традиции школы, способных к самостоятельному поиску.

Научную школу можно рассматривать как неформальное творческое содружество исследователей разных поколений, сплоченных общим стилем исследовательской деятельности и добившихся значительных научных результатов.

Какую бы форму организации не принимали научные школы вне зависимости от стадий становления и истории раз-

---

<sup>1</sup> Криворученко В. К. Научные школы – эффективный путь проведения диссертационного исследования // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». URL: [http://www.zpu-journal.ru/asp/scientific\\_schools/2007/Krivoruchenko](http://www.zpu-journal.ru/asp/scientific_schools/2007/Krivoruchenko) / (дата обращения: 06.03.2023).

вития, они могут существовать только при постоянном внимании администрации.

О. Ю. Грезнева<sup>1</sup> в своей работе «Научные школы (педагогический аспект)» пишет о том, что *научные школы* являются *системами*. Успешная практика достижения педагогических целей (привлечение и подготовка учеников) в научных школах позволяет рассматривать их как педагогические системы. Но научные школы как педагогические системы являются системами особого рода и значительно отличаются от других педагогических систем. Если традиционная массовая педагогика и соответствующие ей педагогические системы возникают как средство и условие сохранения и воспроизводства культуры, передачи опыта человечества от поколения к поколению, то система научной школы сама ответственна за порождение науки как части культуры. Наука как бы помещена в рамки научной школы: в них она производится и транслируется. И если научная школа ничем науку не обогащает, то можно сказать, что она не состоялась.

Поскольку педагогическая система научных школ типа научной группировки (наличие непосредственного контакта главы школы и его учеников) является наиболее явно представленной в научной литературе и наглядной для выделения специфических характеристик, то все дальнейшее рассмотрение педагогических систем научных школ О. Ю. Грезнева проводит на их примере.

*От традиционных педагогических систем научные школы отличает то, что:*

---

<sup>1</sup> Грезнева О. Ю. Научные школы (педагогический аспект). М. : Изд-во РАО, 2003. 69 с.

1) системообразующим элементом является личность учителя, основателя школы;

2) целью педагогической деятельности является не передача знаний, умений, навыков как таковая, а обучение научному творчеству;

3) содержание деятельности и подготовки отличается нестандартностью и новизной подходов, поскольку научные школы работают на передовых рубежах науки;

4) содержание подготовки не сформулировано, т. к. не может быть полностью вербализовано и регламентировано такими атрибутами учебного процесса, как учебный план, расписание занятий, учебники и т. п.;

5) систематичность и последовательность освоения содержания подготовки определяется логикой научно-исследовательской деятельности;

6) педагогический процесс в научной школе не может быть ограничен временными рамками;

7) методы, средства, формы обучения и научно-исследовательской деятельности зачастую совпадают (например, семинары);

8) процесс обучения не оторван от будущей профессиональной научной деятельности, а «погружен» в сам процесс научно-исследовательской деятельности;

9) ученикам предоставляется свобода выбора темы исследования в рамках научно-исследовательской программы школы, причем сложность ее, как правило, оптимально соответствует возможностям ученика;

10) индивидуализация обучения сочетается с коллективным характером научно-исследовательской деятельности;



11) результатом является становление ученика как ученого и получение объективно нового научного знания.

Рассмотрим *основные компоненты научных школ как педагогических систем* (по О. Ю. Грезневой<sup>1</sup>).

*Педагогические цели и функции научных школ.* Поскольку по определению система является средством достижения цели, то цель выступает системообразующим фактором научных школ. Говоря о целях научных школ, О. Ю. Грезнева выделяет несколько *уровней целей*. Прежде всего, это *цели научных школ как подсистемы науки*: получение нового научного знания и подготовка ученых.

Поскольку для научной школы характерно единство и взаимосвязь, с одной стороны, функций сохранения опыта научной деятельности и накопленных знаний и эвристической (приобретение новых знаний), а с другой – исследовательской и педагогической функций. Этот, более высокий уровень целей, определяет *цели научных школ как педагогических систем* (педагогические цели) – обучение научному творчеству, т. е. получению новых знаний. С одной стороны, оно невозможно без наличия определенной теоретической подготовки и освоения прежней системы знаний, а с другой – требует способности в какой-то мере преодолевать, отрицать ее.

Следует выделить еще один уровень целей – *цели участников педагогического процесса в научных школах*. Для ученика – это постижение мастерства, искусства исследовательской деятельности. Учитель ему необходим, как «проводник» в науку. Но в не меньшей степени и ученики нужны учителю. Они необхо-

---

<sup>1</sup> Печатается с сокращениями по: Грезнева О. Ю. Научные школы (педагогический аспект). М. : Изд-во РАО, 2003. С. 26–60.

димы для сохранения и воспроизводства того, что учитель знает и умеет и передачи этого последующим поколениям, т. е. сохранения его идей и деятельности для будущего. Кроме того, ученики нужны и для реализации предложенной основателем школы научно-исследовательской программы, потому что осуществить ее одному зачастую оказывается сложно.

Значение учеников не ограничивается только выполнением ими определенной часть работы в исследовательской программе школы: они, опираясь на поддержку и покровительство учителя, обеспечивают моральную и эмоциональную поддержку его инноваций и творчества. Пока новые идеи находятся на этапе оформления, их аргументация и доказательство только разрабатываются, а внутреннее убеждение и вера являются необходимым условием их выживания. Преданность учеников, их вера в то, что делает учитель, придает руководителю уверенность в преодолении критического отношения научной среды к инновационным и революционным идеям.

#### ***Содержание научной подготовки в научных школах.***

Одним из основных элементов педагогической системы научной школы является содержание подготовки. Содержание научной подготовки для каждой научной школы является уникальным, как уникальна и каждая конкретная научная школа, но при этом можно выделить основные компоненты, из которых это содержание складывается и через которые его можно формализовать и описать.

#### ***Виды знаний, функционирующие в научной школе:***

- «общекультурный фонд знаний», призванный подготовить ученика в деятельности и вне сферы науки;
- рутинные операции и процедуры, предназначенные для реализации некоторой исследовательской программы;

– «правила переноса» рутинных операций и процедур из данной исследовательской программы в другие отрасли знаний для выполнения аналогичных исследований; эвристические правила расширения и повышения концептуального уровня исследовательской программы данного научного сообщества;

– нормы профессионального и социального поведения в научных сообществах.

В структуре системы знаний, осваиваемой в процессе подготовки ученого, помимо теоретических (знания об объекте) и практических (знания о способах организации деятельности познания, включающие когнитивные и социально-организационные научные нормы) должны быть выделены еще объективные, вербализованные знания (знания, которые отделены от личности, могут быть заключены в ясные формулировки и переданы в виде предписаний) и «личностное знание» (отражающее искусство научного исследования, которое не может быть вербализовано и передается через личный пример от учителя к ученику).

В научной школе объединены процесс познания и процесс передачи знаний. Новые знания непосредственно передаются в ходе процесса познания. Можно сказать, что формирование и подготовка ученого как раз и происходит в процессе получения нового знания. Это возможно только в ходе осуществления самостоятельной исследовательской деятельности, что предполагает включение учеников в реализацию исследовательской программы научной школы.

Процесс обучения в научных школах не может строиться по тем же принципам и схемам, как это происходит в современной дидактике общеобразовательной и профессиональной

школы. Он предполагает не только использование иных средств, методов и форм работы, но и принципиально иной подход к выделению содержания обучения. В этом смысле содержанием подготовки в научных школах являются результаты познания в данной научной области или смежных областях и технологизированная деятельность ученых предшествующих поколений, которые составляют некоторое учение, получили дидактическую обработку, а потому могут быть освоены в знаковой форме. С другой стороны, важен сам способ осуществления исследовательской деятельности и получения новых знаний, опыт создания научно-исследовательских программ. Т. е. все то, что составляет «личное», нетехнологизированное знание учителя. Поэтому так трудно бывает порой выделить, чему же на самом деле учит учитель, и, тем более, чему и как учится ученик. Например, ученик Максвелла Горайс Лэмб рассказывал, что тот не был блестящим лектором, он обычно приходил на лекции без записок и при выводе формул на доске часто ошибался и сбивался. Вот по тому, как Максвелл искал и поправлял свои ошибки, Лэмб научился большему, чем из любой прочитанной им книги. Самым ценным в лекциях Максвелла для Лэмба были его ошибки, ведь ошибки гениального человека так же поучительны, как и его достижения.

***Традиции как способ оформления и освоения содержания научного образования в научных школах.*** Преемственность идей и деятельности в научной школе обеспечивается за счет традиций, которые культивируются как зарекомендовавшие себя образцы исследовательской работы и освоение которых обеспечивает включение «новичка» в научно-исследовательскую деятельность. Но вопрос о традициях пред-

ставляется весьма сложным и неоднозначным. В деятельности учителя (основателя школы), какой бы новаторской она не была, важны традиции, поскольку именно они охватывают все сферы жизни науки, и вне традиций никакого новаторства и творчества быть не может. Более того, деятельность ученого включает следование самым разным традициям (национальным, социальным, семейным и т. д.), а не только профессиональным. Таким образом, возникает необходимость рассмотрения разного рода традиций и их проявленности в деятельности научной школы.

*Традиция* (с лат. «traditio») означает передачу, предание, обучение.

*Функции традиций применительно к научной деятельности.*

1. С помощью традиций происходит фиксация и передача опыта, самих образцов научной деятельности. Точнее говоря, в традиции происходит как передача социального опыта посредством деятельности, так и трансляция самих результатов этой деятельности. Без осуществления указанной функции невозможно само существование науки. На основе этой передачи и в ее рамках происходит возникновение новых структур научной деятельности в соответствии с потребностью в решении новых научных задач.

2. Традиции как результат деятельности научного субъекта не только являются системой передачи старого и базой для формирования нового, но также выполняют роль конституирования науки. Совокупность людей объединяется в научное сообщество и становится целостным социальным организмом в результате совместной исследовательской деятельности, в

процессе которой и складываются научно-исследовательские традиции. Следование многих индивидов стереотипам одной и той же деятельности создает их единство, ибо появляются единые ценности, единые ориентации. В этом смысле традиции представляют собой аккумулированный опыт, в силу чего они и могут выполнять конституирующую функцию.

3. В рамках традиции происходит социализация людей, формирование их личности посредством приобщения к образцам деятельности, господствующим в традиции. «Впитывая» в себя опыт, сосредоточенный в традиции, индивид усваивает его, делает его своим внутренним, личным. Это усвоение происходит в процессе совместной деятельности людей в рамках одной традиции. С его помощью человек включается в научное сообщество, становится полноправным его членом.

Исследовательская программа научной школы является одной из научных традиций, где смыкаются теоретические, мировоззренческие и личностные установки ученых. Становление ученых как раз и осуществляется в рамках деятельности по развитию той или иной традиции, конкретной исследовательской программы. Но традицию нельзя «передать по наследству». И если ученый хочет на нее опираться, ему придется потрудиться, чтобы, восприняв ее и осознав свое личностное ее присвоение, впитав через нее опыт предшествующих поколений, создать нечто свое, новое, внести собственный вклад в развитие науки. К тому же деятельность молодого поколения протекает в иных, существенно изменившихся социокультурных условиях, где действие тех или иных прежних традиций зачастую оказывается проблематичным.

Таким образом, жизнеспособность научной школы и возможность ее развития обеспечивается своеобразным сочетани-

ем традиций и новаторства. С одной стороны, школа основывается на жизненном и профессиональном опыте ее создателя, основателя (при этом он выступает как носитель определенных норм и ценностей, традиций всех предшествующих поколений), а с другой – существование школы возможно только как саморазвивающаяся система, поскольку она работает на передовых рубежах науки.

**Формы и методы организации подготовки в научных школах.** Организация научно-исследовательской деятельности школы и работы с учениками, приемы их привлечения достаточно схожи для разных школ и лишь отражают индивидуальные особенности их основателей.

В самом общем виде можно выделить *закономерность обучения в научной школе*: обучение происходит через вовлечение в исследовательскую деятельность.

В соответствии с классификацией научных школ по форме организации деятельности учеников в школах преобладают либо индивидуальные формы организации НИР, либо коллективные формы. Для классического варианта научных школ более характерны коллективные формы организации научных исследований.

Проведение коллективного научного исследования предполагает взаимозависимость всех его участников, необходимость согласования их индивидуальных подходов, средств и методов научной деятельности, что и обеспечивает целостность проводимого исследования и служит основой для формирования научной школы.

Согласованность научных исследований в рамках школы определяется единством целей, задач, способов деятельности,

которые задают особенности поведения и общения, принимаемые членами научного коллектива. Нормы общения и межличностного взаимодействия исследователей создают те идеалы и ценности, которые формируют образ школы, ее дух, своего рода «миф», без чего невозможно существование школы, ее самосознание, эмоциональная приверженность, осознание своей принадлежности к школе ее членов, что и отличает одну школу от других. С другой стороны, эти идеалы и ценности облегчают согласование индивидуальных самоопределений исследователей, их взаимодействие и коммуникацию в коллективе.

В классическом варианте школы возникают, когда индивидуальная программа руководителя (основателя) становится основой деятельности коллектива. При этом необходимо отметить именно коллективный характер деятельности по разработке программы, а не включение в нее отдельных учеников, ведущих независимые исследования.

Примером такого способа формирования научных школ может служить школа Л. С. Выготского. После того как Л. С. Выготский «набросал» первую схему своей «культурно-исторической» концепции, А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия систематически встречались с ним один-два раза в неделю на его квартире, чтобы разработать план дальнейших исследований. Позднее ученики Л. С. Выготского стали самостоятельно разрабатывать «пласты», аспекты этой программы.

Именно опыт участия в разработке научно-исследовательской программы учителя во многом позволяет ученикам впоследствии создавать собственные исследовательские программы. Так, например, труды А. Н. Леонтьева представляют собой развитие идей и школы Л. С. Выготского, а школа З. Фрейда и его



идея о структурном строении психики получила развитие в теории К. Г. Юнга.

Работы учеников объединены в рамках единой научно-исследовательской программы и так или иначе связаны с работами самого руководителя. Поэтому считается естественным и едва ли не обязательным иметь представление о содержании исследования своих коллег по школе. Формами организации общения и взаимодействия в научных школах являются различного рода семинары и коллоквиумы, которые чаще всего носят неформальный характер.

*Выделяют следующие типы семинаров по их направленности:*

– семинары на осмысление исследовательской деятельности самой школы – теоретическое осмысление пройденного участка пути, обсуждение дискуссионных вопросов, разработка дальнейшего плана исследований: организуя экспериментальное исследование, А. А. Ухтомский привлекал как исполнителя темы, так и коллектив в целом. Получаемые данные исследований интегрировались в некую единую систему научных взглядов, образующих основной идейный стержень школы, что и объединяло его учеников в сплоченный коллектив. Он в особенности культивировал критическую и даже страстно-критическую форму обсуждения и анализа докладываемых материалов. Л. С. Выготский собирал ближайших сотрудников и учеников на совещания, которые они называли «внутренними конференциями». На них теоретически осмысливался пройденный участок пути, обсуждались проблемы, вызывающие дискуссии, намечался план дальнейшей работы. Обычно такие внутренние конференции проходили в форме свободного об-

мена мнениями по возникавшим вопросам; иногда на них заслушивались и обсуждались специально подготовленные доклады;

– семинары на освоение методологии познания и норм научно-исследовательской деятельности, логики построения научного исследования на примерах работ отдельных ученых и сложившихся в истории науки научных школ (обучающие): огромную роль в формировании молодых исследователей-ядерщиков сыграли знаменитые курчатовские семинары – «внутренний» и нейтронный. Внутренний семинар был организован для сотрудников курчатовских лабораторий в Физтехе и Радиевом институте. Список семинаристов был весьма красноречив, и именно они были в числе тех, кто успешно решил знаменитую урановую задачу и создал атомное оружие. Главной темой этого обучающего семинара было изучение всех работ, выполненных по ядерной физике в английской школе Резерфорда и итальянской школе Ферми. И. В. Курчатов провел всех учеников своих через главные школы тогдашней ядерной физики;

– семинары на изучение и анализ современного состояния науки по разрабатываемому школой направлению: примером такого типа семинаров и был нейтронный семинар И. В. Курчатова. Главное сводилось уже не к обучению, а к анализу и разработке экспериментальных и общефизических идей в ядерной физике, позволяющих продвинуться по проблемам исследований. Поэтому на занятиях разбирались работы, выполненные и опубликованные в журналах за рубежом; исследования, порведенные вне Ленинграда; работы курчатовских лабораторий;

– семинары на знакомство с последними достижениями в своей научной области и в смежных областях научного знания. Оно осуществляется как через изучение публикаций, так и путем привлечения специалистов других наук для выступления с сообщениями и участия в дискуссиях (обзорные): для привлечения молодежи к научной работе П. Н. Лебедев раз в неделю читал лекции на тему «Новое в физике». Он делал обзор наиболее интересных статей и мог по памяти воспроизвести всю историю обсуждаемого вопроса, указывая, что еще остается невыясненным, и намечал возможные темы для дальнейших исследований.

В каждой конкретной ситуации эти типы семинаров могут разным образом комбинироваться в зависимости от целей их проведения.

Таким образом, научные семинары выполняют двоякую функцию. С одной стороны, они позволяют обеспечить взаимосвязь и согласованность проводимых исследований, отслеживать и обобщать полученные результаты, т. е. осуществлять управление коллективным исследованием, а с другой – решать педагогические задачи по обучению участников семинара.

Для работы семинара характерно сочетание высоких морально-этических норм с духом критического отношения к устоявшимся и уже устаревшим взглядам и предубеждениям.

Создание демократической атмосферы, поощрение различных взглядов и подходов к решению рассматриваемых проблем во многом зависит именно от руководителя. При этом основатель школы выступает как носитель определенных норм научно-исследовательской деятельности и познавательных систем; социальных, общественных, социокультурных ценностей

и целей. Овладение учениками стилем мышления учителя ведет к усвоению и таких аспектов методологии науки, как понимание природы самого знания, основные типы законов и их характерные соотношения, способы описания и теоретическое выражение законов.

Расширению числа исследователей и исследуемых проблем, а также организации взаимосвязи науки и практики служат регулярно организуемые различного уровня научные и научно-практические конференции.

Большую роль в развитии научных исследований играют периодически создаваемые и публикуемые проблематики научных исследований, т. е. перечни направлений наиболее актуальные в те или иные периоды, которые привлекают новых исследователей и являются ориентиром для их исканий в сфере научной деятельности.

Немаловажное значение для формирования молодых ученых имеет и неформализованное межличностное общение с учителем. Практически во всех воспоминаниях членов крупных научных школ содержится описание личных взаимоотношений учителя и учеников. Так, ученикам Н. Бора запомнилась история о его совместных с сотрудниками посещениях «гангстерских» фильмов, после которых ставились эксперименты с целью проверки достоверности тех или иных эпизодов просмотренных лент.

Таким образом, межличностные отношения оказывают на научную деятельность не только непосредственное влияние, определяя точность взаимопонимания научных сотрудников, но и опосредованное, через этические нормы, тот морально-психологический климат, который складывается в научной школе.

*Личность учителя как фактор формирования научных школ.* Не каждый ученый, сколь талантливым бы он ни был, может стать учителем и создать свою школу. Ряд великих ученых не имели учеников (М. Планк, Д. Менделеев и др.), нет школы Ньютона, школы Эйнштейна, школы Фарадея, но они отмечены в истории науки как основатели крупных научных направлений, поскольку имели многих последователей, развивающих их идеи.

Проблема основателей научных школ является едва ли не самой обсуждаемой в проблеме научных школ.

Выделяют четыре основные *группы качеств, необходимых для формирования собственной научной школы.*

К *первой группе* могут быть отнесены качества, характеризующие основателя школы как исследователя: личная заинтересованность в разработке определенных научных проблем, высокая мотивация; направленность способностей на актуальные проблемы практики и теории; чувствительность и восприимчивость к новому, способность к генерации идей, критический талант, ясная интеллектуальная позиция; высокие требования к профессиональному мастерству; широта и разносторонность интересов, целеустремленность, энтузиазм, работоспособность и т. д.

*Вторая группа качеств* характеризует ученого как организатора. Помимо наличия таланта, основателей научных школ отличает коллективный стиль научной работы. Школа возникает, когда исследовательская программа научного лидера становится основой деятельности коллектива. Учитель делает учеников участниками своей идеи, своего творчества, что предполагает его стремление к коллективному способу работы,

высокую коммуникативность, контактность, потребность в передаче своих взглядов и их обсуждений. Возможно, что это в некоторой степени объясняет, почему многие великие ученые не имели собственных школ.

В школе должна быть демократическая атмосфера открытости, поощрения различных точек зрения. Идеальный тип лидера предполагает отсутствие у руководителя тотального лидерства. Но, с другой стороны, условием существования школы является неизбежная «диктатура основателя», которая проявляется не только в том, что он является главным носителем идей школы, но и в том, что он отвечает за ход и результаты деятельности школы, признание окружающих. Сохранение целостности программы и быстрое ее развитие возможно только при безоговорочном признании программы и авторитета лидера всеми участниками школы. Таким образом, для научных школ характерно сочетание признаков авторитарности и демократических гуманистических признаков, что предъявляет высокие требования к личности основателя школы.

*Третья группа качеств* указывает на педагогические способности руководителей школ. Это способность ярко и доступно излагать свои мысли и убеждать; способность заряжать энтузиазмом; умение найти для учеников занятие в соответствии с их запросами, способностями и требованиями науки; терпимость к критике, доброжелательность к ученикам и т. д.

И. В. Курчатов говорил, что человек «по одежке протягивает ножки», и если его долго «держат в коротких штанишках», то он всю жизнь может остаться малышом в науке. Выполнять диплом в лаборатории Курчатова было делом заманчивым, почетным и ответственным. Он мог поручить студенту

любую тему, без скидок на его молодость и неопытность. Давая задание, он делал так, что каждый считал, что именно ему поручена самая ответственная работа, и в ответ на доверие руководителя студент выкладывался сполна. Курчатов умел создать в своем коллективе атмосферу напряженного, творческого и веселого труда.

У А. Р. Лурии существовал прием «испытание доверием», когда он предлагал кому-либо из своих учеников прочитать лекцию в его курсе. Доверив лекцию, он слушал ее сам, а его нелюбовь к оценкам была известна. Он был проницателен, афористичен, его оценки часто походили на диагноз. Лурия не только доверял, но и выступал гарантом перед старшим поколением, убеждая, что молодые справятся. Рекомендовал их ученым и руководителям многих учреждений, иностранным коллегам.

Несмотря на единодушие исследователей в составлении списков качеств, характеризующих основателей школ, вопрос о том, какие же из них являются определяющими для формирования собственной школы, остается нерешенным.

*Личность ученика и развитие научной школы.* Не менее противоречивы и требования к личности ученика как продолжателя дела учителя.

Условием вхождения в научную школу и обучения в ней является принятие позиции ученика, своего рода «отказ от себя» и идентификация с учителем. Это происходит при идеализации учителя и снятии какого-либо критического отношения к нему и его деятельности, что может быть выражено формулой: «если ученик принимает личность учителя, он принимает его методы и способы мышления и деятельности». Ученики осваи-

вают традиции и нормы научно-исследовательской деятельности, копируя ее с учителя. Только так, через копирование руководителя, всего того, что делает ученого ученым, и возможна передача стиля мышления и деятельности.

Ученик отказывается от права на собственную интерпретацию происходящего и видения мира в пользу учителя. Встать в позицию ученика – сознательно и целенаправленно отказаться от права делать какие-либо собственные утверждения о мире, принимать те рамки и ту картину мира, которые несет учитель.

В психологии это явление обозначено как идентификация. При формировании школы, опосредованном выработкой единой исследовательской программы, на первое место выдвигается идентификация с научным лидером, ученым, вокруг которого складывается круг последователей и который выдвигает эту научную программу.

Выделяют *3 компонента идентификации*:

1. Эмоциональный аспект идентификации личности с группой выражается в переживании своей тождественности с группой, в оценке этой тождественности.

2. Когнитивный аспект находит свое отражение в осознании субъектом тех характеристик, качеств, параметров объекта идентификации, с которым она происходит.

3. Деятельностный – это воплощение идентификации в реальном поведении, т. е. человек ведет себя как член группы, реализуя ее нормы, ценности, цели и т. д.

Идентификация личности с социальной группой – это есть сознательное отнесение себя к группе (когнитивный аспект), оценка определенной степени тождественности с груп-



пой (эмоциональный аспект), определение своего поведения членством в группе (деятельностный аспект).

При идентификации усваиваются мотивы и цели объекта идентификации, происходит постижение и присвоение его личностных смыслов, что невозможно без определенной степени согласия с его формами поведения, нормами, ценностями. Именно этим и объясняется так часто наблюдаемый феномен научных школ, когда ученики во всем копируют своего учителя и подражают ему.

Но «*идентификация*» и «*подражание*» не тождественные понятия, они различаются по следующим основаниям. «Подражание» есть воспроизведение одним субъектом действий, поведения другого человека. «Идентификация» – это переживание определенной степени своей тождественности объекту идентификации и желание следовать ему, которое реализуется через подражание, представляющее собой способ осуществления идентификации. В отличие от «подражания», сводящегося к простому копированию действий объекта, «идентификация» характеризуется не слепой имитацией поведения, а усвоением мотивов, целей поведения объекта «идентификации».

Без подражания и идентификации невозможно обеспечить трансляцию и сохранение всего того, что было достигнуто основателем школы, но таким образом невозможно развитие школы. Обеспечение преемственности идей и деятельности предполагает, что школа должна развиваться ее учениками.

Результатом обучения в научной школе должно стать формирование самостоятельности ученого, выявление собственной профессиональной и личностной позиции. Для развития школы ученик должен сделать свое, нечто такое, что автоматически не

вытекает из системы знаний учителя, что собственно и обеспечивает преемственность идей и деятельности в науке. Самостоятельность ученика как ученого проявляется в его способности видеть и преодолевать ограничения учения и способа деятельности учителя в новых социокультурных условиях.

Н. А. Логинова выделяет и считает, что можно говорить о разных *типах учеников и ученичества в науке*<sup>1</sup>. Ее точка зрения основана на представлениях о сочетании предметного и социально-коммуникативного мышления в процессах ученичества.

*Первый тип ученика – «Наследник».* По структуре личности он в значительной степени конгениален учителю, что позволяет адекватно реконструировать его концептуальную систему на основе глубокого прочтения его трудов, непосредственного научного общения и соучастия в разработке научной программы. Поэтому настоящий ученик – наилучший интерпретатор научного наследия своего учителя.

Ученику этого типа свойственно положительное понимание личности учителя, восхищение ею и ее научным подвигом. Он единоклубен с учителем в принципиальных вопросах, касающихся предмета науки, ее методологии, научных приоритетов, а также оценок исторического научного наследия и персонажей современного научного развития. Более того, он обнаруживает общие с учителем гражданские позиции, отношение к жизни в целом. Для него любимый ученый – учитель жизни. В своей научной деятельности этот ученик – последователь, он стремится развить идеи учителя в собственном творчестве, продолжить

---

<sup>1</sup> Логинова Н. А. Феномен ученичества: приобщение к научной школе // Психологический журнал. 2000. № 5. Т. 21. С. 109–111.

и укрепить лучшие традиции школы в новых исторических условиях. При этом он не теряет своей самобытности, оригинален в идеях и разработках, может создать свою научную школу, преемственно связанную с предшествующей. Образцом этого типа для автора классификации являются ученики Б. Г. Ананьева – Б. Ф. Ломов, Б. М. Теплова – В. Д. Небылицын.

*Второй тип ученика – «Историк».* Он дотошно разбирается в научном наследии главы школы. С пиететом относится к учителю. В своих собственных научных исследованиях стремится следовать духу и букве его теории. С ущербом для собственной оригинальности заботится о чистоте научной программы учителя. Не отличается смелостью в постановке новых проблем, более озабочен со хранением, развитием и защитой от нападок оппонентов традиций родной школы и идей учителя. В историко-научном плане незаменим как летописец и архивариус научной школы.

*Третий тип – «Поклонник».* Его личная без мерная симпатия к учителю намного превышает уровень понимания его концептуальной системы. Главный мотив научной деятельности ученика данного типа – прославление имени и дела Учителя, что порой дает обратный эффект, тем более, если сам ученик не смог существенно развить базовые идеи и разработки своего учителя.

*Четвертый тип – «Критик».* С пониманием, уважением и любовью относится к личности учителя. Но в его научном наследии видит лишь историческое прошлое науки, т. е. понимает его критически. Стремится самоутвердиться в большей степени, нежели продолжать дело учителя и развивать его идеи.

*Пятый тип – «Самозванец».* Данный тип представлен теми, кто формально учился или работал с большим ученым, но по сути не стал его учеником. Тем не менее, они везде заявляют о своей причастности к данной научной школе. Хвастаются своей якобы близостью с выдающейся личностью и используют ее имя для саморекламы. Но они по сути чужды делу того, кого называют своим учителем, и как правило, сами по себе ничего не представляют в науке и держатся на плаву благодаря умелой манипуляции научным сообществом.

*Шестой тип – «Антиученик».* Представляет собой негативный вариант общения и учения в научной школе. Прослушав лекции главы школы, поработав под его руководством, он отторгает его идеи, не придает им большого значения, не испытывает и личной симпатии к нему. Причина кроется в несложившихся личных отношениях, неуспешных контактах и неприятных мимолетных впечатлениях, но, главное, в личностной и идейной несовместимости по параметрам, важным для ученичества. В этих случаях нет конгениальности ученика учителю, и отсюда противопоставление себя ему, поиск другого авторитета в науке, приобщение к иному научному направлению, или вообще уход из науки.

Намеченная типология учеников имплицитно содержит мысль о механизмах понимания, важных для приобщения к научной школе и ученичества в науке. Во-первых, это механизм предметно-научного, профессионального мышления, который направлен на понимание концепций, идей, научных достижений ученого, содержащихся в научных текстах. Во-вторых, это механизм социального, а точнее социально-коммуникативного мышления, содержанием которого является другая личность и про-

цесс общения с нею. Некоторые люди хорошо осваивают предметное содержание научного творчества того или иного ученого, но плохо понимают и не принимают его человеческую индивидуальность. Другие тонко и адекватно воспринимают и понимают личность ученого, но гораздо менее успешны в постижении его концептуальной системы. В-третьих, для феномена ученичества важна симпатия к личности ученого и благосклонность к его идеям. Теоретическая реконструкция идей усиливается положительным отношением к их автору, в какой-то мере «вчувствованием» на почве личной симпатии: в этом случае достигается наиболее полное понимание предметного содержания. Однако личная симпатия не должна быть чрезмерной, лишаящей субъекта способности к критике и объективности оценки.

Становление творческой индивидуальности на первый взгляд вступает в противоречие с позицией ученичества, которое выражается сначала в подражании, но, как проницательно заметил А. А. Богданов «подражать можно только подобному». В процессе учения в научной школе молодой человек переходит от подражания к умножению и развитию идей учителя, их пересмотру и отказу от устаревших элементов научного наследия. При этом он сохраняет преемственность и общее положительное отношение к предшественнику. Особенно интересны случаи, когда ученик обгоняет учителя в своих научных исследованиях и превосходит его по значимости результатов, оставаясь настоящим и верным Учеником. И вовсе не удивительно, что настоящий учитель в науке гордится воспитанником, который превзошел его самого.

Таким образом, Ученик с большой буквы – тот, кто конгениален Учителю, кому удалось выйти на такой уровень

предметно-научного и социально-личностного мышления, который позволил адекватно реконструировать концептуальную систему ученого, кто смог продолжить и развить его идеи и дело в своей самостоятельной научной деятельности и, возможно, превзошел Учителя (чтобы быть Учеником, не надо быть слишком учеником), кто понял и принял с симпатией духовную и душевную сущность его личности и остался верен главным жизненным принципам, заложенным в самом начале пути в науку.

Научные школы представляют собой педагогические системы со всеми присущими им атрибутами, такими как:

- педагогические цели научных школ: цели научных школ как подсистемы науки, цели научных школ как собственно педагогической системы и цели членов научных школ как участников педагогического процесса;

- содержание научного образования, включающее следующие типы знания: теоретические (знания об объекте) и практические (знания о способах организации деятельности познания, включающие когнитивные и социально-организационные научные нормы); вербализованные знания (знания, которые отделены от личности и могут быть заключены в ясные формулировки и переданы в виде предписаний) и «личностное знание» (отражающее искусство научного исследования, которое не может быть вербализовано и передается через личный пример от учителя к ученику);

- формы и методы организации научной подготовки: различные типы семинаров, направленные на осмысление исследовательской деятельности самой школы, на изучение и анализ современного состояния науки по разрабатываемому школой

направлению, на освоение методологии познания и норм научно-исследовательской деятельности, логики построения научного исследования на примерах работ отдельных ученых и сложившихся в истории науки научных школ (обучающие), на знакомство с последними достижениями в своей научной области и в смежных областях научного знания;

– особенности личности учителя, ученика и их взаимодействия от полного совпадения интересов и подходов до полного расхождения и дальнейшей научной конфронтации.

Традиционно в качестве основной ячейки высшего учебного заведения выступает кафедра. Однако в ведущих вузах, где сложились определенные традиции как в учебном процессе, так и в научных исследованиях, все большее значение играют научные школы. В большинстве учебных заведений указываются объединения ученых по научным направлениям или «вокруг» ученого, а не по кафедрам. Именно такое объединение ученых приносит большой научный эффект.

Понятно, что не каждый научный коллектив кафедры может претендовать на звание научной школы и тем более ведущей научной школы. Более того, не на каждой кафедре существует четко очерченное научное направление.

В теории науки различают понятия «научная школа», «научное направление», «научная проблема».

Можно констатировать, что когда речь идет о *научной школе*, то подразумевается, что в ее рамках подготовлен не один доктор наук. Важной характеристикой научной школы является активная научная работа, связанная с разработкой определенных научных проблем, с аспирантурой и подготовкой диссертаций, с проведением тематических конференций

по определенному научному направлению. При этом учитываются два важных условия: должен наличествовать основоположник школы – известный ученый, длительное время работающий в этом направлении, и несколько докторов наук, выросших в данном коллективе.

Когда говорится о *научном направлении* на кафедре, то имеется в виду, что руководитель данного научного подразделения – доктор наук, что в рамках научного направления кафедры научные исследования завершаются защищенными диссертациями, опубликованными трудами.

В том случае, когда речь идет о работе над *научной проблемой*, то имеются в виду соответствующие публикации, выступления на конференциях, семинарах.

При оценке научных школ учитывается количество подготовленных кандидатских и докторских диссертаций («учитель – ученик»); цитируемость трудов участников школы; общие научные идеи и ценности, которых придерживаются члены школы. При характеристике научной школы преемственность часто трактуется как продолжение тематики исследований учителя в трудах учеников. Особо учитывается защита докторских диссертаций в рамках научной школы.

Важным *показателем научной школы* является многогранность исследований членов научного коллектива. Использование при идентификации научных школ только количественных показателей в отрыве от других видов оценки позволяет очертить лишь контур проблемы – необходим более широкий подход, учитывающий своеобразие и многогранность феномена научной школы.

Исключительное значение имеет обстановка в научной школе, организация работы коллектива – неприемлемо, когда



одному человеку поручается непомерно большой объем работы, а другому – малозначащие задачи.

Создание научных школ – это потребность науки, необходимость ученых. Научное сообщество нуждается в постоянных контактах, обмене информацией, взаимной оценке трудов, а, следовательно, в формировании научных школ, направлений, временных творческих коллективов.

Из теории организации науки известно, что научное общество может быть устойчивым и жизнеспособным только в условиях: обеспечения известной самостоятельности, самостоятельности, самоорганизованности молодых ученых, определяющих в силу своего возраста, мировоззренческих установок и творческих потенций в определенном плане будущее науки; обеспечения постоянного контакта со старшими поколениями ученых, представляющих имеющиеся направления, опыт, традиции и формы научного поиска.

В теории науки существует понятие *«научное сообщество»*. Это объединение ученых, принадлежащих, как правило, к одной научной дисциплине, работающих в одном научном направлении, придерживающихся общих теоретических оснований, принципов и методов решения исследовательских задач. Вместе с тем, научное сообщество представляет собой не аморфную совокупность ученых, а целостный организм, который воспроизводит себя через систему внутри научного общения и образования.

Данное определение является базовым и при формировании научных школ. Вместе с тем представляется, что научная школа, являясь научным сообществом, может объединять ученых различных научных дисциплин, но связанных разработкой

цельной научной проблемы. Такой подход позволяет создавать общеуниверситетские и межкафедральные научные школы. Научное сообщество в виде научной школы может структурироваться горизонтально и вертикально – в нем может выделяться иерархия научных авторитетов, существовать «центр» и «периферия».

Сила научных школ в том, что они «привязывают» науку к реалиям жизни, имеют ярко выраженный практический акцент.

Особо следует отметить *воспитательный, нравственный аспект научных школ*. Воспитательное, нравственное влияние свойственно коллективу, а научные школы как раз и являются коллективами, причем особую нравственную «нагрузку» несет лидер научной школы. Для отечественных ученых всегда были свойственны идейность, патриотические устремления, чувство общественного долга.

В современной России придается большое значение научным школам. Ежегодно проводятся конкурсы на гранты Президента Российской Федерации и один раз в три года – конкурс ведущих научных школ. Принята Программа поддержки ведущих научных школ. Практически во всех учебных и научных организациях существуют научные школы.

Таким образом, аспирант, докторант должен в самом начале своего научного пути «примкнуть» к научной школе, определить и утвердить в ней тему диссертационного исследования, вести свое исследование во взаимодействии с учеными.

## 4 Сопровождение как педагогический феномен

### 4.1 Понятие «педагогическое сопровождение», его особенности

Сопровождение – является одним из наиболее интенсивно разрабатываемых в современной педагогике феноменов. Рассмотрим его с точки зрения генезиса, природы, сущностных особенностей, места в системе научно-педагогической терминологии, связей с близкими по смыслу понятиями, а также проанализируем степень разработанности проблемы педагогического сопровождения в теории педагогики<sup>1</sup>.

Как специфический вид деятельности человека, состоящий в следовании рядом с кем или чем-либо и оказании необходимой помощи, сопровождение имеет довольно продолжительную историю. С древних времен при решении определенных жизненных проблем люди обращались к сопровождению. Активно использовалось сопровождение грузов, юридическое сопровождение сделок, медицинское сопровождение больных, инженерное сопровождение строительства, сопровождение передвижения человека, сопровождение производственно-технологических процессов, тренерское сопровождение в спорте и т. д. Отсюда исторически сложившееся многообразие видов сопровождения: психологическое, социальное, медицин-

---

<sup>1</sup> Текст печатается с сокращениями по: Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Сопровождение как педагогический феномен // Современная высшая школа : инновационный аспект. 2010. № 4. С. 74–83.

ское, юридическое, информационное, организационное, техническое, экологическое и др.

В истории образования также имеются образцы осуществления педагогического сопровождения. Например, тьюторское, которое возникло около девяти веков назад и получило распространение сначала в Кембриджском и Оксфордском, а затем и в других университетах Европы и Америки. В России непродолжительное время тоже официально существовал такой вид сопровождения: в 1868 г. в лицее Цесаревича Николая была введена должность тьютора, предусматривающая осуществление индивидуального воспитания вверенного тьютору лицеиста. Примером педагогического сопровождения также является деятельность педагогов в дореволюционных гимназиях и лицеях, которые в большей степени оказывали психологическую помощь и поддержку учащимся, снимая стрессовую нагрузку и помогая преодолевать трудности обучения. В советский период многие из учителей-новаторов осуществляли психолого-педагогическое и социально-педагогическое сопровождение отстающих в учебе, педагогически запущенных или, наоборот, одаренных школьников.

Существуют и другие примеры, однако все они представляют собой лишь единичные образцы действий педагогов, которые по своему содержанию и целевым ориентациям можно отнести к сопровождению. Как система комплексной помощи, гармонично встроенная в структуру отечественного образования, сопровождение стало интенсивно развиваться в 90-е годы XX века.

Ориентация на гуманизацию всего общества в целом и учебно-воспитательного процесса, в частности, определила

необходимость учета потребностей личности и оказание ей своевременной и квалифицированной помощи, что инициировало интерес к разработке проблемы сопровождения. Первые научные данные в рамках указанного направления были получены уже в начале 90-х годов.

Уникальность сложившейся к середине 90-х годов XX века ситуации состоит в том, что проблема педагогического сопровождения, оказавшись в поле зрения ученых начала стремительно развиваться, в отличие от других проблем, реальный исследовательский интерес к которым зачастую возникает через довольно продолжительное время после их постановки. Уже к концу XX века появилось большое количество работ, посвященных исследованию проблемы педагогического сопровождения, которая оказалась настолько масштабной и многоаспектной, что практически одновременно в научном сообществе заговорили о педагогико-психологическом (И. В. Горбачева), валеологическом (Е. М. Исайкина, С. Ю. Толстова и др.), акмеолого-валеологическом (В. М. Курдумякова), методическом (Л. Г. Тарита), научном (В. И. Богословский) и других видах сопровождения в образовании. Учеными в этот период рассматривались проблемы сопровождения учебного, воспитательного, инновационного, методического процессов, процессов социализации школьников, развития их творческих возможностей и др.

Все эти исследования проводились на фоне начавшегося широкомасштабного процесса создания и структурирования специальных служб, обеспечивающих различные виды сопровождения, и оказывающих комплексную помощь нуждающимся, в том числе и субъектам образовательного процесса (уче-

никам, родителям, преподавателям). Их институциональное закрепление в масштабах страны произошло в 1998 г. в результате принятия Правительством РФ Постановления «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи», регламентирующего работу центров «психолого-медико-социального сопровождения».

К этому времени первый этап развития общегосударственной системы сопровождения, который характеризовался во многом стихийным расширением сети служб в разных городах (Москва, Санкт-Петербург, Уфа, Вологда, Нягань, Зеленоград, Горно-Алтайск и др.), постепенно сменяется качественно новым этапом, в рамках которого происходит усложнение структуры этой системы. Она приобретает уровневость и преемственность: формируются городские, районные, школьные службы сопровождения, упорядочивается их работа, расширяются возможности и полномочия по решению проблем, активно накапливается продуктивный опыт взаимодействия различных специалистов.

Педагогическое сопровождение, выкристаллизовавшееся из структуры комплексного сопровождения, куда оно входило наряду с сопровождением психологическим, социальным, медицинским, правовым и др., постепенно становится самостоятельным феноменом и исследуется в новом контекстуальном поле. Педагогическое сопровождение становится, во-первых, органической частью учебно-воспитательного процесса, во-вторых, *одним из ведущих принципов его организации*, и, в-третьих, *важнейшим видом и направлением педагогической деятельности*.

Все это дало новый импульс интенсификации научно-исследовательского процесса по решению проблемы педагогического сопровождения. Следует отметить, что с начала XXI века выделяются *два ключевых направления*. В рамках первого *вводятся и изучаются новые виды педагогического сопровождения*: информационное (А. М. Лощаков), информационно-аналитическое (И. А. Кискаев), психолого-акмеологическое (И. В. Плаксина), компьютерное (И. Р. Сташкевич, В. А. Фадеев и др.), документально-правовое (И. Н. Семакова), личностно ориентированное (Ю. И. Васекин), организационнометодическое (А. С. Воронин), информационно-библиографическое (И. Н. Петросова), этнопедагогическое (И. И. Железкина), тьюторское (С. В. Дудчик, С. В. Загребельная), АРТ-педагогическое (А. Ю. Сметанина) и др. Второе направление *фиксирует и исследует новые области приложения педагогического сопровождения*, а именно: сопровождение развития одаренных детей (В. А. Лазарев, Н. А. Сидорина и др.), досуговой деятельности (И. Н. Грушецкая), самоопределения (М. И. Губанова, С. М. Шабанова и др.), профессиональной деятельности (Е. М. Муравьев), детского лидерства (А. Л. Уманский), профессионального становления и самосовершенствования (Ю. А. Дубровская, С. Н. Никитаев и др.), социальной адаптации (Н. Н. Караваева, А. Б. Струков и др.), становления и развития социокультурной идентичности (М. В. Шакурова), личностного развития (М. А. Иваненко, А. И. Ноев и др.), развития творческого потенциала и креативности (С. К. Турчак, И. М. Яковенко), профессиональной деятельности (О. Ю. Тришина), самореализации (Э. В. Боброва, Ю. К. Копейкин и др.), здоровьесбережения (Л. А. Дзодзикова, Л. Н. Румянцева) и др.

Для дальнейшего научно-исследовательского поиска требуется упорядочение позиций в понимании сущности, роли и значения педагогического сопровождения, определения его технологической стороны и показателей эффективности. Ученые приходят к осознанию того факта, что необходима целостная теория педагогического сопровождения, построенная на основе достижений современной науки и дающая педагогу эффективный практический аппарат, обеспечивающий качественно новые возможности его продуктивного осуществления. Однако создание такой теории в неупорядоченном пространстве представляется делом чрезвычайно трудным. Поэтому в первую очередь необходимо систематизировать современные данные о педагогическом сопровождении и начать следует с согласования понятийного аппарата данной проблемы.

Прежде всего, отметим, что сопровождение как междисциплинарное понятие безотносительно области его приложения, трактуется многими учеными (Л. В. Байбородова, М. Р. Битянова, И. Н. Грушецкая, Е. А. Козырева, М. И. Рожков, В. Ю. Ромайкин, Н. Г. Чанилова и др.), как система профессиональной деятельности, направленная на оказание своевременной помощи нуждающимся. Если использовать данное определение в контексте педагогического процесса, то его необходимо уточнить.

Исследование существующих в литературе точек зрения на трактовку понятия «педагогическое сопровождение» показало отсутствие его общепризнанного толкования. Педагогическое сопровождение рассматривают как:

– системный инструментарий педагогической деятельности (И. Э. Куликовская);



- процесс взаимодействия педагогов с группой детей для оказания помощи в реализации их потенциала (А. Л. Уманский);
- процесс создания оптимальных условий развития и проявления способностей и нейтрализации (либо коррекции) факторов, негативно влияющих на их реализацию (В. А. Лазарев);
- созидательную деятельность педагога, которая разворачивается в двух взаимосвязанных процессах: созидание себя и побуждение к этому студентов (В. А. Шишкина);
- пролонгированную педагогическую поддержку (П. А. Эльканова);
- один из механизмов длящегося, двустороннего, солидаристического педагогического взаимодействия (М. В. Шакурова) и др.

Наличие столь существенных различий в понимании феномена педагогического сопровождения требует, прежде всего, обоснования его трактовки через выявление сущностных особенностей и, безусловно, ставит под сомнение чрезмерно оптимистичную точку зрения ученых, которые утверждают, что «в целом концептуальную основу сопровождения можно считать определенной».

Обратимся к сущностным характеристикам педагогического сопровождения, определив, прежде всего, границы его продуктивного использования, что позволит выявить область педагогической действительности, к которой применимо педагогическое сопровождение, очертить проблемное пространство, в рамках которого оно способно обеспечить достижение поставленных целей. В этой связи отметим, что в научно-педагогических публикациях часто используются словосочетания: «сопровожде-

ние детей», «сопровождение старшеклассников», «сопровождение учащихся», «сопровождение подростков» и т. д. Указанные выражения представляются некорректными, поскольку в такой редакции *сопровождение теряет педагогический контекст* (сопровождать личность может охранник, поводырь, врач, экскурсовод и др.). Поскольку педагогика изучает педагогический процесс, то и *педагогическое сопровождение должно ориентироваться именно на компоненты педагогического процесса*, т. е. педагог, выполняя свою профессиональную функцию, *сопровождает не саму личность, а те значимые для ее становления процессы, которые необходимо контролировать и поддерживать*. Поэтому более корректно говорить не о сопровождении какой-то личности, а о сопровождении ее воспитания, развития, адаптации, учебной деятельности, творческой самореализации и т. д. Таким образом, педагогическое сопровождение может применяться только к педагогическим явлениям, имеющим процессную природу, но никак не к самим людям.

Основные характеристики педагогического сопровождения:

- имеет деятельностную природу, предполагает проявление активности и влияния на сопровождаемое явление;
- носит управленческий характер, связан с некоей заданной оптимальной траекторией, в соответствии с которой обеспечивает развертывание сопровождаемого явления;
- имеет индивидуальный характер, обладает содержательной адресностью, соответствующей сложившимся условиям и особенностям сопровождаемого процесса;
- функционирует в специально созданной среде, задающей оптимальные условия для существования сопровождаемого явления;

- непрерывно при реализации, имеет начало и конец;
- опирается на результаты мониторинговой диагностики, которые детерминируют наполнение действий педагога по сопровождению.

Учитывая вышеизложенное, под *педагогическим сопровождением* понимают педагогически целесообразную систему мер воздействия на процессы образовательной сферы, обеспечивающую снижение отклонений от оптимальной траектории их развертывания.

*Отличия понятия «педагогическое сопровождение» от понятий «педагогическая помощь» и «педагогическая поддержка»:*

- в отличие от помощи и поддержки, представляющих собой разовые акции, имеет продолжительный и непрерывный характер;
- всегда «привязано» к определенному процессу, дополняет и сопутствует ему, в то время как помощь и поддержка – временные воздействия, обеспечивающие краткие связи с данным процессом;
- требует непосредственного взаимодействия и контакта педагога с воспитанником, тогда как помощь и поддержка могут осуществляться «на расстоянии»;
- состоит в осуществлении конкретных действий со стороны педагога, в то время как помощь и поддержка могут иметь рекомендательно-абстрактный характер, предполагающий реализацию предлагаемых процедур самим воспитанником;
- строится на результатах диагностики и требует проектирования предпринимаемых действий в отличие от помощи и

поддержки, которые имеют оперативный характер и могут осуществляться исходя из интуиции и опыта педагога;

- является более масштабным педагогическим явлением, которое в свой состав может включать и помощь и поддержку.

Отличия понятия «педагогическое сопровождение» от понятия «управление»:

- сопровождение в большей степени, чем управление учитывает интересы его субъектов;

- управление представляет собой воздействие управляющей системы, тогда как сопровождение – это взаимодействие субъектов сопровождающего и сопровождаемого процессов;

- при сопровождении роль педагога менее значима, чем при управлении;

- управление регламентируется нормативно заданными положениями, а сопровождение зачастую регулируется морально-нравственными ценностями субъектов;

- управление в принципе не зависит от доброжелательности отношений между субъектами, тогда как для сопровождения они являются важнейшим условием реализации;

- сопровождение в меньшей степени затрагивает (изменяет) аспекты сопровождаемого процесса, чем управление;

- результат управления менее вариативен, чем сопровождения;

- управление допускает меньше самостоятельности и активности субъектов, чем сопровождение;

- при сопровождении у субъектов больше возможностей проявить творческий потенциал, чем при управлении.

Уникальность педагогического сопровождения проявляется и в его наполнении, определяющем видовое разнообразие. Нель-

зя не согласиться с исследователями, которые различают системное и индивидуальное сопровождение, предполагающие реализацию педагогом системно-ориентированных и индивидуально-ориентированных программ действий. Другой подход, также связанный с представлением внутреннего наполнения педагогического сопровождения, предполагает исследование его структурных компонентов. При этом чаще всего ученые исходят из наполнения педагогической деятельности в целом, ее ключевых этапов и функционального содержания. Так, например, В. А. Айрапетова включает в педагогическое сопровождение мотивационно-смыслоцелевой, операционально-содержательный, аналитико-оценочный компоненты; Г. И. Симонова – теоретико-методологический, информационно-аналитический, содержательный, технологический, управленческий, экспертный компоненты; А. В. Остапенко – организационно-педагогический, содержательный и технологический. Учитывая, что педагогическое сопровождение по своей сути процесс управленческий, хотя в отличие от управления более мягкий и свободный, считаем правоммерным *включение в его состав основных управленческих процедур: педагогической диагностики, прогнозирования, контроля, оценки, коррекции.*

Иную сторону в характеристике педагогического сопровождения составляют *этапы его осуществления.* А. А. Майер называет этапами сопровождения диагностику, постановку целей, отбор и применение средств, анализ промежуточных и конечных результатов; Я. Л. Горшенина рассматривает педагогическое сопровождение как последовательную смену диагностического, ориентационного, проектировочного и организационного этапов; Е. А. Тютина, которая включает в состав сопровождения диагностический, поисковый, консультативно-

проектировочный, деятельностный, рефлексивный этапы. Ключевое преимущество последней позиции состоит в том, что она удачно согласуется с основными направлениями деятельности по педагогическому сопровождению: аналитическим, консультирующим, координирующим, организаторским и др. При этом указанные направления задают еще и функциональное наполнение педагогического сопровождения.

Рассматривая его как подпроцесс педагогического процесса и осуществляя взаимную проекцию их сущностных свойств, многие исследователи выделяют *функции педагогического сопровождения*. М. И. Рожковым предложены две группы функций: целевые (функции развития сущностных сфер человека – интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, саморегуляции, предметно-практической, экзистенциальной) и инструментальные (функции технологии сопровождения – диагностическая, коммуникативная, прогностическая, организаторская). М. И. Рожкову удалось решить, по меньшей мере, две серьезные проблемы: во-первых, обеспечить универсальность и полноту набора функций, а во-вторых, задать через целевую группу его вариативную часть (гибкую и изменяемую), позволяющую, если это необходимо, отразить специфику исследуемого вида педагогического сопровождения.

Тесно связана с функциональным наполнением педагогического сопровождения проблема определения *принципов его реализации*. Выделяют следующие принципы:

– рекомендательного характера советов сопровождающего, приоритета интересов сопровождаемого, непрерывности, мультидисциплинарности, стремления к автономизации (Е. И. Казакова);

- доверия, открытости, комплексности, превентивности, создания благоприятных условий, активизации самостоятельной работы (А. Н. Копейкин);
- ориентации на нравственные ценности, диалогизма, целостности, активности (Н. В. Пояркова);
- дополнительности и вариативности, субъект-субъектного взаимодействия, сферности, опоры на внутренний потенциал субъекта (А. М. Ткаченко);
- природосообразности, творческого подхода, жизне-творчества, сотрудничества (С. К. Турчак);
- персонификации, бинарности, опосредованных воздействий, включенности детей в социально значимые личностные отношения, самореализации (А. Л. Уманский) и др.

В этих и других работах можно увидеть стремление авторов выявить такие принципы, которые бы, с одной стороны, вписывались в систему общепедагогических требований к организации педагогического процесса, а с другой, отражали бы идеологию, сущностные особенности, значение и место сопровождения в структуре педагогического взаимодействия. При решении проблемы определения принципов педагогического сопровождения, прежде всего, необходимо выявить такую их совокупность, которая представляла бы собой полную, замкнутую и целостную систему. При решении данной проблемы необходимо, прежде всего, определить основание для отбора этих принципов и структурировать их в соответствии с особенностями осуществления педагогического сопровождения. Ориентируясь на обеспечение полноты комплекса принципов, отметим, что основанием для их выделения могут стать:

- теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы, для которых выявленные принципы окажутся прямым результатом реализации;
- закономерности педагогического сопровождения, которые будут уточняться соответствующими принципами;
- субъекты сопровождения и деятельность, которую они осуществляют (в данном случае будут выявляться принципы, соответствующие деятельности каждого субъекта);
- этапы педагогического сопровождения, для каждого из которых будут выявляться поддерживающие их принципы и др.

Такой подход не позволит выйти за пределы выбранного основания, и при заданных исходных исследовательских позициях выявленный набор принципов можно будет считать исчерпывающим.

Проблема определения *условий, при которых педагогическое сопровождение эффективно функционирует*, также вызывает существенный интерес у современных исследователей. Фокусируя свое внимание на различных его аспектах, ученые предлагают педагогические, организационно-педагогические, организационно-дидактические условия. На основе анализа исследований можно сделать вывод, что в наибольшей степени соответствуют сути педагогического сопровождения следующие условия: обеспечение личностноориентированной направленности образования (Р. И. Егорова), организация творческого образовательного пространства (И. М. Яковенко), разработка научно-методического обеспечения процесса педагогического сопровождения (О. Е. Люблинская), подготовка и повышение психолого-педагогической квалификации педагогов (Д. Л. Запарин). Данный список, безусловно, не является окончательным.



Проблема определения *результативности педагогического сопровождения* остается самой сложной и наименее разработанной. Как известно, оценка результативности функционирования любого явления связана, в первую очередь, с определением валидных критериев и показателей. Однако в существующих исследованиях не удалось найти критерии и показатели, отражающие результативность собственно сопровождения. Так, в данном качестве предлагаются: способность к творческому взаимодействию; вовлеченность в активную деятельность; самостоятельность применения знаний; учебные и личностные достижения и т. д. Указанные показатели действительно характеризуют педагогическое сопровождение, но это показатели сопровождаемого процесса, а не самого педагогического сопровождения. Они являются косвенными, и потому непреносимы на всю область применимости педагогического сопровождения, т. е. на любые условия его реализации, а значит, не обладают свойством валидности.

Задача же исследователя, изучающего феномен педагогического сопровождения, найти прямые показатели, которые не связаны с сопровождаемым процессом, являются универсальными и независимыми. Следует признать, что решить такую проблему непросто. Аналогичные сложности испытывают ученые, изучающие, например, процесс управления, педагогической поддержки, содействия, помощи, мониторинга, т. е. такие процессы, развертывание которых происходит параллельно некоторому основному. Безусловно, эффективность сопровождаемого процесса является показателем результативности педагогического сопровождения, но, во-первых, это показатель косвенный, и, во-вторых, он не может быть единственным.

Несмотря на продолжительную историю исследования педагогического сопровождения, проблема определения валидных критериев и показателей для оценки результативности его реализации, остается открытой. Поскольку сопровождение – это процесс, сопутствующий некоторому основному процессу, то его результативность нужно оценивать исходя из того, какое влияние он оказывает на основной процесс, как он его меняет. Поэтому прямыми показателями педагогического сопровождения, скорее всего, должны стать ускорение сопровождаемого процесса (сокращение времени достижения цели), увеличение его масштабности или углубление, снижение затрат и др. Эти показатели не зависят ни от вида педагогического сопровождения, ни от характеристик сопровождаемого процесса и могут использоваться в масштабах всей проблематики. Вместе с тем, возникает вопрос о диагностическом аппарате педагогики, позволяющем адекватно измерить значение каждого из этих показателей. Таким образом, проблема оценивания результативности реализации педагогического сопровождения в целом не решена, требует глубокого изучения и усиления внимания со стороны современных ученых.

Таким образом, педагогическое сопровождение как самостоятельный педагогический феномен носит управленческий, непосредственно-действенный, адресный, комплексный и непрерывный характер, предполагает осуществление систематизированных педагогических влияний на основные компоненты сопровождаемого процесса и нуждается в дальнейшем исследовании.

## 4.2 Виды педагогического сопровождения

Выделяют следующие виды педагогического сопровождения: тьюторство, модерация или супервизия<sup>1</sup>.

**Тьюторство.** Тьюторство, как самостоятельное направление практической деятельности человека, имеет длительную историю и широкое распространение. Его исследованием занимались не только зарубежные, но и российские ученые. Среди них О. И Дмитриева, Т. М. Ковалева, Ю. А. Лях, М. Ю. Чередилина, и др. По мнению основоположника современной отечественной концепции тьюторства Т. М. Ковалевой, *тьюторское сопровождение*, следует трактовать как движение тьютора вместе с изменяющейся личностью тьюторанта, рядом с тьюторантом, разрабатывающим и реализующим свою индивидуальную образовательную программу, осуществление своевременной навигации возможных путей, при необходимости – помощь и поддержка.

Данная трактовка позволяет рассматривать тьюторство в аспекте специализированной индивидуализированной помощи формирующейся личности, предусматривающей опору на успешный опыт тьютора, его мировоззренческие установки и предметно-практическое взаимодействие. Тьюторское сопровождение – это не бессодержательное следование около личности и оказание ей точечной помощи: работа тьютора – профес-

---

<sup>1</sup> Текст печатается с сокращениями по: Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Инновационные виды педагогического сопровождения // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 8. С. 101–106.

сионального педагога – всегда имеет цель и основывается на четком понимании способов ее достижения. В таком контексте основная задача тьютора и организуемого им сопровождения сводится к введению личности (тьюторанта) в определенную среду, к которой она стремится (социальной, профессиональной, учебной, экономической, международной и др.) через предоставление ему соответствующих знаний, умений, демонстрацию стереотипов поведения, актуализацию личностных качеств, ценностных ориентаций и способностей. Реализуется тьюторское сопровождение в следующих основных направлениях: информационном (обогащение тьюторанта сведениями, необходимыми для его личностного продвижения), организационном (создание условий для успешной самореализации личности), диагностическом (мониторинг наблюдаемых изменений и их соответствия заданной траектории), коммуникативном (доверительное общение с тьюторантом, обсуждение возникающих проблем), инновационно-исследовательском (непрерывное самосовершенствование, поиск инновационных способов взаимодействия и формирование у самого тьюторанта исследовательской направленности выполняемой деятельности).

Таким образом, ключевой характеристикой тьютора, профессионально оказывающего позитивное влияние на личность, является его богатый жизненный и профессиональный опыт и авторитетность, благодаря которым и возникают доверительные отношения между тьютором и тьюторантом, позволяющие первому раскрыть особенности и содержательное многообразие среды, в которую вводится личность, показать на личном примере перспективы продвижения в ней, а второму – освоить и присвоить их, положившись на реальный опыт тьютора. Все

это способствует улучшению психологической комфортности, снижению риска ошибок и быструю адаптацию личности в новых условиях.

**Модерация.** Модерация также является новым для современного образования видом педагогического сопровождения. Традиционный контекст модерации предполагает деятельность по поддержанию порядка и контролю содержания коммуникативного поля. Он может проявляться в рамках публичных дискуссий или обсуждений, открытых для пользователей форумов в сети интернет. В этом случае роль модератора сводится к мониторингу соответствия публичных высказываний заданным правилам и редактированию всех обнаруженных несоответствий. Комплексные исследования данного феномена осуществлялись Е. Н. Борисенко, С. А. Жезловой, Р. А. Кареловой, Ю. В. Маховой, А. В. Петровым, Т. П. Степановой, Т. И. Шукшиной и др. В научной литературе изучается модерация общения, взаимодействия, конфликтов, прогнозирования, любви, здоровья и др.

Применительно к педагогической деятельности *модерация* трактуется как вид педагогического сопровождения, координирующего содержание и направление развертывания коммуникативного взаимодействия участников. При этом ее основными функциями являются регулирование, направление, сдерживание, стимулирование, экспертирование, а успешность детерминируется учетом целого ряда принципов, к которым относят: принципы равноправия, активного участия, открытости, контекстности и др. Именно последний из перечисленных принципов обеспечивает гибкость модерации и оперативное вмешательство в коммуникативное взаимодействие при его от-

клонения от темы, содержания или нарушения других установленных правил.

*Специфические сущностные особенности модерации, обуславливающие ее самостоятельный статус и закрепление в системе педагогических феноменов. Модерация:*

- основывается на жестком соблюдении правил взаимодействия;

- реализуется в групповой деятельности, где обучающиеся могут проявлять коммуникативную активность и обмениваться мнениями;

- основывается на непрерывной обратной связи и сама носит непрерывный характер;

- организуется в рамках тренингов, учебных дискуссий, обсуждений проблем с целью сформировать общее мнение, взаимообучения;

- предусматривает активную самостоятельную деятельность обучаемых, что способствует формированию у них необходимых компетенций, овладению умений работать с информацией, развитию творческого мышления.

В отличие от тьютора, деятельность которого предполагает опору на имеющийся опыт и его трансляцию при определении принимаемых решений, модератор дистанцируется от группы и не имеет права навязывать свой опыт для решения обсуждаемой проблемы: ориентация на опыт может осуществляться только при оценке сложившейся ситуации и выборе способов устранения несоответствий (конфликтов, отступления от темы, некорректных высказываний и др.).

Таким образом, модерация, как вид педагогического сопровождения коммуникативного взаимодействия, позволяет

педагогу, координируя направление его развертывания, обеспечить самостоятельный коллективный поиск обучающихся в решении поставленной проблемы, создать бесконфликтную среду через соблюдение правил взаимодействия и вывести к достижению образовательных целей.

**Супервизия.** Этот термин традиционно используется в психиатрии и в переводе с английского означает «способность взгляда в глубину». Основоположниками исследования проблемы супервизии считаются Дж. Винер, П. Дэвид, Р. Майзен, К. Рудестам, С.Г. Фоукс, З. Фрейд, А. К. Хесс и др. В современной отечественной науке данная проблема изучается Г. В. Залевским, И. О. Кирилловым, С. А. Кулаковым, В. Ю. Меновщиковым, А. Б. Орловым, Е. А. Русских и др. Приложения концептуальных положений теории супервизии к проблемам современного образования приведены в работах Л. В. Ворониной, А. В. Карандеевой, Л. В. Моисеевой, А. В. Моложавенко, Т. Н. Страбахиной, В. А. Фокиным и др. Под *супервизией* понимается насыщенное межличностное взаимодействие, основная цель которого заключается в том, чтобы один человек, супервизор, встретился с другим, супервизируемым, и попытался сделать последнего более эффективным в помощи людям.

Проецируя данное понятие на область образования, *супервизия* трактуется как вид педагогического сопровождения, предусматривающий консультирование субъекта в оказании помощи формирующейся личности обучающегося.

Такое понимание супервизии обнаруживает ее потенциал в области профессиональной подготовки педагогических кадров. Так, для студентов педагогических университетов преподаватель в вузе или школьный наставник в период практики

могут осуществлять супервизорскую функцию по формированию компетенций оказания помощи учащимся в будущем непосредственном взаимодействии. Аналогичные возможности имеются при подготовке будущих психологов, врачей, юристов, менеджеров и др. Кроме того, хорошо себя зарекомендовала и супервизия, реализуемая педагогами образовательных организаций в отношении родителей студентов, школьников, воспитанников детских садов. Результатом такого супервизорского взаимодействия педагога с родителем, у последнего формируется правильное представление об особенностях собственного ребенка и способах корректного с ним обращения, образуются особого рода родительские компетенции, улучшающие психологический климат в семье.

Такое специфическое содержание супервизии (оказание помощи оказывающему помощь) определяет особые формы работы: консультирование, беседа, наставничество, игра и др. Главной задачей супервизора является создание атмосферы доверия, безопасности, открытости, в которой становится возможным искреннее предъявление запроса супервизору. Именно решение этой задачи способно обеспечить выполнение супервизором ключевых для образовательного процесса функций: обучающей, воспитательной, развивающей, консультативной, управленческой, корректирующей, и оказать необходимое влияние на субъекта в отношении формирования его способности и готовности оказывать помощь другим людям.

*Специфическими чертами супервизии являются следующие:*

– супервизия строится на тесном взаимодействии с супервизируемым;



– предусматривает учет особенностей не только супервизируемого, но и субъектов, на которых в дальнейшем он будет оказывать влияние;

– реализуется в группе или индивидуально, очно, заочно или очно-заочно;

– носит локальный характер, содержательно определяемый решаемой для супервизируемого проблемой;

– предусматривает творческий подход и реализуется только во взаимодействии.

Таким образом, супервизия является наиболее ответственным и сложным видом педагогического сопровождения, поскольку связана с обеспечением корректной помощи субъектам сразу двух уровней взаимодействия.

Обобщая вышеизложенное, необходимо отметить несколько дополнительных позиций, позволяющих отграничить друг от друга рассмотренные виды педагогического сопровождения. Прежде всего, они отличаются по актуализационно-временному признаку: тьюторство – непрерывно и актуализировано на всем этапе и по всем направлениям работы с тьюторантом, модерация – локальна, актуализируется в период открытой коммуникации, супервизия тоже носит локальный характер, но определяется он степенью решения проблемы подготовки супервизируемого к оказанию определенного рода помощи другому человеку (при этом нет ограничения рамками коммуникативного акта).

Еще одна немаловажную деталь в характеристике рассматриваемых видов сопровождения: их институциональную формализацию. Если тьютор, осуществляющий сопровождение личности при введении ее в определенную среду, имеет формально за-

крепленный статус в образовательной организации и широкие полномочия в решении любых проблем тьютора, то модератор – субъект локального вида взаимодействия (коммуникативного), не имеющий, как правило, должностного позиционирования в образовательном процессе, а супервизор, хоть и может иметь формализованный статус, но выполняет задачи консультационного плана и только тем, кто непосредственно осуществляет воздействие на формирующуюся личность.

Таким образом, тьюторство, модерация и супервизия являются самостоятельными видами педагогического сопровождения и обладают хорошим потенциалом для реализации в образовательном процессе, который в настоящее время еще подлежит осмыслению, апробации и распространению в массовой практике.

## **5 Современные образовательные технологии в высшей школе**

### **5.1 Понятие «образовательная технология», классификации образовательных технологий. Выбор и проектирование образовательных технологий**

Сфера образования ощущает влияние культуры, науки, экономики, политики и техники в ходе их развития. Активное применение современных технологий в образовательной практике поможет достичь следующих *результатов*:

1. Повысить качество образовательного процесса. Качество повышается за счет того, что за единицу времени предоставляется и усваивается больший объем информации, повышается мера ответственности субъектов за образовательные результаты и процесс их достижения. Повышается доступность учебных материалов и другой информации, свобода выбора способов и условий освоения образовательных программ.

2. Оптимизировать расходы на обеспечение образовательного процесса. Использование различных технологий позволяет снизить нагрузку на педагога и обучающегося, сокращает время на репродуктивные виды работы, снижает расходы на издание учебных материалов в печатном виде.

3. Повысить уровень общей культуры молодого поколения в работе с информацией, техникой и людьми, над собой, делая его успешным и толерантным в жизни и профессии. Владение учебными, социальными, коммуникативными, лич-

ностными компетенциями позволяет повысить готовность к непрерывному образованию, сотрудничеству с другими людьми.

Таким образом, к социальным предпосылкам появления и активного применения в образовательной практике новых образовательных технологий отнесены следующие:

– усложнение социального заказа образовательным организациям – не просто подготовка квалифицированных специалистов, компетентных в сфере будущей профессиональной деятельности, но и высоконравственных людей, готовых к инновационной деятельности, общению, сотрудничеству, проявлению инициативы и творчества, работе в нестабильных условиях

– утверждение гуманистического приоритета в образовательных целях – личностного и профессионального развития человека в ходе реализации и усвоения ФГОС;

– гуманитаризация образовательной среды в единстве с активно развивающимися современными информационными и другими инновационными образовательными технологиями.

**Понятие «технология». Признаки и качественное своеобразие образовательных технологий.** Для того чтобы оптимизировать процесс достижения конкретной цели в условиях образовательного процесса на уровне деятельности педагога, ученые и специалисты сферы образования обратились к феномену «технология».

Под *технологией* будем понимать поэтапную реализацию того или иного метода или принципа с помощью определенных форм работы.

*Требования к технологии:*

1. Концептуальность – опора на научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и

социально-педагогическое обоснование способов достижения образовательной цели.

2. Системность – логика процесса достижения цели, взаимосвязь его частей, обеспечение целостности и цикличности действий.

3. Управляемость – возможность проектирования и корректирования.

4. Воспроизведение системы действий – возможность применения другими субъектами в других однотипных условиях учебных заведений или образовательной среды.

5. Действенность – эффективность в достижении образовательной цели.

Если проанализировать разные трактовки термина «технология» в образовании, то можно обнаружить тенденции в изменении их содержания, которое по сути представлено разными *аспектами*, отражающими направления развития и смыслового обогащения рассматриваемой категории.

Первый аспект – *технико-инструментальный*. Он характеризуется тем, что понятие «технология» по содержанию сводится к техническим средствам, которые применяются в образовательном процессе (средства звукозаписи, учебное кино, телевидение и др.). Сторонники рассматриваемого аспекта ориентируются на выбор средств, обеспечивающих эффективность образовательного процесса, возможность достижения образовательных результатов системой разных, в том числе и технических, средств.

Второй аспект – *функционально-процессуальный*. В рамках данного аспекта технология характеризуется как процесс выбора и использования определенной системы средств, необходимой для достижения поставленной преподавателем цели в

определенной, заданной педагогом логике, эффективность которой будет достигаться только при определенно заданных условиях. Одним из результатов такого понимания технологии была ориентация педагогов на определение путей заранее спланированного поэтапного и процедурного достижения целей, противопоставленная расплывчатости целевых ориентиров на уровне только идей и деклараций.

Сторонники *системного подхода* под технологиями понимают согласованность точно выраженной цели, средств и условий ее достижения, а также способов определения результатов, получаемых в ходе применения такой технологии в образовательной практике.

Рассмотрим понятия «педагогическая технология», «технология обучения» и «образовательная технология».

***Педагогическая технология*** – это систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса (В. П. Селевко).

Выделим наиболее известные позиции в понимании педагогической технологии, это:

- схема предметно-преобразующей педагогической деятельности;
- целенаправленное использование предметов, приемов, средств, событий, отношений для повышения эффективности педагогического процесса;
- систематизированное использование людей, учебных методов и оборудования для решения педагогических проблем;
- системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогической цели;

– проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике.

Таким образом, *понятие педагогической технологии связано с определенными профессиональными действиями педагога*, осознанно включающими известный ему и освоенный им механизм развертывания логики того или иного педагогического процесса как процесса достижения цели или процесса реализации поставленной задачи.

***Технология обучения*** – процесс проектирования и реализации на практике целостной дидактической системы. В проекте реализации дидактической системы должны быть технологично заданы цели обучения, структурно представлено содержание, логика применения методов обучения в рамках конкретной организационной формы и способа взаимодействия субъектов учебного процесса, определена последовательность оценки результатов усвоения учебной информации с набором методического инструментария в рамках конкретной формы контроля.

***Образовательная технология*** – вариант описания модели образовательного процесса, в котором акцент может быть сделан на дисциплинарном образе определенной отрасли знаний, организационной структуре учебного процесса, характеристике деятельности субъектов образовательного процесса или характере их взаимодействия. Образовательные технологии рассматривают в связи с конструированием образовательного процесса и реализацией этого проекта в образовательной практике.

Существенным признаком любой образовательной технологии является акцент на характере деятельности и взаимодействия субъектов образовательного процесса, а только потом на содержании, предмете или условиях.

Рассмотрим классификации образовательных технологий (по Н. В. Бордовской)<sup>1</sup>.

По новизне в образовательной практике выделяют:

– *традиционные и инновационные технологии* направлены на передачу и усвоение знаний, умений и навыков по конкретной учебной дисциплине, развитие мышления и личности;

– *интерактивные технологии* направлены на активизацию деятельности субъектов в образовательном процессе и их развитие (игровые, проектные технологии, технологию «мастер-класса», рефлексивные технологии, технологии самопознания и самооценки, самопрезентации и др.);

– *новые информационные технологии* направлены на овладение средствами поиска, применения и переработки учебной или научной информации средствами компьютерной техники, Интернета, аудио- и видеотехники.

– *новые коммуникативные технологии* направлены на совершенствование способов взаимодействия с людьми и связаны с организацией парной, групповой, коллективной или индивидуальной работы (диалогические технологии, технологии организации групповой и коллективной деятельности, тренинг общения и др.);

– *новые гуманитарные технологии* обеспечивают решение социально-культурных задач (понимание смысла образования и реализации творческого потенциала, комфорта в процессе обучения и общения, ощущения чувства личностного достоинства и уважения со стороны всех участников образова-

---

<sup>1</sup> Современные образовательные технологии : учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н. В. Бордовской. М. : КНОРУС, 2011. С. 38–46.



тельного процесса, социальной помощи); выступают средством подготовки к выполнению социальных ролей и функций в современном обществе, профессиональной и личностной социализации, профессионально-личностного развития; формируют отношения.

В соответствии *со структурой образовательного процесса* выделяют следующие технологии:

- диагностики;
- целеполагания;
- управления процессом освоения учебной информации, применения знаний на практике, поиска новой учебной информации (информирования, передачи, трансляции, обмена учебной информацией и пр.);
- организации совместной и самостоятельной деятельности субъектов (учебно-познавательной, научно-исследовательской, частично-поисковой, репродуктивной, творческой и пр.);
- контроля качества и оценивания результатов образовательной деятельности (технология оценки качества знаний, рейтинговая технология оценки знаний и др.).

В вузе, например, *по основным формам организации образовательного процесса* выделяют следующие технологии:

- чтения лекций;
- проведения практических занятий;
- организации самостоятельной образовательной деятельности;
- организации и проведения консультаций;
- проведения экзаменов и зачетов (технология организации мониторинга результатов образовательной деятельности и др.).

По *основным видам и формам деятельности педагогов* выделяют следующие технологии:

- задачная;
- игровая;
- проектирования;
- тестирования;
- общения преподавателя со студентами;
- организации групповой работы;
- организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

По доминирующим *методам и принципам организации обучения* выделяют технологии обучения:

- проблемного;
- модульного;
- дистанционного;
- развивающего;
- объяснительно-иллюстративного;
- программированного.

В образовательной практике могут использоваться следующие технологии, *обеспечивающие профессионально-личностный рост субъектов*:

- технологии развития критического и диагностического мышления;
- технологии развития профессионально необходимых качеств будущего специалиста;
- технологии развития интеллекта, креативности и пр.

По критерию *«парадигма образования»* технологии распределяют на группы в следующих рамках:

– знаниевой парадигмы – технологии трансляции и усвоения знаний;

– информационной парадигмы – новые информационные технологии;

– деятельностной парадигмы – технологии организации учебно-познавательной, учебно-игровой, учебно-поисковой деятельности (технологии проблемного обучения, игровые технологии, технологии поэтапного усвоения знаний и др.);

– культурологической парадигмы – технологии организации диалога разных культур и точек зрения;

– лично ориентированной парадигмы – технологии контекстного обучения, рефлексивного обучения, технологии «погружения»;

– проектной парадигмы – технологии проектирования образовательной программы, проблемной лекции, нового учебника и т. д.

**Технологический подход и специфика его реализации в сфере образования.** В теории и методике высшего образования подход чаще всего рассматривают как ведущую научную идею, лежащую в основе организации вузовского образовательного процесса, идею, которую исследователь развивает, объясняя возможные способы ее реализации на практике.

*Технологический подход в образовании* будем понимать как путь проектирования и применения технологий для решения разного рода образовательных задач.

Технологический подход к построению и организации образовательного процесса ориентирует на выделение *процедур*, которые представляют собой воспроизводимый набор

действий участников образовательного процесса в определенной логике:

- через максимальное уточнение полного набора действий, необходимого и достаточного для реализации поставленной цели;

- подбор критериев и диагностических методик для оценки получаемых результатов в ходе применения такой технологии;

- строгую ориентацию субъектов на обеспечение гарантированного достижения ожидаемых результатов с помощью такой технологии;

- измерение меры достижения поставленной цели как меры используемых ресурсов и затраченного времени;

- оценку эффективности применяемой системы средств;

- точное описание условий, обеспечивающих полноту реализации цели и границы отклонений, возможность воспроизведения такой системы действий как повторяемого цикла.

Процедуры, из которых складывается такая технология, нельзя интерпретировать как звенья алгоритма, детально описывающего путь достижения того или иного планируемого и ожидаемого образовательного результата. Скорее, эти процедуры следует рассматривать как опорные средства, обеспечивающие в совокупности движение к заданным образовательным целям.

Так как образовательный процесс организуется для достижения определенной цели, связан с содержанием образования и деятельностью его субъектов, а значит, средствами и приемами, отбираемыми для достижения цели, то *свойство технологичности распространяется:*

– на все его компоненты (цели, содержание, формы организации образовательного процесса, формы контроля и оценки образовательных результатов);

– уровни реализации образовательных задач (на уровне всей образовательной организации, на уровне отдельной учебной дисциплины, на уровне деятельности конкретного субъекта (педагога или ученика, преподавателя или студента) и на уровне их взаимодействия).

Обращаясь к термину «технология» в поисках лучшего варианта решения образовательных задач, надо помнить, что смысловые акценты или потенциальные возможности технологий в решении образовательных задач могут быть разными.

1. Возможность прогнозируемого получения заданных свойств и изменений (развить, откорректировать или сконструировать) у предмета или объекта педагогического труда, в качестве которого может быть:

– содержание или форма организации образования на уровне подготовки к взаимодействию с субъектами (изменения учебной программы, лекции, экзамена и пр.);

– сам студент (студенческая группа, аудитория студентов на уровне всего курса или потока) на уровне непосредственного взаимодействия (на лекциях, практических занятиях, консультациях, экзаменах или в других условиях организации образовательного процесса или социального взаимодействия).

2. Возможность нормирования последовательности и способов деятельности субъектов при достижении образовательных целей.

3. Возможность обеспечения системности и цикличности действий в достижении определенного типа образовательных задач.

4. Возможность построения логической последовательности действий и операций, обеспечивающих продуктивность процесса и оптимальность затрат при достижении поставленной цели.

5. Возможность приведения действий субъектов образовательного процесса в соответствие с закономерностями организуемых процессов (обучения или общения, самостоятельной образовательной деятельности, научно-исследовательской, информационной, поисковой и др., развития личности, мышления, памяти и пр.) при достижении поставленной цели.

6. Возможность целенаправленного управления процессом достижения цели.

7. Возможность воспроизведения системы действий с позволением транслирования продуктивного опыта достижения целей определенного типа в профессионально-корпоративное сообщество.

Активное и широкое применение технологий в образовательной практике – средство: 1) повышения педагогического мастерства педагогов и эффективности деятельности учащихся или студентов в достижении более высоких образовательных результатов; 2) расширения возможностей для выбора более эффективных способов решения образовательных задач и оптимального использования ресурсов.

**Выбор и проектирование новых образовательных технологий.** Поскольку решение образовательных проблем и задач не исчерпывается применением ограниченного набора и строго определенных технологий, то в деятельности педагогов предусматривается как выбор уже известных, так и разработка новых технологий.

Выбор *образовательной технологии* прежде всего зависит от того, какое понимание вкладывает в этот термин педагог:

1) теоретическая информация о различных способах достижения конкретной цели в виде различных стратегий практических действий субъектов образовательного процесса;

2) преобразование имеющейся теоретической информации в предписывающую информацию для педагога, педагога и обучающегося, только для обучающегося о конкретных содержательно-процессуальных действиях, которые необходимо произвести и которые действительно осуществляются с целью обеспечения надлежащего (желаемого) образовательного эффекта;

3) проект действий субъектов, реализация которого в образовательной практике гарантированно обеспечит достижение поставленной цели.

*Далее выбор определяется следующим:*

- целью, для достижения которой выбирается технология;
- возможностями самого педагога – владением технологией и пониманием ее возможностей в решении образовательных задач;
- индивидуально-психологическими особенностями субъектов образовательного процесса.

Смысл проектирования новой образовательной технологии состоит в том, чтобы создавать вариант, удовлетворяющий определенным (заданным) признакам, и прогнозировать результаты его применения в образовательной практике.

*Шаги при разработке новой технологии:*

1. Прогнозирование возможностей новой технологии в отношении достижения конкретной цели, ее предназначения и функций в образовательной среде.

2. Конструирование алгоритма (схемы, цикла) действий, необходимых для успешного достижения цели конкретного класса.

3. Моделирование стратегий действий педагога и других субъектов образовательного процесса и характера их взаимодействия в рамках сконструированного алгоритма.

Можно говорить по крайней мере о двух основных *стратегиях появления новых образовательных технологий*.

*Первый путь* связан с технологической интерпретацией той или иной теории или концепции (социологической, психологической, педагогической и др.), которая позволяет проектировать новые технологии в виде системы действий и реализовывать их в образовательной практике. В этом случае технология выступает средством перевода конкретной теории, идеи или принципа на язык практических действий субъектов образовательного процесса.

*Второй путь* создания новой образовательной технологии – анализ и обобщение опыта конкретного педагога или педагогического коллектива.

*Порядок действий педагога в описании своей технологии.*

Педагог:

1) технологически – в определенной логике и последовательности – описывает опыт решения образовательных задач конкретного типа, еще не нашедшего отражения и объяснения в науке;

2) вскрывает противоречие своего нового опыта с установившимися положениями науки или традиционного опыта решения такого рода задач, вскрывает однобокость тех или иных выводов или рекомендаций, предлагает новые и более современные методы решения;



3) выстраивает и описывает этапы (технологические шаги) как целостные единицы в структуре своей деятельности, описывает ведущие методы и приемы на каждом этапе;

4) научно обосновывает выбранную логику в рамках конкретной теории или концепции, принципа или метода;

5) описывает параметры и критерии оценки эффективности данной технологии в решении выделенной группы образовательных задач;

6) описывает условия и границы применения технологии в образовательной среде.

*Условия эффективного применения технологий в образовательной практике:*

– знание педагогом возможностей выбранной технологии, требований к ней, определяющих специфику деятельности всех участников образовательного процесса и границ ее применения, степень и уровень владения этой технологией;

– владение способами и методами реализации технологии на практике;

– компетенции и профессионально-личностные качества педагога, необходимые для выполнения требований к реализации технологии.

## 5.2 Технологии работы с информацией субъектов образовательного процесса

**Портфолио – технология накопления и систематизации информации.** *Портфолио* (от франц. «porter» – носить + лат. «in folio» – в размер листа) представляет собой технологию работы с результатами учебно-познавательной деятельности студентов, которая может использоваться для демонстрации, анализа и оценки образовательных результатов, развития рефлексии, повышения уровня осознания, понимания и самооценки результатов образовательной деятельности.

Технология портфолио выполняет функцию информационного поиска, систематизации информации, подготовки материалов для создания учебно-методического пособия, изучения нового научного направления, освоения инновационных подходов к чему-либо, подготовки материалов к печати и т. д. Портфолио может стать одним из способов формирования ключевой компетентности – «самоменеджмента» – и объектом оценки владения.

*Цель применения технологии* – научить отбирать, систематизировать и анализировать информацию по выбранной теме, работать с различными источниками информации; на уровне учебной дисциплины – проследить динамику отношения школьника или студента к учебной дисциплине, процесса освоения учебной программы и учебных достижений.

*Функции портфолио в образовательном процессе:*

1) диагностическая – позволяет показать те аспекты развития студента, которые необходимо формировать, а также те

стороны, которые являются проблемными точками в его обучении;

2) целеполагания – развивает у студента умение ставить перед собой цели и задачи, планировать и выполнять свою деятельность;

3) мотивационная – способствует поддержанию интереса к изучаемому предмету за счет включения разнообразных учебных заданий (творческих, инновационных, юмористических);

4) информационная – помогает обобщить и систематизировать значительное количество учебно-профессиональной информации по изучаемой теме, создать целостное представление об изучаемом предмете;

5) оценивания – дает возможность получения обратной связи и включения процессуальной оценки, раскрывающей не только результат, но и характер его достижения;

б) контролирующая – позволяет отслеживать этапы и качество овладения студентами учебным материалом.

В зависимости от того, какова цель портфолио, оно может быть либо краткосрочным, либо длительным, либо постоянным. Портфолио может быть создано как в электронном, так и в бумажном виде.

В работе со студентами используются описанные ниже **виды портфолио** (по Н. В. Бордовской)<sup>1</sup>.

1. *Портфолио документов* содержит сертифицированные (документированные и оцененные) индивидуальные образовательные достижения и представляет собой систематизирован-

---

<sup>1</sup> Современные образовательные технологии : учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н. В. Бордовской. М. : КНОРУС, 2011. С. 156–158.

ный набор аттестационных работ студента по данному курсу, создается в течение всего периода изучения дисциплины и представляется преподавателю перед итоговым оцениванием.

Преимущества: итоговая балльная оценка делает портфолио этого типа действенным механизмом определения образовательного рейтинга студента.

Ограничения: дает представление только о результатах, но не описывает процесс индивидуального развития студента, разнообразие его творческой активности, учебного стиля, интересов и т. п.

*2. Портфолио процесса* отражает все фазы и этапы обучения, включает дневники самонаблюдения и различные формы самоотчета и самооценки в ходе выполнения какого-либо учебного задания.

Преимущества: способствует развитию навыков профессиональной рефлексии.

Ограничения: сложность в выработке объективных критериев оценивания предоставляемых работ.

*3. Показательное портфолио* включает только лучшие работы, отобранные в ходе совместного обсуждения студентом и преподавателем. Обязательным требованием является полная и всесторонняя презентация работы. В ее состав входят разнообразные аудио- и видеозаписи, фотографии, электронные версии работ.

Преимущества: демонстрация творческих способностей студентов.

Ограничения: отсутствует возможность проследить динамику процесса.

*4. Рабочее портфолио* включает коллекцию работ, собранных за определенный период обучения, для демонстриро-

вания прогресса студента в какой-либо учебной сфере. Это портфолио может содержать любые материалы, в том числе планы и черновики. В него могут быть включены различные творческие и проектные работы студента, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности (участие в научных конференциях, конкурсах, семинарах, прохождение элективных курсов, различного рода практик, спортивных и художественных достижений и др.).

Данный вариант портфолио предполагает качественную оценку, например, по параметрам полноты, разнообразия и убедительности материалов, ориентированности на выбранный курс и др. Он оформляется в виде своеобразной «творческой книжки» студента с приложением его работ, представленных в виде текстов, электронных версий, фотографий, видеозаписей.

Преимущества: дает широкое представление об учебной динамике по изучаемому предмету.

Ограничения: представляет широкий массив информации, который трудно систематизировать и оценить, в связи с чем требует четкой регламентации и уточнения целей, процедуры и критериев оценивания.

*5. Оценочное портфолио* включает в себя характеристики, отражающие отношение студента к учебной деятельности. В его состав могут входить тексты заключений (о качестве выполненной работы), резюме (подготовленное студентом, с оценкой собственных учебных достижений), эссе, рецензии (на статью), рекомендательные письма, отзывы (о выступлении на научно-практической конференции), написанные как самим студентом, так и преподавателем или однокурсниками.

Преимущества: дает возможность студенту осознать качество выполняемой учебной деятельности и наметить пути для саморазвития.

Ограничения: сложность учета собранной информации.

6. *Тематическое портфолио* включает в себя материалы, которые отражают цели, процесс и результат решения какой-либо конкретной проблемы. В него входят работы студентов в рамках той или иной темы курса (модуля).

Преимущества: дает возможность глубокой и детальной проработки отдельной темы.

Ограничения: дискретность предоставляемой информации, ее выпадение из общего контекста курса.

*Компонентами портфолио* могут стать самостоятельные работы, результаты проверочных и контрольных работ, тестов, результаты групповой работы, черновики, схемы, алгоритмы решения учебных задач, проекты, творческие работы, аудио- и видеоматериалы, таблицы, анкеты и результаты их обработки, отчеты об интервью, вопросы, дневники наблюдения, письма, глоссарий, грамоты, сертификаты, знаки достижений и т. д.

*При использовании такой технологии важно учитывать следующее:*

– нет четкого списка наименований и количества пунктов, которые необходимо включать в учебное портфолио, это полностью зависит от автора;

– есть примерный перечень, из которого можно выбрать те или иные пункты. Поощряются новые элементы;

– состав учебного портфолио напрямую зависит от конкретных целей.

Рекомендуется, чтобы учебное портфолио включало по крайней мере *три обязательных элемента:*

- сопроводительное письмо «владельца» с описанием цели, предназначения и краткого описания портфолио;
- содержание (или оглавление) портфолио с перечислением его основных элементов;
- самоанализ и взгляд в будущее.

### *Технологическая карта составления портфолио<sup>1</sup>*

Источники информации: учебная, справочная, художественная, научная литература; материалы СМИ; иллюстративный, статистический материал; интервью со специалистом; аудиовизуальные источники; интернет-ресурсы.

#### *Алгоритм действий:*

1. Объяснить свой выбор темы портфолио (можно в виде эссе) и дать название своей работе.
2. Выбрать рубрики будущего портфолио и придумать им оригинальные названия.
3. Найти соответствующий материал и систематизировать его, представив в виде конспекта, схемы, кластера, таблицы.
4. Подобрать отрывки из художественной литературы.
5. Составить словарь терминов и понятий на основе справочной литературы.
6. Прочитать дополнительную научную литературу по теме и написать тезисы.
7. Найти статьи в газетах и журналах и составить к ним аннотации.
8. Найти интернет-ресурсы и сделать их краткое описание (полный адрес, чем интересен и полезен ресурс, дата последнего посещения).

---

<sup>1</sup> Современные образовательные технологии : учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н. В. Бордовской. М. : КНОРУС, 2011. С. 158–164.

9. Подобрать статистический материал, представить его в графическом виде, сделать выводы.

10. Подобрать иллюстративный материал (рисунки, фото) с подписями.

11. Составить план исследования и провести его, обработать результаты, представить в графическом виде.

12. Составить вопросы для интервью со специалистом, провести интервью и сделать выводы.

13. Дать краткое содержание и привести свои выводы по материалу радио-, телепередачи на тему (указать дату, название программы).

14. В кратком виде изложить, чем был полезен информационный поиск, чему удалось научиться, что особенно удивило и заинтересовало.

15. Проверить, есть ли в портфолио выводы, ссылки на источники информации.

*Содержание портфолио.* В портфолио должны быть включены следующие категории:

– обязательные: промежуточные и итоговые письменные самостоятельные и контрольные работы;

– поисковые: выполнение сложных проектов, исследование сложной проблемы, решение нестандартных задач повышенной сложности;

– ситуативные: применение изученного материала в практических ситуациях для решения прикладных задач, выполнения графических и лабораторных работ;

– описательные: ведение дневника, написание рефератов, сочинений, тезисов и др.;

– внешние: отзывы преподавателей, однокурсников, родителей, проверочные листы, результаты тестов и др.



Далее осуществляется процентное распределение общей оценки по отдельным категориям и конкретным элементам внутри каждой категории. Примерное распределение общей оценки может выглядеть следующим образом: обязательная категория – 40 %, поисковая – 30 %, ситуативная – 15 %, описательная – 10 %, внешняя – 5 %.

*Критериями оценки могут быть:*

- уровень развития логического мышления (гибкость, рациональность, оригинальность мышления);
- сформированность умения решать типичные задачи;
- сформированность прикладных умений (способность решать практические проблемы, применять новые технологии для решения прикладных задач и т. д.);
- степень развития коммуникативных умений (умение работать в малых группах, выступать с докладами);
- умение четко и аргументированно излагать свою мысль;
- грамотность в оформлении текстов и решений задач, умелое использование графиков, диаграмм, таблиц и т. д.;
- сформированность самоконтроля и самооценки (самокритичность, умение работать над ошибками, реалистичность в оценке своих способностей).

С точки зрения итоговой оценки учебного портфолио можно использовать следующую четырехуровневую систему.

*Самый высокий уровень.* Учебные портфолио данного уровня характеризуются всесторонностью реализации основных категорий и критериев оценки. Содержание такого портфолио свидетельствует о приложении больших усилий и очевидном прогрессе субъекта образовательного процесса по уровню развития его мышления, умения решать задачи, при-

кладных и коммуникативных умений, наличия высоко уровня самооценки и творческого отношения к процессу освоения учебной программы. В содержании и оформлении учебного портфолио данного уровня ярко проявляются оригинальность и изобретательность.

*Высокий уровень.* Портфолио этого уровня демонстрирует серьезные знания и умения субъекта образовательного процесса, но в нем могут отсутствовать некоторые элементы из необязательных категорий, а также может быть недостаточно выражена оригинальность, отсутствовать творческий элемент в оформлении текстов.

*Средний уровень.* В учебном портфолио данного уровня основной акцент делается на оценке обязательной части. Поэтому могут отсутствовать свидетельства развития творческого мышления, прикладных умений, способности к содержательной коммуникации на языке конкретной дисциплины (как устным, так и письменном).

*Слабый уровень.* Это портфолио, по которому трудно сформировать общее представление об учебных достижениях субъекта. Как правило, в нем представлены отрывочные задания из разных категорий, отдельные листы с не полностью выполненными задачами и упражнениями, образцы попыток выполнения графических работ и т.п. По такому портфолио практически невозможно определить прогресс в обучении и уровень сформированности качеств, отражающих основные цели курса критерии оценки.

Примеры представлены в Приложении А.

***Запуск портфолио.***

*Возможные рубрики:*

- Теоретический монолог (основные теоретические положения);
- Что бы это значило? (понятийно-терминологический словарь);
- Размышления на тему... (рефлексивный анализ по теме портфолио);
- Письменные работы;
- Вредные советы;
- Статистика;
- График-органайзер;
- Цитаты и афоризмы;
- Стимул к учебе: из личного опыта;
- Мои открытия;
- Творчество товарищей;
- Где и когда я смогу это использовать;
- Банк гипотез;
- Диверсант (аргументы и контраргументы на заданную тему);
- Девиз темы, Эмблема темы, Реклама темы;
- Курьезы;
- Исследования;
- Параллельные миры (межпредметные связи).

***Вопросы, на которые необходимо ответить преподавателю перед началом работы с портфолио:***

*1. Каковы цели использования портфолио:*

- сопровождает студента в течение всего обучения (от курса к курсу);
- элементы портфолио сопровождают студента в течение всего обучения (от курса к курсу);

- останется у студентов после составления;
- связано только с одной предметной областью;
- используется для возможной аттестации;
- используется студентом для рефлексии и саморазвития;
- используется студентом для самооценки;
- используется в работе с организациями, направляющими на учебу или предоставляющими место для практики;
- оцениваются отдельные компоненты портфолио до завершения работы над целым;
- будет ли общая оценка портфолио состоять из оценок, входящих в него частей?

*2. Из каких компонентов будет состоять портфолио:*

- включать все изучаемые студентом темы;
- включать в портфолио только завершенные работы;
- выбирать для портфолио только лучшие работы;
- включать в портфолио все работы;
- студенты сами или вместе с преподавателем определяют состав портфолио;
- должны ли в портфолио содержаться комментарии преподавателей;
- могут ли студенты взаимно помогать друг другу при отборе содержания и структуры портфолио?

*3. Каковы специфические компоненты, которые должны быть включены в портфолио:*

- все виды самостоятельной работы;
- результаты проверочных работ, тестов, итоговых работ;
- результаты групповой работы (черновики, схемы и др.);
- результаты взаимопроверки;

- дневники;
- сценарии выступления на семинарах;
- печатные работы;
- описание процесса решения учебных задач;
- проекты;
- эссе;
- результаты информационного поиска;
- заметки, связанные с ходом выполнения учебных, научно-исследовательских, учебно-профессиональных работ;
- аудио- и видеоматериалы;
- схемы, рисунки, таблицы, диаграммы;
- авторские рисунки;
- картографический материал;
- результаты моделирования;
- вопросы студента к преподавателю;
- анкеты и результаты их обработки;
- отчеты об интервью;
- листы наблюдений;
- элементы самооценки;
- письма преподавателю, директору предприятия, другим лицам, архивные запросы, связанные с содержанием портфолио;
- наполнение содержания темы по выбору;
- сценарии дебатов;
- ситуационные задания и объемные кейсы;
- веб-квесты;
- компьютерные программы;
- описание лабораторных экспериментов;

- материалы полевых, педагогических и иных практик;
- грамоты, сертификаты, гранты и т. д.?

*4. Каким образом будет происходить процесс оценки портфолио:*

- периодическое проведение мини-конференций по портфолио в течение обучения;
- оценка портфолио целиком на основании критериев, сформулированных преподавателем;
- оценка частей портфолио, отобранных преподавателем;
- периодическая презентация студентом процесса работы над портфолио в течение семестра;
- предъявление частей или целого портфолио и их оценивание в следующем семестре;
- использование портфолио при приеме студента на работу;
- самооценка портфолио самим студентом?

*5. Как будет выглядеть портфолио:*

- требования к оформлению;
- соответствие содержания оглавлению, выбору рубрик;
- объяснение выбора темы портфолио;
- письменное введение в каждую часть, рубрику, главу и выводы по каждой части;
- самооценка портфолио самим студентом по особому плану или без него;
- оценка полезности произведенной студентом деятельности по подготовке портфолио;
- письмо студенту от преподавателя, руководителя практики других студентов с рекомендациями, пожеланиями, оценкой, поддержкой, обратной связью?

*6. Как будет происходить обсуждение портфолио:*

- студент – преподаватель;
- студент – студент;
- студент – малая группа;
- студент одного курса – студент другого курса;
- студент – представитель организации, фирмы, предприятия;
- студент – значимое лицо;
- студент – социальное окружение;
- организованная защита портфолио;
- выставка портфолио;
- конференция по портфолио;
- дистанционная конференция?

*Варианты использования портфолио в образовательном процессе.*

1. Отдельное занятие – презентация (защита) портфолио. Проводится в конце семестра; портфолио является проблемным, может быть выполнено на определенную тему, раскрывать сущность эксперимента, иллюстрировать процесс практики, содержать рефлексивные элементы. Защита портфолио может быть формой итоговой аттестация студента.

2. Семинар с использованием элементов портфолио. Выставка и непродолжительное обсуждение портфолио.

3. Занятие с использованием кейс-технологии, портфолио может создаваться по конкретному кейсу, включать как решение кейса, так и дополнительный материал, необходимый для его решения, либо весь кейс полностью.

4. Занятие с использованием технологии «Дебаты» – создаются и используются портфолио команд и отдельных игроков (спикеров).

5. Дистанционное обучение. Портфолио выполняется при непосредственном участии преподавателя, является результатом обучения.

6. Лекционное занятие. Портфолио может содержать материалы наблюдений, примеры, конспекты различных источников, к которым преподаватель будет направлять студентов в ходе лекции.

#### *Преимущества портфолио*

1. В отличие от традиционного подхода, который разделяет преподавание, учение и оценивание, портфолио органически интегрирует эти три составляющие процесса обучения.

2. Позволяет объединить количественную и качественную оценку учебных достижений посредством анализа разнообразных продуктов его образовательной деятельности.

3. Поощряется не только оценка, но и самооценка, взаимнооценка, также самоанализ и самоконтроль субъектов образовательного процесса.

4. Портфолио направлено на сотрудничество учителя и ученика, преподавателя и студента с целью оценки достижений, приложенных усилий и прогресса в ходе освоения программы учебной дисциплины.

5. Портфолио дает возможность непрерывной оценки и самооценки в условиях школьного или вузовского образования, которая смещает акценты от жестких факторов традиционной оценки к гибким условиям альтернативной оценки.



6. Портфолио легко интегрируются в профессиональные и служебные системы оценки, что дает возможность раннего формирования профессионально значимых умений студентов и способствует развитию их самостоятельности.

7. Портфолио показывают возможные направления обновления традиционной системы оценивания в школе и вузе.

*Недостатки портфолио:*

1. Внедрение данной технологии требует большой систематической работы по повышению квалификации преподавателей, формированию их готовности одобрить и принять эту новацию.

2. Внедрение портфолио требует как от преподавателя, так и от школьников и студентов новых организационных и познавательных умений.

3. Портфолио требуют больше времени для реализации, чем традиционная система оценивания образовательных достижений.

4. Высокий уровень субъективности оценки, ослабление ее валидности и надежности, размытость критериев оценки элементов портфолио и трудоемкость процесса проверки и оценки.

5. Возможность формализма в оценке и самооценке образовательных достижений.

6. Организационные трудности, связанные с необходимостью дополнительных площадей и помещений для хранения портфолио.

**Технология организации самостоятельной работы.** В современном образовательном процессе нет проблемы более

важной и одновременно более сложной, чем организация самостоятельной работы субъектов образовательного процесса. Самостоятельная работа становится ведущей формой организации учебного процесса, и вместе с этим возникает проблема ее активизации.

Под активизацией самостоятельной работы понимается не простое увеличение объема, выражающееся в количестве времени. Те 50 % учебного времени студентов, которые тратятся ими на самостоятельную работу, не дают ожидаемых результатов по следующим причинам:

- содержание самостоятельной работы, реализуемое разными преподавателями в рамках читаемых курсов, не связано напрямую с новой целью – формирование компетенций;

- в настоящее время самостоятельная работа в силу своей недостаточной целенаправленности, слабого контроля, недостаточной дифференциации и вариативности, при которой минимально учитываются индивидуальные возможности, потребности и интересы субъектов, не может обеспечить качественную реализацию поставленных перед ней задач.

Самостоятельная работа студентов (СРС) – это планируемая работа, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Она способствует углублению и расширению знаний, формированию интереса к познавательной деятельности, овладению приемами процесса познания, развитию познавательных способностей. Самостоятельная работа обладает огромным дидактическим потенциалом, поскольку в ее ходе происходит не только усвоение учебного материала, но и его расширение, формирование умения работать с различными видами инфор-

мации, развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени.

Самостоятельная работа студентов подразделяется на аудиторную и внеаудиторную. *Аудиторную* самостоятельную работу составляют различные виды контрольных, творческих и практических заданий во время семинаров, по конкретной дисциплине студенты могут заниматься примерно два раза в течение недели.

*Внеаудиторная* самостоятельная работа включает такие формы, как выполнение письменного домашнего задания, подготовка к разбору ранее прослушанного лекционного материала на практическом занятии, подготовка персонального краткого выступления (доклада), подготовка реферата, курсовой работы и т. п. Она организуется в течение всего периода изучения дисциплины и не имеет жестко заданных регламентирующих норм.

Основным критерием качества организации СРС является наличие контроля результатов самостоятельной работ и технических условий выполнения заданий.

Выделяют *пять уровней самостоятельной работы*<sup>1</sup>.

I. Дословное и преобразующее воспроизведение информации.

II. Самостоятельные работы по образцу.

III. Реконструктивно-самостоятельные работы.

IV. Эвристические самостоятельные работы.

V. Творческие (исследовательские) самостоятельные работы.

---

<sup>1</sup> Современные образовательные технологии : учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н. В. Бордовской. М. : КНОРУС, 2011. С. 187.

Примеры представлены в Приложении Б.

Для эффективного выполнения самостоятельной работы необходимо владеть *учебными стратегиями* – устойчивым комплексом действий, целенаправленно организованных субъектом для решения различных типов учебных задач. Учебные стратегии определяют содержание и технологию выполнения самостоятельной работы. Ставя человека перед необходимостью выбора конкретных действий из множества, они характеризуют ориентировочную и исполнительскую активность студентов и состоят из привычных навыков, в состав которых входят сложившиеся способы обработки информации, оценки, контроля и регуляции собственной деятельности.

*Основными компонентами учебных стратегий выступают:*

- долговременные цели (планы, программы), определяющие организацию учебной деятельности на перспективу (достижение учебных целей);
- технологии (способы, приемы, методы), с помощью которых реализуется достижение учебных целей;
- ресурсы, которые обеспечивают достижение учебных целей и управление учебной деятельностью.

Входящие в их состав учебные действия и алгоритмы позволяют принять и понять учебную задачу, спланировать ход ее выполнения, проконтролировать и оценить полученный результат.

В соответствии с процессуальными характеристиками учебной деятельности (получение и обработка информации, планирование учебной работы, контроль и оценка) *учебные стратегии студентов могут быть разделены на две группы.*

1. Когнитивные стратегии: входящие в них учебные действия направлены на обработку и усвоение учебной информации.

2. Метакогнитивные стратегии, организующие и управляющие учебной деятельностью.

К когнитивным учебным стратегиям относятся:

– повторение (заучивание, переписывание, подчеркивание, выделение, обозначение и др.);

– элаборация – детализация, разработка, совершенствование (конспектирование, подбор примеров, сравнение, установление межпредметных связей, использование дополнительной литературы, перефразирование, составление понятийного дерева и др.);

– организация (группирование по темам, составление классификации, таблиц, схем, написание резюме и др.).

*Метакогнитивные учебные стратегии* включают следующее:

– планирование (составление плана, логика построения содержания, постановка цели, реализация цели и др.);

– наблюдение (оценка достигнутого, ответы на вопросы для самоконтроля, применение теории на практике, составление тезисов по теме, обращение к другим научным источникам и др.);

– регуляция (самоконтроль, самооценка, использование дополнительных ресурсов, волевая регуляция, определенная последовательность выполнения заданий и др.).

Повышения эффективности самостоятельной работы студентов можно достичь благодаря реализации следующих требований к системе и условиям ее проведения.

3. Должно увеличиться количество часов, отводимых на самостоятельную работу. Пропорция между лекциями и актив-

ными формами учебных занятий должна быть доведена до отношения 1:3,5. В учебный план рекомендуется включить отдельные курсы и их разделы по выбору для самостоятельного изучения студентами.

4. Самостоятельная работа должна быть направлена на формирование заданных в образовательной программе и ее предметно-деятельностных модулях общих и специальных компетенций. Для этого необходимо включить самостоятельную работу в структуру предметно-деятельностных модулей в качестве их элемента.

5. Необходимо осуществить переход к контролируемой самостоятельной работе, для чего нужно улучшить качество ее планирования. Время, отводимое на самостоятельную работу студентов, должно фиксироваться в программах учебных дисциплин и рассчитываться на основе обоснованных нормативов на выполнение всех видов самостоятельных учебных заданий по каждой дисциплине. Планирование самостоятельной работы, т. е. определение ее целей, содержания и сроков проведения, должно соотноситься не только с предметной логикой, но и с общей логикой формирования компетенций, установленной в общей образовательной программе, программах предметно-деятельностных модулей и учебных дисциплин.

Для перехода к новой системе организации самостоятельной работы в вузе должны быть созданы необходимые условия:

– переход к индивидуально-ориентированной организации учебного процесса, в рамках которого обучение осуществляется по индивидуальным образовательным маршрутам. Обучение студентов происходит во временных, создаваемых на

один семестр группах под руководством конкретного, как правило, выбранного студентом, преподавателя;

- внедрение в учебный процесс современных гуманитарных образовательных и информационных технологий;

- создание достаточного числа регулярно обновляемых заданий нового поколения для самостоятельной работы;

- повышение педагогической квалификации преподавательского состава по проблемам обновления системы организации самостоятельной работы;

- освоение преподавателями тьюторских, модераторских и консультативных функций как основы нового характера взаимодействия со студентами при переходе на обучение по индивидуальным образовательным маршрутам;

- переход к единой для студентов и преподавателей системе планирования и учета выполнения учебной нагрузки и включенной в нее самостоятельной работы;

- расширение аудиторного фонда, увеличение единиц учебного оборудования, компьютерной техники и других средств, необходимых для самостоятельной работы студентов;

- обеспечение компьютерной поддержки организации самостоятельной работы студентов для оперативной выдачи учебных материалов, автоматизированного учета учебных достижений, самоконтроля оценки знаний.

**Технология поиска информации**<sup>1</sup>. В широком смысле **информация** (от лат. «*Information*») – разъяснение, осведомле-

---

<sup>1</sup> Современные образовательные технологии : учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. М. : КНОРУС, 2011. С. 129–133.

ние, изложение) – обмен сведениями между людьми, обмен сигналами между живой и неживой природой, людьми и устройствами. Информация – это также сведения об объектах и явлениях окружающей среды, их параметрах, свойствах и состоянии, которые уменьшают имеющуюся о них степень неопределенности, неполноты знаний.

*Знания* – информация, обеспечивающая достижение некоторой цели и структуры. Знания человека можно разделить на декларативные («Я знаю, что...») и процедурные («Я знаю, как...»). Сообщение несет информацию для человека (оно информативно), если содержащиеся в нем сведения являются для него новыми и понятными.

*Информация может быть:*

- по ее изменчивости при актуализации: постоянная, переменная, смешанная;
- стадии использования: первичная, вторичная;
- полноте: избыточная, достаточная, недостаточная;
- отношению к цели системы: синтаксическая, семантическая, прагматическая;
- отношению к элементам системы: статическая, динамическая;
- отношению к структуре системы: структурная, относительная;
- отношению к управлению системой: управляющая, советующая, преобразующая;
- отношению к территории: федеральная, региональная, местная, относящаяся к юридическому лицу, относящаяся к физическому лицу;



– доступности: открытая или общедоступная, закрытая или конфиденциальная;

– предметной области, характеру использования: статистическая, коммерческая, нормативная, справочная, научная, учебная, методическая, смешанная; др.

*Основные свойства информации:*

- полнота (содержит все необходимое для понимания);
- актуальность и значимость;
- ясность;
- адекватность, точность, корректность интерпретации, приема и передачи;
- интерпретируемость и понятность интерпретатору;
- достоверность;
- избирательность;
- адресность;
- массовость (применимость ко всем проявлениям);
- кодируемость и экономичность кодирования, актуализации сообщений;
- сжимаемость и компактность;
- защищенность и помехоустойчивость;
- доступность (интерпретатору, приемнику);
- ценность.

Любой субъект образовательной среды постоянно занят какой-то работой с информацией: читает книгу, передает или усваивает информацию, пересказывает другому какие-то сведения, планирует и т.д. Все люди осуществляют информационные процессы, связанные с получением, хранением, обработкой и передачей информации, что требует определенного

уровня информационной культуры у каждого субъекта образовательного процесса.

*Информационная культура* – это умение добывать необходимую информацию и получать знания из информационного пространства, которое создало общество.

Выделяют пять элементов, составляющих основу информационной культуры:

- источники информации;
- технологии поиска новой информации;
- технологии сбора новой информации;
- технологии анализа новой информации;
- технологии представления информации.

Информация необходима как сведения об окружающем мире, чтобы принимать решения, совершать действия, оценивать происходящее и адекватно реагировать на него. Однако сам факт наличия информации не значит, что человек может правильно использовать ее в конкретной ситуации. Поэтому школьнику, студенту и педагогам надо уметь работать с информацией, чтобы отбирать из большого объема различных сведений самые достоверные, полезные, полные и объективные.

*Этапы работы с информацией:*

1. *Обозначение области поиска информации.* Приступая к работе с информацией, необходимо выяснить, какая именно информация нужна. Поисковый запрос есть показательный пример правильного подхода к поиску информации: от того, насколько точно и качественно сформулируешь запрос во многом зависит успешное нахождение нужных сведений. Полезно учесть следующие рекомендации:

– думайте, как нужная вам информация будет выглядеть в источниках;

– используйте дополнительную информацию, которой располагаете (знание фамилий авторов, которые занимались данной проблемой сузит круг поиска);

– отметьте не только тематику поиска, но и все возможные источники, которые могут содержать искомое (статистические сведения, исторические книги, словари, художественная литература).

*2. Поиск информации.* На первом этапе не нужно отбирать информацию и сортировать ее. Необходимо собрать все данные по теме, которые удалось найти, никак не оценивая их качественно.

*3. Отбор полезной информации.* Ситуации, когда нужен весь объем информации по той или иной теме, чрезвычайно редки. Обычно нужен ответ на конкретный вопрос или раскрытие узкой темы. Из общей массы информации нужно выбрать *полезную*.

Залог качественного отсева лишней информации – это корректно и конкретно сформулированная тема, правильно заданный самому себе вопрос и точно поставленные задачи.

*4. Проверка информации на достоверность и объективность.* Когда из всей информации останется только нужная необходимо проверить ее на *достоверность* и *объективность*. Проверить нужно всю имеющуюся информацию.

*5. Анализ информации.* Приступая к анализу, необходимо вновь обратиться к исходной теме, сформулированным вопросам или задачам. Нужно разобрать все имеющиеся сведения с интересующей нас точки зрения, т. е. с точки зрения ответов на

поставленные вопросы. О чем позволяет нам уверенно сказать собранная информация? Что позволяет предположить? Какой информации еще не хватает? Возможно, придется осуществить повторный сбор данных, если для глубокого и полного ответа на поставленные вопросы их не хватает.

На этом этапе возможны неожиданные открытия. Например, вы вдруг доподлинно опровергнете то, что вначале пытались доказать, или обнаружите новый слой смыслов в выбранной проблеме, который изменит ее понимание.

6. *Систематизация и структурирование информации.* Важно классифицировать собранные факты, установить между ними причинно-следственные связи и интерпретировать полученные закономерности.

7. *Выводы.* На основе собранных и проанализированных данных необходимо сделать некоторые умозаключения по теме.

В образовательной практике особое значение имеют технологии работы с информацией. При этом особо выделяют информационные технологии. Информационная технология – это не только компьютеры, программное обеспечение, технические средства работы с информацией; информационная технология неотделима от людей. Именно люди являются определяющим фактором технологий работы с информацией. Вот почему так значимы информационные процессы, подготавливающие основу для самостоятельной учебной деятельности в школе и вузе, понимания текстов и проявления творчества.

**Технология организации работы с учебной литературой<sup>1</sup>.** Гуманитарный подход, реализуемый в настоящее время в сфере образования, основанный на лично ориентированной педагогике, требует разработки новых средств и технологий обучения. Они должны обладать таким содержанием, структурой и алгоритмом реализации, которые в максимально полной мере способствовали бы объективации личностных ресурсов, отношению студента к себе как подлинному субъекту познавательной, учебной деятельности.

Одним из наиболее распространенных видов самостоятельной работы по-прежнему остается работа с книгой, а точнее – работа с письменными текстами.

*Весь процесс работы с учебной и научной литературой будет имеет несколько планов.* Каждый из этих планов своим содержанием указывает на способы (приемы) повышения ее эффективности.

***Первый план – это совместная с автором, имеющая диалоговый характер познавательная деятельность читателя.*** Именно совместный характер познавательной деятельности предписывает общение читателя с автором с целью глубокого проникновения в предмет познания, которое осуществляется посредством следующих *приемов*: постановки вопросов к тексту; тезирования; реферирования; комментирования (посредством собственных «заметок на полях»); ответов на контрольные вопросы.

---

<sup>1</sup> Современные образовательные технологии : учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. М. : КНОРУС, 2011. С. 135–154.

*Постановка вопросов к тексту.* Эффективными вопросами, активизирующими процесс познания, являются следующие:

– «Каково основное смысловое содержание данного высказывания или абзаца?». Скрытый смысл этого вопроса можно передать словами: «Что вы, автор, имеете в виду, когда говорите, что...?».

– «Что именно здесь сообщается?». Этот вопрос как бы устанавливает границы обсуждаемой в данный момент предметной области.

– «Как это согласуется с уже имеющимися у меня представлениями и знаниями?». Этим вопросом читатель пытается сверить мысль автора с собственными представлениями. Он также представляет собой попытку включения нового материала в уже имеющуюся систему представлений.

– «Какие выводы или положения будут сформулированы в конечном итоге?». Правильный прогноз может свидетельствовать о достижении взгляда на предмет, согласованного с взглядом либо автора, либо всего научного сообщества, т.е. о достижении определенного уровня профессионализма.

Подобного рода вопросы активизируют познавательную деятельность, заставляют возвращаться к предыдущему изложению, обращаться к другим текстам и т. д.

*Прием тезирования* представляет собой способ осмысления авторской идеи в форме кратких формулировок независимо от того, цитируются эти формулировки буквально или пересказываются собственными словами с использованием таких оборотов, как «автор полагает... доказывает... имеет в виду ... отмечает ... и т. д.». Тезирование – это тоже одна из форм поддержания диалога. Выделяя в форме тезисов отдельные фраг-

менты текста, читатель как бы демонстрирует понимание того, что именно они выражают наиболее существенные мысли автора. При этом тезирование следует отличать от цитирования, которое может быть тенденциозным и предвзятым и зависеть исключительно от установок читателя.

*Реферирование текста* также имеет диалоговый характер. Подготовка реферата ориентирована на будущего читателя. Читатель, излагающий текст в реферативной форме, учитывает то, как он может быть воспринят читателем. Именно ориентация на будущего читателя побуждает выстраивать текст реферата с учетом его понятности, связности и последовательности, способности передать основные идеи автора первоисточника.

*Комментирование научного текста* по своему психологическому содержанию является наиболее выраженной формой диалога читателя с автором. Этот прием осмысления прочитанного заключается в том, что при выписывании цитат из текста или составлении основных тезисов читатель посредством пометок на полях тетради выражает свое согласие или несогласие с прочитанным. Вступая таким образом в опосредованный заочный диалог с автором, читатель обращает внимание на возможные противоречия внутри текста, устанавливает соответствие идей автора основной парадигме, выявляет степень их согласованности с идеями других авторов, пытается самостоятельно доказать или опровергнуть точку зрения автора.

*Ответы на контрольные вопросы* также являются формой диалога. Отвечая на вопрос, читатель вынужден заново мысленно или реально обращаться к различным фрагментам текста. Умело поставленный автором текста вопрос иногда вынуждает не просто вспомнить прочитанное, но и переосмыс-

лить то или иное положение, установить новые смысловые связи между изучаемыми явлениями.

*Второй уровень работы с учебной и научной литературой* представляет собой *организацию индивидуальной познавательной деятельности*. Он включает в себя те конкретные действия, которые приводят к максимально эффективному усвоению и закреплению содержания текста. Мнемоническими приемами: составление плана содержания текста; составление граф-схемы; составление промежуточных и сводных таблиц.

Целью *составления плана* является ответ на вопрос: «О чем здесь говорится?». План содержит в себе перечисление всех текстовых субъектов текста или отдельных основных тем изложения. Пункты плана могут формулироваться в форме вопросов, названий тем или тезисов. Вопросы должны направлять мысль на раскрытие основного содержания темы, например: «Каковы основные характеристики восприятия?» То же относится к плану, состоящему из названий тем. Названия тем рекомендуется формулировать с помощью отглагольных существительных, например: «Использование графических схем при работе с учебной литературой». В плане, составленном из тезисов, ключевую роль играют сказуемые, например: «Цель деятельности организует и связывает между собой все ее элементы».

*Граф-схема* представляет собой графическое изображение логических связей между основными субъектами текста. Посредством граф-схемы в наглядной форме могут представляться иерархические (например, родовидовые) отношения между понятиями, функциональные отношения между элементами какой-то системы, выраженными в тексте в форме понятий или даже категорий, внутренняя структура дисциплины или ее междисциплинарные связи.



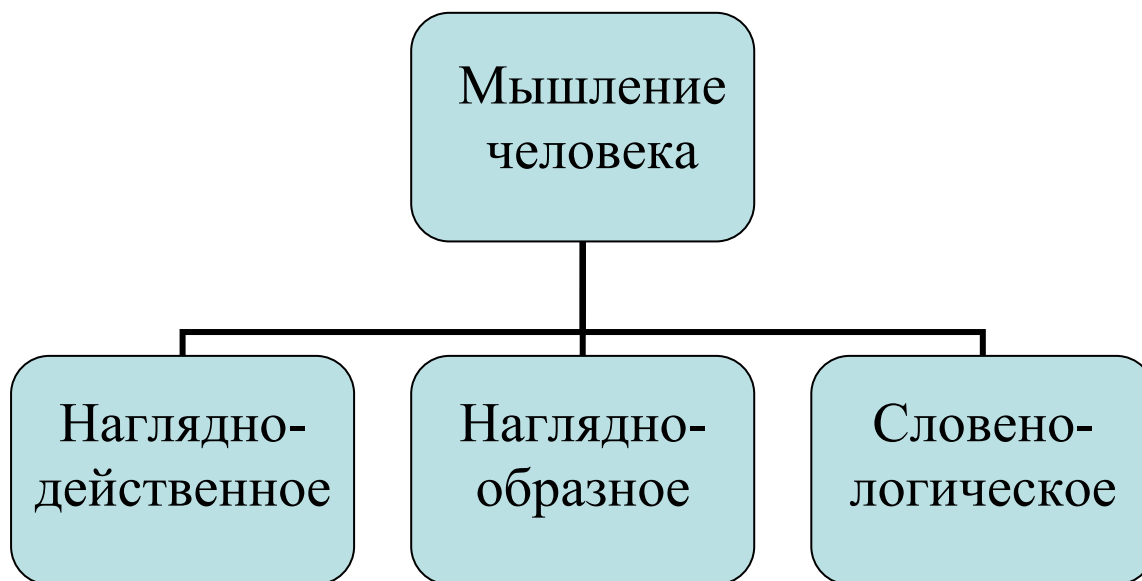


Рисунок 1 – Граф-схема по теме «Мышление человека»

*Промежуточные и сводные таблицы* являются концентрированным представлением отношений между изучаемыми феноменами, выраженными в форме переменных. В связи с этим следует различать собственно таблицы и граф-схемы. Таблица – это наглядное представление отношений между переменными, а граф-схема – наглядное отображение отношений между условно выделенными константами. Например, расписание движения поездов – это таблица, а изображение структуры университета – это граф-схема. В связи с этим всякая таблица имеет строки и столбцы, отношения между которыми в ней и представлены.

*Третий уровень работы с учебной и научной литературой* содержит в себе порядок организационных действий, обеспечивающих доступ к литературе и работу с ней как с библиографическим материалом. Он содержит в себе те *операции*, которые создают необходимым условия для эффективной работы (*действий*) с нужной литературой по данной дисциплине.

Первым шагом здесь является *обращение к программе курса и тщательное ее изучение*. При изучении программы особое внимание уделяется названиям и содержанию отдельных тем. Они станут ориентиром, руководствуясь которым можно найти в библиотеке необходимую информацию по данной проблематике.

Прямым указанием на источники такой информации является *перечень литературы*, имеющийся в любой программе курса. Список обязательной литературы указывает на тот необходимый минимум, который следует освоить для вхождения в данную профессиональную область. Список дополнительной литературы очерчивает максимальный круг проблем, относящихся к данной дисциплинарной области.

Следующим практическим шагом является *получение книг в библиотеке* или поиск соответствующих источников в Интернете. В настоящее время получение полноценных знаний по данной дисциплине обеспечивается только библиотекой и знакомством с первоисточниками. В библиотеке читатель становится первым субъектом библиографического поиска, он задает тот алгоритм, в соответствии с которым этот поиск осуществляется. В Интернете классификация литературы *уже произведена* и поэтому *навязана* тому, кто этот поиск осуществляет.

Необходимым также является *ведение записей*. Форма ведения записей обусловлена целью.

Работа с текстами, определяется общей культурой человека, его мировоззрением, развитостью его логического мышления, эрудицией и владением языком.

### 5.3 Технологии актуализации потенциала субъектов образовательного процесса

**Технологии актуализации мотивационного потенциала образовательной среды.** Формирование познавательной мотивации является ключевой проблемой в образовательной практике, поскольку именно от нее в достаточной степени зависит образовательный результат. Особенно острым этот вопрос становится в условиях, когда внешние мотивы стали доминировать в образовательной деятельности большого числа школьников и студентов. Отсутствие внутренней мотивации учения и чрезмерная выраженность внешних мотивов являются характерными чертами современной образования.

*Цель разработки и применения технологии – обеспечить поиск и активизацию тех ресурсов образовательной среды, которые способствуют формированию позитивной внутренней мотивации субъектов образовательного процесса в школе и вузе.*

В современном менеджменте популярна модель трудовой мотивации Р. Хекмана и Г. Олдхэма, которая направлена на развитие внутренней мотивации работников и создание такой среды, которая имеет высокий мотивационный потенциал.

Согласно этой модели, существуют *три психологических состояния*, определяющие высокий уровень внутренней мотивации человека, его удовлетворенность проделанной работой, а также высокие результаты самой деятельности:

– воспринимаемая значимость работы, т. е. степень, в которой человек воспринимает свой труд как что-то важное, ценное и стоящее;

- ощущаемая ответственность, т. е. та степень, в которой человек чувствует ответственность за результаты своего труда;
- знание результатов, т. е. степень понимания человеком эффективности или результативности своего труда.

Подобные психологические состояния возникнут в том случае, если *предлагаемая человеку работа и ее задачи имеют следующие характеристики:*

1) эта работа предполагает привлечение различных способностей и умений человека (набор знаний, умений, навыков);

2) если человек видит целесообразность этой работы и знает, как его работа (если она представляет лишь один этап из большого процесса) связана с другими этапами и как качество ее исполнения повлияет на весь процесс (определенность заданий);

3) если эта работа представляет значимость для него, других, а может быть, для всего общества в целом (значимость заданий);

4) если эта работа предоставляет определенную свободу, независимость, возможность действовать по своему усмотрению при ее планировании, определяя способы ее выполнения (самостоятельность);

5) если выполнение этой работы сопровождается получением прямой и ясной информации относительно эффективности работы (обратная связь).

Задача педагога состоит в том, чтобы предлагаемая учебная работа содержала перечисленные пять характеристик. Тогда образовательное пространство будет обладать высоким мотивирующим потенциалом, в котором и будут успешно раскрываться познавательные потребности учащегося.

Выделим приемы и методы, которые помогут повысить эффективность применения данной модели в образовательной практике<sup>1</sup>.

### ***1. Характер учебной деятельности и ее значимость для профессионально-личностного развития студентов.***

Учебная деятельность должна быть построена таким образом, чтобы вызывать у студентов переживание значимости выполнения. Это произойдет в том случае, если при выполнении этой учебной работы будут задействованы разнообразные умения, навыки и знания студента; кроме того, она должна быть вполне определенной, целесообразной, актуальной и значимой.

Современные образовательные технологии предлагают большой выбор активных методов: проблемное обучение, стимулирующее проявление активности, инициативы, самостоятельности и творчества учащихся; игровые технологии, тренинговые технологии. Кроме того, распространение получают метод кейс-технологий, портфолио, метод проектов и др. Эти методы не только активно задействуют творческий и интеллектуальный потенциал студентов, но дают возможность решения практических задач, актуальных проблем, вызывая чувство ответственности и заинтересованности в конечном результате.

Традиционные формы организации учебной деятельности, такие как лекция и семинар, могут также обладать большим мотивационным потенциалом, если они включают в себя разные способы активного обучения.

---

<sup>1</sup> Современные образовательные технологии : учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. М. : КНОРУС, 2011. С. 211–226.

*Предостережения.* Слишком сложная задача снижает мотивацию. Деятельность должна вовлекать разумное количество умений и навыков учащихся. Работа, требующая исключительно широкого разнообразия умений, может оказывать разрушительное действие на работающих.

Люди с сильным стремлением к росту, достижениям, самоуважению обычно положительно реагируют на обогащение выполняемой деятельности за счет увеличения значимости и разнообразия вовлекаемых умений и навыков. Когда же люди не столь сильно мотивированы потребностями высокого уровня, обогащение содержания труда зачастую не дает заметных успехов.

## ***2. Самостоятельность и принятие студентами ответственности за свое образование в вузе.***

Одним из базовых постулатов психологии мотивации является положение о том, что отсутствие выбора, полное ограничение самостоятельности, чрезмерный контроль уменьшают ощущение человеком ответственности за собственные действия, возможности самоопределения и, таким образом, полностью уничтожают внутреннюю мотивацию человека.

Учебная деятельность студентов в большинстве вузов во многом регламентирована и имеет ограниченные возможности для выбора: студенты не принимают участия в обсуждении содержания и методов обучения; существует большой список обязательных предметов и гораздо меньше – факультативных, по выбору; сроки сдачи работ и экзаменов фиксированы и т. д. В подобной ситуации студент не ощущает полной ответственности за свою учебную деятельность, менее осознанно подходит к исполнению учебных задач.

*Рекомендации по увеличению автономности студентов в образовательном процессе:*

– по возможности предоставляйте студентам свободу выбора – что изучать, как и когда изучать;

– позвольте студентам участвовать в формировании учебной программы курса. Предложите им список тем, в котором помимо обязательных будут темы по выбору или темы, требующие детального изучения, и темы, для изучения которых достаточно общего обзора;

– предложите студентам разбиться на рабочие группы по три-четыре человека для подготовки семинарских занятий. Рабочая группа должна взять всю работу по организации и подготовке семинара на себя, включая ее проведение, работу по включению других студентов в работу семинара и т. д. Преподаватель консультирует рабочую группу и при необходимости вносит поправки в их план работы;

– на лекциях не рассказывайте студентам того, что можно спросить у них. Начинайте занятие с вопросов о том, что они знают по тому или иному аспекту предлагаемой темы. На основе полученных ответов можно создать совместный с аудиторией дальнейший план лекции, выделив те моменты, на которых остановитесь дольше – из-за полной неинформированности студентов по этому вопросу или потому, что студенты находят эти пункты важными, интересными и актуальными;

– предложите студентам подумать, какие подходы к пониманию изучаемой проблемы могут существовать, например, как может толковаться рассматриваемое явление в той или иной научной школе, научной парадигме. Предлагайте студентам прогнозировать, высказывать догадки и предположения относительно результатов какого-либо исследования;

– если есть возможность, давайте студентам выбирать сроки сдачи контрольных работ, рефератов, письменных работ;

– предложите студентам участие в организации итогового или промежуточного контроля знаний: пусть они придумают вопросы, тестовые задания и прочие формы контроля, которые могут быть использованы вами на практике. Такая работа позволит студентам провести ревизию собственных знаний и научит ставить вопросы, составлять корректные задания;

– предложите студентам разработать критерии и форму оценивания их знаний. Для такой работы лучше создать рабочие группы и затем позволить выбрать наилучший среди предложенных вариантов, который в дальнейшем вы будете использовать в работе;

– для оценки студенческих презентаций и проектов предложите студентам создать судейское жюри, которое будет вместе с вами оценивать эти проекты;

– делегируйте часть работы по организации обратной связи рабочей группе, выбранной самими студентами или представителями каждой из рабочих групп.

### ***3. Обратная связь и знание результатов образовательной деятельности студентов.***

В современной образовательной практике обратная связь рассматривается как действенное средство формирования познавательной мотивации. Студент получает возможность проанализировать собственную учебную деятельность и скорректировать сложившуюся ситуацию только на основе полученной от преподавателя информации относительно своего успеха или неуспеха в изучении той или иной дисциплины. Однако такая обратная связь наиболее часто имеет место в завершающей фазе учебного курса, в виде итогового результата.



С другой стороны, обратная связь к преподавателю от студентов может оказать неоценимую помощь в повышении качества преподавания учебной дисциплины. Итоговый контроль дает преподавателю информацию об уровне знаний студентов, но уже не влияет или мало влияет на совершенствование преподавателем курса.

**Способы организации обратной связи.** Обычной формой организации обратной связи является контроль знаний в виде тестов, контрольных работ, проектов, выступлений студентов на семинарах, коллоквиумах и т. д.

**Экспресс-опрос.** Такая форма организации обратной связи может иметь место на каждом занятии, решать самые различные задачи и использоваться на любой учебной дисциплине. Экспресс-опрос предполагает постановку чаще всего одного вопроса, касающегося проведенного занятия. Преподаватель просит в конце занятия ответить письменно на один вопрос из числа, например, следующих:

– Что вы считаете наиболее важным из того, что узнали на сегодняшнем занятии?

– Что более всего заинтересовало вас на сегодняшнем занятии?

– Что бы вы назвали самым ценным, что вынесли для себя из сегодняшнего занятия?

– Что вы считаете самым бесполезным из того, что было на данном занятии?

– Что осталось для вас более всего непонятным на сегодняшнем занятии?

– Какой вопрос, вы считаете, остался нераскрытым в течение этого занятия?

**Резюме занятия.** Необходимо попросить студентов коротко перефразировать тему лекции или написать короткое резюме пройденной темы, изученного вопроса, или дать короткий комментарий к лекции. В этом случае на следующем занятии можно процитировать наиболее интересные комментарии или резюме студентов, вместо того чтобы самому напоминать, что было изучено на прошедшем занятии.

**Задайте один вопрос.** В конце занятия преподаватель предлагает письменно задать вопрос, который возник у студентов в ходе изучения темы занятия. Такой метод позволит определить, была ли раскрыта тема или что осталось непонятым для студентов. На следующем занятии следует уделить 10–15 минут на ответы по этим вопросам.

Рекомендации по работе с полученными данными:

1. Необходимо дать быструю обратную связь со своей стороны (на следующем же занятии).

2. Во время обработки результатов сгруппируйте полученные ответы на несколько категорий, например:

- позитивные оценки и комментарии;
- критические оценки и замечания, которые в свою очередь разделите на три группы: 1) те, что вы планируете учесть на последующих занятиях; 2) те, которые не могут быть учтены в этом семестре, но которые вы учтете в будущем; 3) те, которые не могут быть вами учтены (например, в силу того, что это не входит в вашу компетенцию) или которые вы считаете разумным и необходимым оставить без изменений (например, касающиеся содержания курса, тестов и т. д.);
- все остальные замечания, комментарии или вопросы, которые вы не можете интерпретировать или считаете неуместными.

3. Сделайте для себя резюме полученных предложений и замечаний, которые вы прокомментируете на следующем занятии. Можно выбрать несколько наиболее важных пунктов и обсудить их со студентами в начале следующего занятия, уделив этому несколько минут.

4. Будьте лаконичны, не пускайтесь в длительные дискуссии и рассуждения.

5. Коротко объясните, какие замечания и почему не могут быть вами приняты или учтены, разъясните возникшие недоразумения и недопонимание студентов по поводу целей, содержания курса или других аспектов вашей деятельности.

6. При обсуждении старайтесь придерживаться нейтрального тона.

7. Отметьте, что могут или должны сделать студенты по улучшению качества обучения. Например, если студенты пишут, что им не был ясен тот или иной материал, то попросите их чаще задавать вопросы в устной / письменной форме или подходить в конце занятия для личной консультации.

8. Поблагодарите студентов за сотрудничество, за ценные замечания и рекомендации, которые вам позволят улучшить качество преподаваемого курса.

***Межсеместровый опрос.*** Достоинство межсеместрового опроса (или опроса по окончании модуля, раздела) в том, что он может охватить более широкий спектр проблем и вопросов, связанных с вашим курсом, чем только фиксировать наличные знания студентов по пройденному материалу. Такой опросник преподаватель может создать сам в зависимости от того, какие аспекты преподавания его более интересуют или являются более актуальными для этого учебного курса. Опросник может включать различные типы вопросов, в том числе открытые.

*Варианты опроса.*

*Неформальный опрос* содержит три-пять открытых вопросов. Например:

– Перечислите ключевые концепции и идеи этого модуля (можно впоследствии обсудить и сравнить ответы студентов и вашу собственную позицию относительно степени важности упомянутых идей).

– Что из изученного материала вы находите для себя самым важным?

– Перечислите три вопроса, которые остались непонятными для вас. Конкретизируйте ваш ответ.

– Какие вопросы вам хотелось бы еще рассмотреть более подробно до конца изучения этого курса?

– Какие из изученных тем, на ваш взгляд, следует расширить?

– Какие из изученных тем, на ваш взгляд, следует сократить?

– Есть ли у вас какие-то замечания, предложения по лучшей организации курса?

– Перечислите три лучших и три худших момента, связанных с этим курсом. Обоснуйте их.

*Рекомендации:*

– организуйте такой опрос в начале занятия (в конце занятия студенты могут торопиться и отвечать наспех);

– такой опросник стоит сделать анонимным для того, чтобы получить более искренние ответы;

– укажите на то значение, которое имеет этот опрос для вас и для всей аудитории (для более эффективной организации учебного курса).

**Групповая форма организации обратной связи.** Предложите студентам разделиться на рабочие группы (четыре-шесть человек) и обсудить внутри группы проблемные вопросы, связанные как с содержанием, так и с организацией учебного курса. Организуйте встречу с представителями этих групп и обсудите поднятые студентами вопросы. Подобная форма работы позволит студентам самостоятельно решить, какие из вопросов существенны для дальнейшего обсуждения с преподавателем. Некоторые вопросы могут быть решены на этапе внутригруппового обсуждения. Так, вопросы, касающиеся содержания материала, ставшего для кого-то из студентов непонятым, могут быть рассмотрены внутри и с помощью группы.

**Формализованный опрос.** Такой опрос предполагает составление анкеты. При этом анонимность анкеты будет условием искренности ответов, а значит, эффективности этого опроса. Вопросы могут охватывать самые различные аспекты, касающиеся учебного курса, и таким образом дать преподавателю более детальное представление об отношении студентов к изучаемому курсу и его оценке. Предлагаемые ниже вопросы примерны, преподаватель свободен в составлении собственной анкеты.

*Вариант анкеты для межсеместрового опроса*

Оцените, пожалуйста, занятия по курсу «...», выбрав из предлагаемых вариантов оценки тот, с которым вы согласны. При этом:

1 – категорически не согласен(на), 2 – не согласен(на), 3 – скорее несогласен(на), 4 – согласен(на), 5 – полностью согласен(на).

Таблица 3 – Анкета для межсеместрового опроса

На занятиях в достаточной мере используются различные технические средства	1 2 3 4 5
На занятиях создается атмосфера, мотивирующая к эффективной работе	1 2 3 4 5
Преподавателю удается пробудить интерес к содержанию курса	1 2 3 4 5
Контрольные работы, тесты и пр. проверяются и возвращаются преподавателем вовремя	1 2 3 4 5
Преподаватель внимателен к аудитории и отвечает на вопросы студентов	1 2 3 4 5
Преподаватель старается вовлечь студентов в дискуссию и другие активные формы работы	1 2 3 4 5
Очевидно, что преподаватель сам увлечен своим предметом	1 2 3 4 5
Преподаватель тщательно готовится к занятиям	1 2 3 4 5
Обратная связь, которую я получаю от преподавателя, вполне конструктивна	1 2 3 4 5
Оцените, насколько хорошо вы усвоили изученные темы, %	
Название темы...	100 90 80 70
Название темы...	100 90 80 70
Если у вас есть предложения по улучшению организации курса, укажите их	

#### ***4. Саморефлексия преподавателя***

Тщательная рефлексия собственных качеств и качества своей деятельности может подтолкнуть преподавателя к поиску новых, еще не использованных им ресурсов по повышению эффективности образовательного процесса. В этой связи инте-

ресно, каким бы хотели видеть преподавателя сами студенты. К. Фелдман выделил семь характеристик, которые получили наибольший вес как у студентов, так и у преподавателей, обнаружив таким образом большое совпадение в представлениях этих двух групп относительно качеств «идеального», или «лучшего», преподавателя.

Предметом рефлексии преподавателя, критериями самооценки его преподавательской деятельности могут быть следующие характеристики.

1. Чуткость и внимание к студентам и к их успехам:

– преподаватель разъясняет материал на уровне, который доступен для понимания студентов;

– учебник адекватен по сложности уровню студентов;

– преподаватель чуток к тому, насколько материал понят студентами;

– преподаватель выясняет, насколько проблема, возникшая с пониманием материала у одного студента, возникла и у других студентов;

– преподаватель осознает и реагирует, когда студентам становится скучно или они запутались в материале.

2. Готовность, организация курса:

– преподаватель хорошо готов к занятию;

– учебный курс организован логично;

– новая информация предъявляется логично и связана с уже изученными идеями;

– студенты воспринимают преподавателя как организованного человека;

– лекции достаточно легко конспектировать.

### 3. Знание предмета:

- преподаватель демонстрирует знание своего предмета;
- преподаватель знаком с литературой и современными исследованиями в этой области;
- преподаватель очень хорошо знает дисциплину, по которой он специализируется.

### 4. Увлеченность (своим предметом и преподаванием этого предмета):

- преподаватель производит впечатление заинтересованного в преподавании этого курса;
- преподавателя способен передать интерес и увлеченность к своему предмету;
- преподаватель активный и энергичный.

### 5. Ясность:

- преподаватель объясняет понятно и старается ответить на все вопросы;
- преподаватель системно представляет изучаемые концепции и теории, что помогает пониманию;
- преподаватель использует хорошо подобранные примеры для объяснений;
- преподаватель обобщает главные идеи;
- преподаватель понятно объясняет абстрактные идеи и теории.

### 6. Доступность и предупредительность:

- преподаватель предлагает студентам помощь, если они испытывают трудности;
- преподаватель доступен для консультаций вне занятия;
- у преподавателя есть взаимопонимание со студентами;



– преподаватель добросовестно относится к назначенным встречам со студентами.

7. Непредвзятая оценка студентов и качество экзамена (зачета):

– вопросы на экзаменах по темам, которые рассматривались на занятиях;

– экзамен требует от студентов больше, чем только воспроизведения фактологической информации;

– экзамен позволяет студентам адекватно продемонстрировать то, что было изучено в курсе;

– преподаватель предъявляет критерии, по которым студенты будут оцениваться;

– студенты удовлетворены способом их оценивания;

– студентов часто опрашивают;

– преподаватель заранее предупреждает о проведении тестов или опросов;

– преподаватель использует более одного способа оценивания.

Интересными являются измерения эффективности преподавателя, выделенные П. Эштон, который утверждает, что ни один другой параметр деятельности или личности учителя не связан так тесно с успеваемостью учеников, как ощущение педагогом своей эффективности. При этом ощущение самоэффективности педагога, по ее мнению, складывается из ведущих параметров:

1) чувство личного достижения. Преподаватель должен рассматривать свою работу как значимую и важную;

2) позитивные ожидания по отношению к достижениям студентов и их поведению в целом. Преподаватель должен ожидать от своих учеников успехов;

3) принятие личной ответственности за уровень знаний студентов;

4) наличие разработанных стратегий достижения целей. Преподаватель должен планировать обучение, ставить цели и знать стратегии их достижения;

5) наличие позитивных эмоций. Педагог должен иметь позитивное отношение к преподаванию, себе самому и студентам;

6) чувство контроля. Преподаватель должен верить, что он может влиять на обучение студентов;

7) чувство общности целей преподавателя и студентов. Учитель развивает общие с учениками действия для достижения целей;

8) демократическое принятие решений. Учитель вовлекает учеников в процесс принятия решения относительно целей и стратегий обучения.

Различные исследования показывают, что *ощущение человеком самоэффективности* является важнейшим предиктором успешности его профессиональной деятельности. Вместе с тем есть параметры, которые требуют большей рефлексии от преподавателя – *позитивные ожидания достижений студентов и их поведения в целом*. Если преподаватель будет относиться к своему ученику как к ленивому бездарному или пассивному, тот постепенно начнет соответствовать этим ожиданиям.

Еще один важный аспект – *заинтересованность преподавателя в своем предмете, позитивное отношение к преподаванию*. Студенты чрезвычайно чутко воспринимают нали-

чие или отсутствие интереса преподавателя к читаемой дисциплине.

*Дневник.* Эффективным способом, способствующим анализу собственной деятельности, может стать ведение дневника.

*Рекомендации к ведению дневника:*

1. Планируя предстоящее занятие, напишите, какие цели вы ставите перед собой и каким образом вы собираетесь их реализовать.

2. Определите для себя, какими умениями, навыками и знаниями должны обогатиться студенты, покинув ваше занятие. Это поможет вам более четко определиться с используемыми стратегиями.

3. Сразу же после занятия проанализируйте, удалось ли достичь поставленных целей. Если что-то не удалось на занятии, то почему не удалось и как следует поступить в следующий раз.

4. Неплохо вспомнить в этом журнале свой студенческий опыт, опыт своих преподавателей, их слабости и сильные стороны.

*Аудиозапись или видеозапись занятия.* Современные технические средства позволяют произвести аудиозапись или даже видеозапись лекции или другого занятия, которые могут помочь преподавателю в анализе собственного стиля преподавания, особенностей вербального и невербального общения, взаимодействия со студентами и многих других параметров, касающихся преподавательской деятельности.

Итак, саморефлексия может позволить преподавателю сознательно развивать собственный репертуар педагогических стратегий и повысить осознание различных путей обучения.

**Технология развития критического мышления. Критическое мышление** – это комплекс когнитивных навыков и умений, который предполагает, что человек, обладающий им:

- умеет выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим;

- умеет работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний; различать существенную информацию от несущественной, релевантную от нерелевантной;

- умеет аргументировать свою точку зрения и учитывать точки зрения других;

- способен оценить происхождение знания, его достоверность и правдоподобность;

- учитывает многообразие точек зрения на проблему; принимает во внимание контекст любой информации, проблемы, ситуации;

- умеет задавать вопросы, самостоятельно формулировать гипотезу, отличать реальные проблемы от надуманных;

- способен вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений;

- выявляет скрытые допущения и предвзятости, стереотипы и предрассудки;

- самостоятельно занимается своим обучением;

- находит альтернативные способы решения проблемных ситуаций;

- умеет объяснить изученное и применить его в повседневной жизни;

– способен оценивать собственный мыслительный процесс, используя такие интеллектуальные стандарты, как ясность, точность, логичность, значимость.

Главным условием такой учебной деятельности является постоянное вовлечение учащихся в различные виды деятельности, в которых они могли бы критически оценивать собственное мышление, а также проверять, анализировать, развивать, применять получаемую информацию, и где важен не ответ как таковой, а его поиск. Формирование культуры критического мышления особенно успешно происходит через организацию диалоговых форм работы, предполагающих активный обмен мнениями, таких как групповая дискуссия, дебаты, анализ ситуаций, различные игровые формы проведения занятий, конференции.

Вместе с тем такая традиционная форма обучения, как лекция, может быть организована таким образом, что она будет способствовать развитию критического мышления студентов. Во-первых, существует несколько видов лекций, например, с запланированными ошибками, лекция-диалог и др., которые заставляют студентов критически оценивать поступающую информацию. Во-вторых, многое зависит от того, в какой степени выражено критическое мышление у самого преподавателя.

Специфика данной технологии состоит в организации процесса обучения в трехфазной структуре.

*Три фазы технологии развития критического мышления.*

1. Фаза вызова. Задачи:

- актуализация имеющихся знаний, представлений;
- пробуждение познавательного интереса к изучаемой теме;

– обучающиеся определяют направления в изучаемой теме.

2. Фаза реализации смысла (осмысления). Задачи:

- организация активной работы с текстом,
- удовлетворение познавательных «запросов»;
- формирование отношения к тексту.

3. Фаза рефлексии. Задачи:

- соотнесение старых и новых представлений;
- обобщение изученного материала;
- определение направлений для дальнейшего изучения

темы.

Таблица 4 – Основные фазы технологии развития критического мышления

Фаза	Деятельность преподавателя. Задачи фазы	Деятельность студентов
1	2	3
Фаза вызова	«Вызов» уже имеющихся знаний по изучаемому вопросу, активизация студентов, мотивация для дальнейшей работы. Корректировка и уточнение целей	Студенты «вспоминают», что им известно по изучаемому вопросу (делают предположения), систематизируют информацию до ее изучения, задают вопросы, на которые хотели бы получить ответ. Ставят собственные цели
Информация, полученная на первой стадии, выслушивается, записывается, обсуждается, работа ведется индивидуально, в парах, группах		

Продолжение таблицы 4

1	2	3
Фаза осмысления (реализации)	Сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией, постепенное продвижение от знания «старого» к «новому»	<p>Студенты читают, (слушают) текст, используя предложенные преподавателем активные методы чтения, делают пометки на полях или ведут записи по мере осмысления новой информации.</p> <p>Отслеживание своего понимания при работе с изучаемым материалом, продолжают активно конструировать цели своего учения</p>
Непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм, лекция, материал параграфа), работа ведется индивидуально или в парах		
Фаза рефлексии	Вернуть студентов к первоначальным записям – предположениям, организовать работу по изучению, дополнению изученного. Дать творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации. Рефлексивный ана-	Студенты соотносят «новую информацию» со «старой», используя знания, полученные на стадии осмысления. Производят отбор информации, наиболее значимой для понимания сути изучаемой темы, а также наиболее значимой для реализации поставленной ранее индивидуальной цели. Они выражают новые идеи и информацию собственными словами, са-

Продолжение таблицы 4

1	2	3
	лиз направлен на прояснение смысла нового материала, построение дальнейшего маршрута обучения	мостоятельно выстраивают причинно-следственные связи. Важно, чтобы в процессе рефлексии студенты самостоятельно могли оценить свой путь от представления к пониманию
Творческая переработка, анализ, интерпретация и т.д. изученной информации, работ ведется индивидуально, в парах, группах		

Рассмотрим приемы реализации технологии развития критического мышления<sup>1</sup>.

**«Вопрошающие» паузы на лекции.** Данный прием заставляет студентов лучше концентрироваться на лекционном материале, постоянно прорабатывать услышанное.

*1-й вариант паузы.* Прием заключается в том, что лектор, закончив изложение очередного блока информации, просит студентов поработать в паре со своим соседом. Студентам предлагается сверить сделанные записи, найти оставшиеся неясными для них моменты. Затем каждая пара должна сформулировать как можно большее количество вопросов, основываясь на только что услышанном материале. Лектор отвечает на вопросы. После завершения этой работы лектор переходит к изложению следующего пункта. Паузы рекомендуется делать каждые 10 минут.

---

<sup>1</sup> Современные образовательные технологии : учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н. В. Бордовской. М. : КНОРУС, 2011. С. 321–331.



При использовании этого приема важно не поддаваться искушению и не начать сразу же отвечать на возникающие у аудитории вопросы. Важно заставить студентов просмотреть собственные записи, составить по ним вопросы, обсудить их в парах и лишь потом ответить на нерешенные вопросы.

*2-й вариант паузы.* Прием похож на предыдущий, только пауза делается через каждые 15 минут. Лектор просит каждого студента составить два вопроса к рассмотренному материалу. Затем студенты организуются в мини-группы из четырех-пяти человек, обсуждают составленные вопросы, обмениваются своими соображениями. Далее преподаватель выясняет, остались ли нерешенные вопросы, и дает их разъяснения. Если есть время, преподаватель просит озвучить некоторые из вопросов и ответов. При необходимости он корректирует ответы студентов.

*3-й вариант паузы.* Закончив изложение одного блока информации, преподаватель пишет на доске (или представляет на слайде) свой вопрос (задачу), решение которой потребует от студентов понимания и применения только что услышанного материала. Задачу лучше составить таким образом, чтобы ее решение не занимало больше 2–3 минут. Обсуждение происходит в парах, затем ответы выслушиваются, комментируются и коротко резюмируются преподавателем. Общее время – 5–7 минут. Рекомендуется постоянно менять состав пар, предлагая студентам объединяться поочередно с соседом слева (справа), спереди (сзади).

**«Синквейн»** (франц. «пятистишие») – нерифмованные пятистрочные стихи. Они полезны в качестве инструмента для синтеза и обобщения услышанной на занятии информации. Жесткая схема этой письменной формы стимулирует студен-

тов к тщательному отбору лексических средств и точной передаче смысла. Синквейн можно использовать при изучении практически всех дисциплин. Запись должна быть представлена пятью строчками:

– первая строчка – тема, одно слово или словосочетание (обычно существительное);

– вторая строчка – определение темы, два слова (прилагательные);

– третья строчка – действия названной темы, три слова (глаголы);

– четвертая строчка – фраза из четырех слов, выражающая отношение к теме;

– последняя строка – одно слово, синоним к теме.

При первом использовании синквейна на занятиях рекомендуется его совместное написание. Важно показать, каким образом происходит отбор слов, наиболее существенных для раскрытия изученной темы. В последующем такое задание делается индивидуально.

*INSERT – Interactive Noting System of Effective Reading and Thinking* – интерактивная система разметки текста для эффективного чтения и размышления (ИНСЕРТ). Область применения – любые научные, научно-популярные, художественные тексты, тексты лекций, предлагаемые преподавателем в распечатанном виде.

*1-й этап.* Студентам предлагается система маркировки текста, которая позволяет разделить информацию следующим образом:

«v» – уже знаю;

«+» – ново для меня;

«←» – не знал(а), думал(а) иначе;

«?» – непонятно, необходимо уточнить.

*2-й этап.* Чтение студентами текста и последовательная его маркировка на полях.

*3-й этап.* Систематизация информации в сводную таблицу.

Таблица 5 – Сводная таблица для систематизации информации в соответствии с приемом Insert

v	+	–	?
...	...	...	...
...	...	...	...

*4-й этап.* Совместное обсуждение записей, внесенных студентами в таблицу.

Технология ИНСЕРТ делает зримым процесс накопления информации, путь от «старого» знания к «новому». Важным этапом работы является обсуждение записи. Прочитав ее один раз, студент может вернуться к своим первоначальным заметкам, вспомнить, что он знал по данной теме раньше; возможно, количество значков увеличится или уменьшится. Для заполнения таблицы слушателям придется вновь вернуться к тексту. Таким образом, преподаватель обеспечивает вдумчивое, внимательное чтение текста. Прием способствует развитию аналитического мышления, является средством отслеживания понимания материала.

***Оценка проверяемости утверждения.*** Одно из основных требований, предъявляемых к научному исследованию – проверяемость выдвинутых утверждений. Данный прием можно использовать как на семинарах, так и на лекциях. Разделите

студентов по подгруппы по три-пять человек и предложите им утверждение. Их задача – определить, возможно ли проверить данное утверждение научными методами, и если да, то каким образом. Время для подготовки – 15 минут.

*Примеры:*

1. Почему некоторые люди довольно легко оставляют такую пагубную привычку, как курение, и могут в течение длительного времени не возвращаться к ней?

2. Обычно считается, что цветовой окрас животных имеет адаптивное значение. Например, змеи вида *Thamnophis elegans* встречаются серого и коричневого цветов. Змеи серого окраса живут в прибрежных скалах, где они растворяются в окружающем сером цвете скал. Змеи коричневого окраса встречаются на плоскогорьях. Какого рода эксперимент необходимо провести, чтобы подтвердить или отвергнуть идею о том, что окрас имеет адаптивное значение?

Этот метод очень хорош для развития способности критически оценивать любые утверждения, и, в особенности, претендующие на научность. Кроме того, студенты осваивают методологию проведения эмпирических исследований, оценивают адекватность использования различных методов решения поставленной в исследовании задачи.

*Аргументативное эссе.* Письменная работа является одним из наиболее эффективных видов учебной деятельности для развития критического мышления. На письме мыслительный процесс становится более явным, у студентов появляется больше возможности мыслить самостоятельно и обстоятельно, имея возможность спокойно подумать и лишь потом высказать свою точку зрения. Наилучшим вариантом будет написание

аргументативного эссе, где автор должен выбрать определенную позицию в отношении рассматриваемого вопроса и последовательно доказать свою правоту. При стандартном подходе студенты, сделав выбор, ищут и приводят только те доводы, которые подтверждают выбранную ими позицию. В аргументативном эссе автор должен рассмотреть также и другие точки зрения, доказать их несостоятельность.

Схема выполнения аргументативного эссе.

1. *Введение*: вводное утверждение (вопрос, цитаты, статистические данные, случай из личного опыта, пример реальный или гипотетический), которое вводит читателя в проблему, привлекает его внимание.

2. *Основная часть*.

Главное утверждение – тезис, который отражает центральную идею, мнение, – то положение, которое вы планируете доказать. Краткое введение в историю проблемы.

Аргументация (А), поддерживающая авторскую позицию (факты, примеры, суждения и пр.). Они могут выстраиваться в удобном для автора порядке: 1) от общей к специфичной информации; 2) от наиболее важного аргумента к менее важным; 3) от более слабых к самому сильному доказательству позиции.

Контраргументация (К). Цитирование и последующий критический анализ контраргументов является важнейшей частью построения убедительного доказательства авторской позиции.

Аргументы, поддерживающие основной тезис или противостоящие ему, могут выстраиваться в произвольном порядке:

$A^1, A^2, A^3 - K^1, K^2, K^3;$

$K^1-A^1, K^2-A^2, K^3-A^3;$

$K^1, K^2, K^3 - A^1, A^2, A^3.$

*Заключение:* заключительное утверждение (повторное формулирование основного тезиса, синтез аргументации, а также вероятностное будущее вопроса).

*Оценка работы.* Очень важный момент – студенты до начала выполнения работы должны быть ознакомлены с критериями оценки, которые должны базироваться на общих принципах критического мышления.

В оценочном листе преподаватель обводит кружком выставляемый балл по каждому из выделенных параметров.

Таблица 6 – Оценочный лист

1) определение и резюмирование ключевой проблемы (вопроса) 1-----2-----3-----4-----5	
1 балл – проблема не определена и не обобщена, подменена другими или нечетко обрисована. Введение отсутствует, цель работы неясна. Тезисное положение отсутствует, слабо или расплывчато оформлено	5 баллов – ключевая проблема не только определена, но и четко отделена от менее существенных, показана связь между ними, выделены нюансы
2) определение студентом собственной позиции 1-----2-----3-----4-----5	
1 балл – собственная позиция не определена и не аргументирована	5 баллов – собственная позиция определена и подкреплена фактами
3) принятие во внимание иных точек зрения 1-----2-----3-----4-----5	
1 балл – принята во внимание только одна позиция, не рассмотрены другие точки зрения, важные для понимания проблемы	5 баллов – дополнительно рассмотрены различные перспективы

Продолжение таблицы 6

1	2
4) выделение и оценка ключевых утверждений 1-----2-----3-----4-----5	
1 балл – утверждения и этические основания проблемы не исследованы или сделаны поверхностно	5 баллов – выделена и поставлена под вопрос валидность утверждений, приняты во внимание этические нормы, связанные с проблемой
5) определение и оценка качества подкрепляющих данных (очевидности); рассмотрение дополнительных данных, связанных с ключевой проблемой 1-----2-----3-----4-----5	
1 балл – в основном повторяется уже рассмотренная информация, принятая как истинная или отвергнутая без достаточных оснований. Не различает корреляционную зависимость и причинно-следственные связи. Не отличает факт от мнения, от оценочных суждений	5 баллов – факты изучены, рассмотрены их точность, релевантность, полнота. Рассмотрены причинно-следственные связи. Четко отличает факт от мнения, оценочного суждения
б) учет влияния контекста (социокультурного, политического, экономического) 1-----2-----3-----4-----5	
1 балл – проблема рассмотрена только в эгоцентрических (социоцентрических) терминах. Не представлена связь проблемы с другими контекстами - культурным, политическим и т.д.	5 баллов – тема исследована с четким пониманием влияния контекста на проблему

Продолжение таблицы 6

1	2
7) выводы, заключения, последствия 1-----2-----3-----4-----5	
1 балл – не удалось сделать выводы и заключение, рассмотреть возможные последствия	5 баллов – выводы сделаны, дано общее заключение, включая обсуждение возможных последствий

**Критический анализ научной статьи.** Научно-исследовательская работа студентов является обязательной частью образовательного процесса и включается в содержание всех изучаемых дисциплин. В связи с этим особую значимость приобретает формирование у них навыков научной деятельности, овладение научными методами познания и исследования.

*Цель:* сформировать у студентов навыки критического анализа научного текста, оценки качества проведенного эмпирического исследования, понимания логики построения научного исследования.

*1-й этап.* За одну-две недели до запланированного занятия каждый студент получает научную статью, выбранную преподавателем для всей группы, а также список вопросов к первой части схемы критического анализа статьи. Задача каждого студента – прочитать статью, сделать заметки и ответить на поставленные вопросы.

*2-й этап.* На занятии вся группа вместе с преподавателем обсуждает анализируемую статью в соответствии с частью I (Приложение В). Студенты корректируют свои записи. В конце занятия преподаватель выдает им часть II схемы анализа (При-



ложение В) и предлагает подготовиться к следующему занятию в соответствии с этими пунктами.

*3-й этап.* На занятии группа под руководством преподавателя обсуждает статью в соответствии с частью II схемы анализа.

*4-й этап.* Индивидуальная работа студентов. Преподаватель дает студентам список статей для критического анализа или предлагает провести собственный поиск и выбор статьи. Преподаватель может выдвинуть определенные требования к выбору, например: строго определить список журналов, из которых студенты могут заимствовать статьи для анализа, дату издания статьи (например, только те статьи, что опубликованы за последние три года), определить область и тематику исследования, тип и объем статей (например, не меньше восьми страниц). После выбора студенты обращаются к преподавателю и согласовывают с ним свой выбор (во избежание дублирования анализа статьи двумя или более студентами). Систему оценивания рекомендуем также предложить заранее (например, максимальное количество баллов, которые можно получить за работу, – 70). Далее студенты самостоятельно работают над анализом статьи, опираясь на обе части схемы анализа.

Работа сдается на проверку преподавателю в оговоренные им сроки и может служить итоговой по изучаемому курсу.

**«Шесть шляп мышления» (Эдвард де Боно).** В основе метода Эдварда де Боно находится концепция параллельного мышления. Как правило, то или иное решение рождается в столкновении мнений, в дискуссии и полемике. При таком подходе предпочтение часто отдается отнюдь не самому лучшему из вариантов, а тому, который более успешно продвигался в полемике. При параллельном мышлении разные подходы,

мнения и идеи сосуществуют, а не противопоставляются и не сталкиваются лбами.

«Шесть шляп мышления», в процессе решения практических задач помогают справиться с тремя главными сложностями:

– эмоциями. Вместо того чтобы думать над решением, мы часто ограничиваемся эмоциональной реакцией, определяющей наши дальнейшие действия;

– растерянностью. Не зная, что делать и с чего начать, мы испытываем неуверенность;

– путаницей. Когда, мы пытаемся удержать в голове большой массив информации, связанный с задачей, стараемся быть логичными, последовательными и креативно мыслящими, быть конструктивными, да еще и следим за тем, чтобы окружающие нас люди были такими, обычно все это не приводит ни к чему, кроме путаницы.

Метод «Шесть шляп мышления» помогает преодолеть эти сложности путем разделения процесса мышления на шесть разных режимов, каждый из которых представлен в виде метафорической шляпы определенного цвета. Подобное деление делает мышление более сосредоточенным и устойчивым и учит нас оперировать различными его аспектами по очереди.

*Значения шляп.*

*Белая шляпа мышления* – это режим фокусировки внимания на всей информации, которой мы обладаем: факты и цифры. Также помимо тех данных, которыми мы располагаем, «надевая белую шляпу», важно сосредоточиться на, возможно, недостающей, дополнительной информации и подумать о том, где ее раздобыть.

*Красная шляпа* – шляпа эмоций, чувств и интуиции. Не вдаваясь в подробности и рассуждения, на этом этапе выска-

зываются все интуитивные догадки. Люди делятся эмоциями (страх, негодование, восхищение, радость и т. д.), возникающими при мысли о том или ином решении или предложении. Здесь также важно быть честным, как с самим собой, так и с окружающими (если идет открытое обсуждение).

*Желтая шляпа* позитивная. Надевая ее, мы думаем над предполагаемыми преимуществами, которое дает решение или несет предложение, размышляем над выгодой и перспективой определенной идеи. Важно проработать именно оптимистическую сторону и попытаться выявить скрытые положительные ресурсы.

*Черная шляпа* негативная. В этой шляпе на ум должны идти исключительно критические оценки ситуации (идеи, решения и т. д.): проявите осторожность, обратите внимание на возможные риски и тайные угрозы, на существенные и мнимые недостатки, включите режим поиска подводных камней и будьте немного пессимистом.

*Зеленая шляпа* – шляпа творчества и креативности, поиска альтернатив и внесения изменений. Рассматривайте всевозможные вариации, генерируйте новые идеи, модифицируйте уже существующие, используйте нестандартные и провокационные подходы, ищите альтернативу.

*Синяя шляпа* – предназначена для управления процессом реализации идеи и работы над решением задач, а не для оценки предложения и проработки его содержания. В частности, использование синей шляпы перед примеркой всех остальных – это определение того, что предстоит сделать, т. е. формулирование целей, а в конце – подведение итогов и обсуждение пользы и эффективности метода шести шляп.

*Правила использования шести шляп мышления.* Данный прием подразумевает обязательное наличие модератора, который руководит процессом. Находясь под синей шляпой, модератор записывает все сказанное на бумагу и по завершении суммирует полученные результаты.

Вначале ведущий вкратце знакомит коллектив с общей концепцией шести шляп мышления, далее обозначает проблему или задачу. Сессия начинается с того, что все принимающие в ней участие вместе «надевают шляпу» одного и того же цвета и смотрят оценивающим взглядом на ситуацию по очереди, в соответствующем этой шляпе ракурсе. Порядок примерки шляп в принципе не играет огромной роли, однако, некая очередность все-таки необходима. Попробуйте использовать описанный ниже вариант.

Начните обсуждение темы в белой шляпе, то есть соберите и рассмотрите все имеющиеся факты, цифры, статистические данные, предложенные условия и т. д. После все имеющиеся данные обсудите в негативном ключе, т. е. в черной шляпе, и даже если предложение выгодное, ложка дегтя в бочке с медом, как правило, всегда есть. Ее то и надо увидеть. Далее найдите все положительные моменты в сотрудничестве, надев позитивную желтую шляпу.

Рассмотрев вопрос со всех сторон и собрав достаточно информации для дальнейшего анализа, надевайте зеленую, креативную шляпу. В ней попытайтесь найти что-то новое, выйдя за рамки существующих предложений. Усильте положительные моменты, сгладьте отрицательные. Пусть каждый участник предложит альтернативный путь. Появившиеся идеи снова анализируются в желтой и черной шляпе. Да, и не забы-

вайте периодически давать участникам выпустить пар в красной шляпе (ее надевают редко и на достаточно небольшой промежуток времени – секунд тридцать, не больше). Так, пробуя надевать шесть шляп мышления в разной последовательности, со временем вы сможете определить наиболее подходящую очередность.

В завершении коллективного параллельного мышления модератор подводит итог. Также важно, чтобы модератор следил за тем, чтобы участники не надевали одновременно несколько шляп. Таким образом мысли и идеи не переплетаются и не запутываются.

Можно использовать этот метод и немного по-другому – пусть каждый участник надевает шляпу определенного цвета и играет свою роль. В этом случае лучше распределять шляпы таким образом, чтобы они не соответствовали типуажу человека. Например, пусть черную наденет оптимист, желтую тот, кто постоянно все критикует, красную пускай по очереди наденут все, кто не привык проявлять эмоции и ведет себя всегда сдержанно, зеленую не давайте примерить главному креативщику и т. д. Это даст возможность участвующим раскрыть потенциал.

**«Таблица ЗХУ».** Стратегия «Знаю – Хочу узнать – Узнал» была разработана в 1984 году профессором из Чикаго Донной Огл. Цель – развитие рефлексивности в процессе познания. Когда обучающиеся работают в данной стратегии, они учатся соотносить известное и новое, учатся определять свои познавательные запросы, обосновывая их известной им информацией.

Если вы хотите на занятии собрать уже имеющийся по теме материал, расширить знания по изучаемому вопросу, систематизировать их, тогда вам подходит данная таблица.

Таблица 7 – Таблица ЗХУ

З что мы знаем	Х что мы хотим узнать	У что мы узнали и что нам осталось узнать
...	...	...
...	...	...
Категории информации, которыми мы намерены пользоваться А. ... В. ... С. ... D. ...	Источники информации: 1. ... 2. ... 3. ... 4. ...	

У этой формы работы есть еще один резерв – это вторая и третья части таблицы. Категории информации станут графами новой таблицы. Работа на стадии размышления может быть продолжена: учащиеся на уроке или на дом получают задание заполнить новую таблицу.

Основные правила работы с приемом ЗХУ:

- вспомните, что вам известно по изучаемому вопросу, запишите эти сведения в первой графе таблицы;
- перечислите источники информации;
- попробуйте систематизировать имеющиеся сведения до работы с основной информацией, выделите категории информации;
- поставьте вопросы к изучаемой теме до ее изучения;
- познакомьтесь с текстом (фильмом, рассказом преподавателя);

– ответьте на вопросы, которые сами поставили, запишите свои ответы в третью графу таблицы;

– посмотрите, нельзя ли расширить список категории информации, включите в него новые категории;

– поработайте с третьей частью таблицы. Создайте новую таблицу, в ней столько граф, сколько категорий информации вы выделили. Заполните ее.

**«Толстые» и «тонкие» вопросы.** Данный прием может быть применен для самостоятельной учебной и домашней работы. Тонкими вопросами называют простые, односложные вопросы, требующие простого ответа на уровне воспроизведения. Толстые вопросы выводят студентов на более высокий уровень мышления: сравнение, анализ, синтез, оценку. Систематическое применение данного приема учит обучающихся грамотно задавать вопросы и осознавать их уровень сложности. Вопросы и ответы могут оформляться в таблицу или задаваться устно.

Таблица 8 – Таблица «толстых» и «тонких» вопросов

«Толстые» вопросы	«Тонкие» вопросы
Объясните, почему...?	Кто? Что?
Почему Вы считаете...?	Когда? Может...?
В чем различие...?	Будет...? Мог ли...?
Предположите, что будет, если...?	Было ли? Согласны ли Вы?
На что похоже?	Верно ли?

**Понятийно-терминологическая карта.** По окончании темы и раздела программы эффективным является работа с понятийно-терминологической картой.

*Правила работы с понятийно-терминологической картой.*

1. Студентов нужно разделить на подгруппы, каждой подгруппе дается перечень определений и понятий по данной теме или разделу. В течение 10 минут студентам в подгруппе необходимо усвоить эти понятия, выделив в них отличительные признаки, сформулировать определения этих понятий своими словами, записать эти определения.

2. По кругу студенты задают друг другу вопросы по данным понятиям.

3. Теперь, когда понятия усвоены, каждая подгруппа должна составить, используя эти понятия, связанный текст (по предложенному ведущим жанру). Например: баллада, сказка, быль, детектив, фантазия, фантастика и т.д.

Текст будет оцениваться по следующим критериям:

- количество использованных понятий, вошедших в понятийно-терминологическую карту;
- точность в употреблении понятия;
- занимательность текста и исполнительское мастерство в его демонстрации.

Составление текста должно занять не более 10–15 минут.

***Приём «Fish Bone» (Дж. Делокс).*** Работа проводится в парах или подгруппах.

1. Каждой паре (подгруппе) выдается фрагмент текста. Студенты его читают, обмениваются информацией по содержанию текста.

2. На «косточке» записываются перечисленные в тексте проблемы, основные понятия и т. д. Группа презентует их и прикрепляет косточку в верхней части скелета рыбы.



Группа находит способы решения проблем; подбирает факты о существовании проблемы, записывает их на «косточку», презентует и прикрепляет в нижней части скелета рыбы.

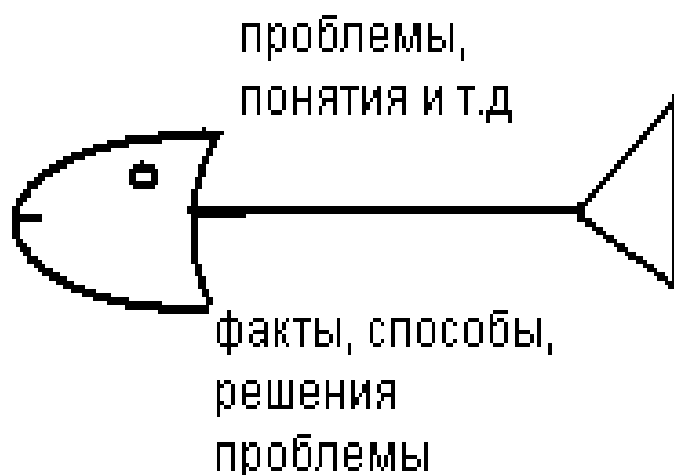


Рисунок 2 – Схема для представления информации в соответствии с приемом «Fish Bone»

«Кластер» является приемом графической систематизации материала. Данный прием предполагает выделение смысловых единиц текста и графическое оформление в определенном порядке в виде грозди.

Делая какие-то записи, зарисовки для памяти, мы, часто интуитивно, распределяем их особым образом, komponуем по категориям. Наши мысли уже не громоздятся, а «гроздятся», то есть располагаются в определенном порядке. Система кластеров охватывает большее количество информации, чем вы бы могли получить при обычной письменной работе.

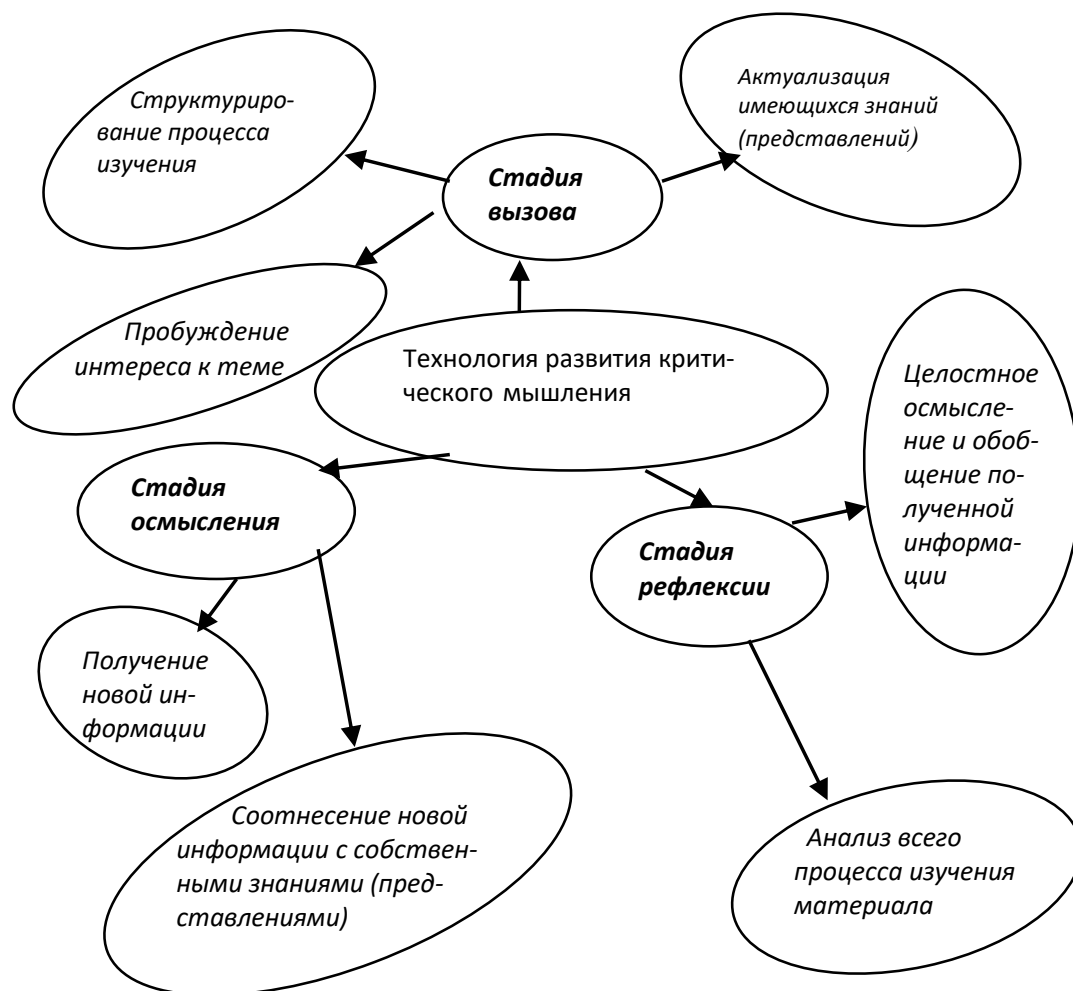


Рисунок 3 – Пример оформления кластера

## 5.4 Экспертно-оценочные технологии

**Технология рейтинга учебных достижений.** Термин «рейтинг» (англ. «rating») означает оценку, класс, разряд. В деятельности высших учебных заведений рейтинг получил широкое применение в середине 1970-х годов, он понимался как метод оценивания, система процедур, направленных на оценку результата образовательной деятельности студентов.

В последнее время широкое распространение получила трактовка рейтинга как средства индивидуализации образовательного процесса, позволяющего преподавателю формировать систему заданий текущего и рубежного контроля освоения учебной программы исходя из уровня подготовки студента и обеспечивать переход студента к более сложным заданиям, соответствующим иному, более высокому уровню подготовки или освоения конкретной образовательной программы.

В образовательной практике высших учебных заведений рейтинг выступает как средство оптимизации работы и организации самостоятельной работы студента в течение семестра. Вот почему широкое применение получает рейтинговая технология модульного обучения.

*Принципы проведения рейтинга:*

- открытости, определяющий необходимость принятия и преподавателями и студентами цели и процедуры рейтинга;
- обратной связи, регламентирующий обеспечение доступности результатов рейтинга для студентов;
- доступности, определяющий наличие многоуровневой системы заданий и позволяющий студенту максимально полно реализовать свои образовательные интересы и потребности.

Рассмотрим рейтинг достижений студентов как технологию, применяемую в следующих планах деятельности: теоретическое представление, переход от теории к практике и план практики, т. е. дадим характеристику рейтинга как эмпирико-теоретической системы, метода и средства управления образовательной деятельностью студентов.

Таблица 9 – Характеристика рейтинга достижений студентов

План деятельности	Форма существования технологии	Характеристика рейтинга достижений студентов как технологии
Теоретическое представление	Эмпирико-теоретическая внутренне непротиворечивая система, описывающая опыт организации и осуществления образовательной деятельности студентов	Система знаний о профессиональной деятельности преподавателя вуза по организации и оцениванию образовательной деятельности студентов и ее контролю
Переход от теории к практике	Метод, регламентирующий действия разработчиков рейтинга	Система норм, регламентирующая деятельность преподавателя вуза по организации и оцениванию образовательной деятельности студентов
Практика	Средство оценки достижений студентов в ходе освоения образовательной программы	Зафиксированная процедура студентов в ходе освоения или алгоритм действий, связанных с оцениванием образовательной деятельности студентов и контролем за процессом освоения образовательной программы

Таким образом, рейтинг достижений студентов является системой знаний, норм контрольно-оценочной деятельности, формализованных процедур, обеспечивающих управление процессом оценки образовательной деятельности студентов.

## *Характеристика компонентного состава рейтинга достижений студентов<sup>1</sup>*

**Целевой компонент.** Рейтинг достижений студентов применяется для реализации следующих социально значимых целей:

- организация учебного процесса и самостоятельной работы студентов, их научно-исследовательской и учебно-профессиональной деятельности, социальной активности;
- оценка качества образования и профессиональной подготовки студентов;
- контроль за процессом и результатами освоения содержания образовательной программы и сроками такого освоения в соответствии со стандартами и вузовскими нормами.

Содержание целевого компонента будет изменяться в зависимости от того, является ли рейтинг манипулятивной, гуманистической либо гуманитарной технологией, поскольку будет изменяться содержание понятия «достижения студентов».

Если рейтинг выступает как *манипулятивная технология*, то достижения студентов будут неразрывно связаны с социальной ролью, социальным ожиданием. В случае если рейтинг является *гуманистической технологией*, то достижением студентов является их профессионально-личностное развитие. Если рейтинг является *гуманитарной технологией*, то достижения студентов связаны со способностью «к восприятию ситуации и поведения внутри нее, для которой у нас нет знаний, исходящих из общих принципов» (Х. Г. Гадамер). В данном слу-

---

<sup>1</sup> Современные образовательные технологии : учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н. В. Бордовской. М. : КНОРУС, 2011. С. 172–184.

чае значимым является предшествующий опыт образовательной и профессиональной деятельности, интенсивность, глубина осознания студентами этого опыта, а также те ценности, которыми студент при этом руководствуется.

Рассматривая проблему *диагностичности цели* рейтинга достижений студентов, необходимо указать, что обязательными критериями достижения цели ее применения являются оценка степени освоения содержания образования, а также удовлетворенность студентов содержанием и результатами своей образовательной деятельности.

Дополнительным критерием достижения цели применения рейтинга как *гуманистической технологии* выступает положительная динамика учебных достижений студентов и профессионально-личностного развития студента. Дополнительным критерием достижения цели применения рейтинга как *гуманитарной технологии* является опыт ценностного отношения студентов к объектам познавательной или учебно-профессиональной деятельности и оптимальные модели поведения в типичных личностно-смысловых ситуациях.

**Содержательный компонент.** Создавая рейтинг достижений студентов необходимо решить ряд проблем, связанных с процессуальной стороной рейтинга.

Прежде всего необходимо определить, какой *вид рейтинга* будет обеспечивать учебные, личностные или профессиональные достижения студентов. Представим наиболее распространенные в современной вузовской образовательной практике виды рейтинга.

Таблица 10 – Виды рейтинга

Основание классификации	Вид рейтинга
1	2
Вид деятельности, являющейся объектом рейтинга	<p>Учебный (академический) рейтинг</p> <p>Рейтинг научно-исследовательской деятельности</p> <p>Рейтинг социальной активности</p>
Период времени, за который оценивается деятельность учащихся	<p>Рейтинг за четверть, полугодие, учебный год</p> <p>Рейтинг за учебный год, ступень обучения</p>
Субъекты, проводящие рейтинг	<p>Экспертный рейтинг (основывается на мнении учителей, классных руководителей)</p> <p>Коллективный рейтинг (базируется на заключениях учителей, классных руководителей, учеников)</p> <p>Самооценочный рейтинг (выстраивается на основе самооценки обучающимися своей работы в четверти, полугодии или своих достижений)</p>
Объем учебной информации, которую должен усвоить ученик	<p>Рейтинг по учебному предмету</p> <p>Рейтинг по учебным предметам входящим в профиль</p>

Продолжение таблицы 10

1	2
Способ расчета рейтинга	<p>Накопительный (компенсирующий) рейтинг – сумма всех полученных учеником баллов.</p> <p>Зависимый рейтинг – результат и оценка по новой теме зависят от результатов предыдущей (например, может вводиться пониженный коэффициент).</p> <p>Относительный рейтинг:  <math>OR = SB : SC \times 100\%</math> (SB – сумма баллов, набранная учеником за определенный период; SC – максимально возможный балл).</p> <p>Абсолютный рейтинг:  <math>AR = T \times SB : SC</math> (T – число учебных часов по учебному плану; SB – сумма баллов, набранная учеником за определенный период; SC – максимально возможный балл)</p>

Вне зависимости от того, является ли рейтинг манипулятивной, гуманистической или гуманитарной технологией, *необходимо определить:*

- вид или виды деятельности студента, которые являются значимыми для определения учебных достижений студента;
- период времени, за который учитываются достижения студента;
- круг компетентных судей, оценивающих результаты образовательной деятельности студента;
- способ расчета рейтинга.

Если исходить из того, что рейтинг как *манипулятивная технология* направлен на определение меры соответствия обра-



звательной деятельности студента социальным ожиданиям, то основными видами деятельности, оцениваемыми в ходе рейтинга, являются учебно-познавательная и учебно-профессиональная деятельность, социальная активность студента.

Если в ходе рейтинга как *гуманистической технологии* первостепенную роль играет динамика развития способностей и задатков студента как будущего специалиста, то в рейтинг входят виды деятельности, позволяющие студенту максимально полно развить способности и реализовать свой потенциал (учебная, научно-исследовательская деятельность, социальная активность студента, различные бонусы, дополнительные баллы за участие в спортивных соревнованиях, творческих объединениях и т. п.).

Если в процессе применения рейтинга как *гуманитарной технологии* приоритетным является создание условий, позволяющих студенту формировать свое ценностное отношение к новым, нетипичным явлениям в сфере будущей профессиональной деятельности, а также способность действовать в нестандартных ситуациях, то в рейтинг обязательно входят результаты учебной и научно-исследовательской деятельности студента.

При определении способа расчета рейтинга значимой является шкала, позволяющая оценить результаты образовательной деятельности студента. Например, используя такой способ расчета рейтинга, как накопительный (компенсирующий) рейтинг, при котором итоговый результат является суммой всех полученных студентом баллов, для оценки результатов деятельности студента можно использовать:

– абсолютную шкалу, тогда результаты образовательной деятельности студента сопоставляются с эталоном, стандартом, нормативом;

– относительную шкалу, позволяющую оценить итоги образовательной деятельности студента по сравнению с его же предшествующими результатами.

Целевому компоненту рейтинга как манипулятивной технологии в наибольшей степени будет соответствовать абсолютная шкала. Если рассматривать рейтинг как гуманистическую технологию, то целесообразно применять относительную шкалу.

Сложность разработки шкалы для рейтинга, применяемого как гуманитарная технология, состоит в том, что необходимо разработать шкалу результатов деятельности студентов не только в типично-ролевых ситуациях, но и в новых, нетипичных. При этом необходимо выявить те свойства деятельности студента или ее результатов, которые будут оцениваться в этих новых условиях. Такая шкала должна обеспечивать возможность получения аналогичных результатов при повторном измерении объекта.

Следующая задача, которую необходимо решить при разработке рейтинга любого вида, состоит в определении этапов проведения рейтинга как определения критических точек. Критические точки определяют содержание, сроки проведения контроля учебных достижений студентов. Как правило, критические точки совпадают с завершением изучения того или иного образовательного модуля.

В большинстве случаев первая критическая точка совпадает с началом изучения новой учебной дисциплины, поэтому по рейтингу определяются базовые (остаточные) знания, необходимые для изучения этой дисциплины. При выделении критических точек необходимо определить не только сроки проведения контроля и оценивания, но и виды работ, соответствующи-

щие завершению модуля, например: защита реферата, анализ монографии, решение частично-поисковых и исследовательских задач и т. д. Вид работ обеспечивает возможность максимально полного проявления студентом знаний, умений, навыков, опыта деятельности, опыта ценностного отношения.

При определении вида работ, подлежащих оцениванию в критичной точке по завершении освоения очередного образовательного модуля, крайне важным является учет того, какой именно технологией является применяемый рейтинг. Так, если рейтинг выступает как манипулятивная технология, то оценивается прежде всего освоение студентом содержания образования, заложенного в данный модуль, а также эффективность деятельности студента в типично ролевых ситуациях, характерных для применения информации осваиваемого модуля. При этом эффективность понимается как соответствие стандарту, нормативу. В данном случае успешным будет применение кейс-метода, деловых игр, а также выполнение тестов.

Если рейтинг используется как гуманистическая технология, то необходимо вводить два вида работ:

- стандартный, оцениваемый в критичной точке, т. е. по завершении изучения образовательного модуля. Этот вид работ позволяет оценить освоение студентом содержание модуля. В данном случае целесообразно использование кейс-метода, тестов;

- личностно развивающий, обеспечивающий студенту возможность реализовать свои образовательные и учебно-профессиональные интересы и потребности, проявить или развить те или иные способности при изучении курса, наиболее полно проявить себя и свой потенциал. Диапазон такого рода

работ определяется преподавателем, но студент вправе выбрать определенный вид работы и уточнить ее проблематику (например, участие в диспуте, написание реферата, рецензирование монографии и т. д.). Такие работы выполняются не по завершении одного модуля, а по окончании учебного курса либо семестра.

Необходимо подчеркнуть, что количество баллов, которые может набрать студент за выполнение лично развивающего вида работ, равно или больше, чем максимально возможная сумма баллов, определяемая за выполнение стандартного вида работ.

Если рассматривать рейтинг как гуманистическую технологию, то, например, относительный семестровый рейтинг достижений студента по учебной дисциплине рассчитывается следующим образом:

$$OR = (A + B + C) + D : SC \times 100\%,$$

где  $A$ ,  $B$ ,  $C$  – количество баллов, набранных студентом при выполнении стандартного вида работ в критических точках;

$D$  – количество баллов, набранных студентом при выполнении личностям развивающего вида работ;

$SC$  – максимально возможный балл студента.

Абсолютный рейтинг в этом случае рассчитывается так:

$$RA = T \times (A + B + C) + D : SC,$$

где  $T$  – число учебных часов по учебному плану.

Рассматривая рейтинг как *гуманитарную технологию*, необходимо выделить следующие виды работ:

– стандартный, оцениваемый в критичной точке, т.е. по завершении изучения образовательного модуля. Этот вид ра-

бот позволяет оценить освоение студентом типичных учебно-познавательных или ролевых ситуаций будущей профессиональной деятельности, являющихся содержанием модуля. В данном случае целесообразно использование кейс-метода, имитационного моделирования, деловых игр;

– творческий, выполняемый не по завершении модуля, а по окончании изучения учебной дисциплины (либо семестра). Содержанием данного вида работ является анализ нетипичных ситуаций учебно-познавательной или учебно-профессиональной деятельности, появление которых определяется социально-экономическими, политическими процессами, проходящими в обществе, а также развитием науки, технического потенциала общества. Примером данного вида работ является рецензирование статей по инновационной проблематике, социальное проектирование, использование экспертных методов, таких как метод сценариев, дельфийский метод и т. п.

Необходимо особо подчеркнуть, что *количество баллов*, которые может набрать студент за выполнение творческого вида работ, не превышает максимально возможную сумму баллов за выполнение стандартного вида работ.

В этом случае относительный семестровый рейтинг достижений студента по учебной дисциплине рассчитывается следующим образом:

$$OR = (A + B + C) + F : SC \times 100\%,$$

где  $F$  – количество баллов, набранных студентом при выполнении творческого вида работ.

Абсолютный рейтинг в этом случае рассчитывается по формуле

$$RA = T \times (A + B + C) + F : SC,$$

где  $T$  – число учебных часов по учебному плану.

Следующая задача, решаемая в процессе разработки рейтинга, состоит во введении весового коэффициента, который характеризует важность, вес того или иного параметра, показателя по сравнению с другими, влияющими на процесс оценивания учебных достижений.

В рейтинге достижений студентов весовой коэффициент позволяет определить максимальное количество баллов, которое может набрать студент при выполнении работ в критической точке по завершении того или иного образовательного модуля. Весовой коэффициент модуля может определяться исходя из: количества часов, зачетных единиц, выделяемых на его освоение; его роли в изучении учебной дисциплины.

При разработке итогового рейтинга, позволяющего обобщить результаты работы студента в течение семестра и результат прохождения им итогового контроля (зачета, экзамена), возможно присвоение весовых коэффициентов текущему и итоговому контролю. При формировании семестрового рейтинга, позволяющего судить о результативности образовательной деятельности студента в течение семестра, определяют весовой коэффициент учебной дисциплины исходя из: количества часов, зачетных единиц, выделяемых на ее изучение; ее роли в профессиональной подготовке будущего специалиста.

Следующая проблема, которая решается разработчиками рейтинговых технологий, состоит в определении балльной шкалы рейтинговых оценок. Приведем следующую систему соотнесения *балльной шкалы и рейтинговой оценки*:

- 0–60 баллов – неудовлетворительно;
- 61–75 баллов – удовлетворительно;
- 76–90 баллов – хорошо;
- 91–100 баллов – отлично.

*Стабилизационный компонент* рейтинга содержит условия, при выполнении которых может применяться такая технология. В стабилизационный компонент может входить совокупность факторов, которые влияют на успешность применения рейтинговой технологии. В данном случае необходимо определить адекватность рейтинга ценностно-смысловой направленности образовательной среды вуза, а именно наличие ресурсного обеспечения, гарантирующего эффективную обратную связь преподавателя со студентами в ходе изучения учебной дисциплины или реализации ФГОС ВО; квалифицированных кадров, обеспечивающих разработку и внедрение рейтинга.

*Прогностический компонент* учитывает возможные неблагоприятные последствия применения рейтинговой технологии в вузе.

Использование рейтинга как манипулятивной технологии может привести к ограничению зоны профессионально-личностного развития студента, развития критического и диагностического мышления, самооценки и самоконтроля. Использование рейтинга как *гуманистической технологии* может быть связано с неоправданно большим увеличением нагрузок преподавателя и студентов. Применение рейтинга как *гуманитарной технологии* может вызвать трудности стимулирования студентов к ценностно-оценочному отношению разных видов работ, выполняемых по ходу освоения учебной программы или отдельных ее модулей.

## Вопросы и задания для самостоятельной работы

### Вопросы:

1. Что такое дидактика высшей школы? Чему посвящены дидактические исследования в сфере высшего образования?
2. Что такое принципы обучения? Выделите и охарактеризуйте дидактические принципы в высшей школе.
3. Что такое методы обучения? Выделите и охарактеризуйте методы обучения в высшей школе.
4. Охарактеризуйте лекцию как форму организации обучения в высшей школе и направления ее трансформации.
5. Охарактеризуйте практические занятия как форму организации обучения в высшей школе, их разновидности.
6. Какие виды самостоятельной работы реализуются в высшей школе и в чем их особенности?
7. Охарактеризуйте организацию воспитательной работы в высшей школе. В чем состоит специфика организации воспитательной работы со студенческой молодежью?
8. Назовите и охарактеризуйте формы воспитательной работы со студентами.
9. Назовите и охарактеризуйте нормативно-правовые основы организации обучения в высшей школе.
10. Назовите и охарактеризуйте нормативно-правовые основы организации воспитания в высшей школе.
11. Что такое научная школа, каковы признаки научной школы?
12. Какие существуют основания для классификации научных школ? Какие выделяют виды научных школ?



13. В чем особенность научной школы как педагогической системы?

14. Что такое педагогическое сопровождение, в чем его особенности?

15. В чем специфика тьюторства как вида педагогического сопровождения?

16. В чем специфика модерации как вида педагогического сопровождения?

17. В чем специфика супервизии как вида педагогического сопровождения?

18. Что такое образовательная технология? Каковы основы для классификации образовательных технологий? Как происходит выбор и проектирование образовательных технологий в высшей школе.

19. Охарактеризуйте технологию «Портфолио» и особенности ее использования в образовательном процессе вуза.

20. Охарактеризуйте технологию организации самостоятельной работы в вузе.

21. Охарактеризуйте технология развития критического мышления и ее использование в образовательном процессе вуза.

22. Охарактеризуйте технологию рейтинга образовательных достижений и ее использование в образовательном процессе вуза.

23. Охарактеризуйте технологию актуализации мотивационного потенциала образовательной среды и ее использование в образовательном процессе вуза.

24. Охарактеризуйте технологию поиска информации и ее использование в образовательном процессе вуза.

25. Охарактеризуйте технологию организации работы с учебной литературой и ее использование в образовательном процессе вуза.

### Задания:

1. Изучите основные принципы реформирования российской системы высшего образования. Подумайте, как эти принципы реализованы в образовательной организации, в которой вы работаете / учитесь. Внесите предложения по реализации указанных принципов. Заполните таблицу.

Таблица 11 – Практическая реализация основных принципов реформирования российской системы образования

Принцип	Пример реализации	Ваше предложение
Демократизации	...	...
Гуманизации и гуманитаризации	...	...
Интернационализации	...	...
Цифровизации	...	...
Индивидуализации	...	...
Непрерывности	...	...
Опережающего характера образования	...	...
Интеграции науки и образования	...	...

2. Обратитесь к Интернет-источникам, познакомьтесь с основными направлениями государственной политики в области модернизации высшего образования. Проанализируйте информацию и зафиксируйте свой анализ в форме «таблицы альтернатив»: «Плюсы и минусы модернизации российского образования».

3. Покажите перспективы развития педагогики высшей школы как науки, укажите приоритетные направления в этой научной области с учетом современных требований к учебно-воспитательному процессу высшей школы.

4. Разработайте различные виды самостоятельной работы по предмету, который преподаете, покажите роль самостоятельной работы в формировании универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Заполните таблицу.

Таблица 12 – Виды самостоятельной работы и формируемые компетенции

Вид самостоятельной работы	Формируемые компетенции
1.	...
2.	...
...	...

5. Дайте развернутый ответ на вопрос: какие методы, средства обучения и образовательные технологии используются в вузе / на факультете, где вы работаете? Какие методы, средства обучения и образовательные технологии вы бы предложили использовать более активно для организации процесса обучения в университете? Ответ оформите в письменном виде.

6. Какие компетенции будущего специалиста могут формироваться в различных формах воспитательной работы в вузе? Заполните таблицу.

Таблица 13 – Формы самостоятельной работы и формируемые компетенции

Форма воспитательной работы	Формируемые компетенции
1.	...
2.	...
...	...

7. Выделите и охарактеризуйте основные направления государственной политики Российской Федерации в области высшего образования.

8. Изучите основные аспекты деятельности преподавателя кафедры, на которой Вы работаете или аспирантом которой являетесь. Заполните таблицу.

Таблица 14 – Деятельность преподавателя высшей школы

Деятельность	Формы реализации данного вида деятельности
Научно-исследовательская работа	...
Организационно-методическая работа	...
Воспитательная работа со студентами	...
Учебно-методическая работа	...

9. Выделите систему личностных качеств, которые Вы считаете приоритетными в структуре личности преподавателя высшей школы.

10. Подготовьте сообщение на тему «Проблема высшего образования, которая серьезно волнует современное общество» по следующему плану:

- 1) формулировка проблемы, основания для ее выделения;
- 2) причины обострения проблемы;
- 3) теоретическая идея, которая может быть положена в основу решения проблемы;
- 4) Ресурсы, необходимые для решения проблемы (социальные, политические, экономические и т. д.);
- 5) примеры практического решения проблемы.

**11.** Составьте кластер на тему «Классификация научных школ».

**12.** Подготовьте доклад с презентацией на тему «Научные школы Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета». Представьте одну из научных школ университета (согласно своему научному направлению). В докладе отразите основные проблемы, решением которых занималась данная научная школа; ее представителей; основные научные труды.

**13.** Дайте развернутый ответ на вопрос: какие мероприятия сочли бы необходимым провести для совершенствования или радикального преобразования системы высшего образования в России?

**14.** Дайте развернутый ответ на вопрос: в чём, на ваш взгляд, заключается причина беспрецедентного внимания к проблеме качества образования в высшей школе в последние десятилетия? Ответ оформите в письменном виде.

**15.** Составьте сравнительную таблицу Федеральных законов «Об образовании» (1992 г.) и «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) в аспекте высшего образования.

**16.** Составьте словарь терминов по дисциплине.

**17.** Разработайте план портфолио по любой теме дисциплины. Которую преподаете. Выберите не менее пяти рубрик. охарактеризуйте каждую рубрику (краткое описание содержания информации, которая должна быть в этой рубрике).

**18.** Разработайте план занятия с применением технологии развития критического мышления. Поясните, какие приемы будете использовать (например, понятийно-терминологическая карта, кластер и т. д.) и для чего.

**19.** Составьте задания для самостоятельной работы с выделением пяти уровней (дословное и преобразующее воспроизведение информации; самостоятельные работы по образцу; реконструктивно-самостоятельные работы; эвристические самостоятельные работы; творческие (исследовательские) самостоятельные работы) по любой теме дисциплины, которую преподаете.

**20.** Составьте обзор возможных носителей информации по учебной дисциплине на ваш выбор (используйте хронологический подход) и укажите их достоинства и недостатки. Ответ оформите в виде таблицы.

**21.** Составьте граф-схему, отражающую взаимоотношения между основными категориями и понятиями по любой теме любой изучаемой вами научной дисциплины. Желательно, чтобы данная граф-схема отражала как иерархические, так и горизонтальные связи между понятиями.

**22.** Произведите сравнительный анализ двух любых учебных пособий по одной и той же гуманитарной дисциплине. Обратите внимание на принципиальную позицию авторов по наиболее важным вопросам. Отметьте логику изложения, связность и аргументированность текста. Опираются ли авторы на собственное мнение, факты или же авторитета? Соответствуют ли выводы поставленным целям и задачам изложения. Сформулируйте собственные вопросы к текстам, отметьте встреченные противоречия.

**23.** Проведите критический анализ научной статьи по схеме, представленной в Приложении В.

**24.** Работая с таблицей 15, определите, какие из функций рейтинга должны быть реализованы в деятельности образова-

тельной организации, в которой учитесь / работаете. Ответ аргументируйте.

Таблица 15 – Функции рейтинга в образовательном процессе

Функции рейтинга	Содержание функции	Конкретизация функции рейтинга применительно к деятельности вашего образовательного учреждения
1	2	3
Оценка качества образования	Метод оценивания, система процедур, направленных на оценку результата образовательной деятельности	Например: рейтинг готовности обучающихся к государственной итоговой аттестации, рейтинг удовлетворенности обучающихся организацией образовательного процесса
Индивидуализация образовательного процесса	Система заданий текущего и рубежного контроля, которая учитывает уровень подготовки обучающихся и обеспечивает его переход к более сложным заданиям, соответствующим иному, более высокому уровню подготовки	Например: рейтинг социальной активности обучающихся, рейтинг результативности прохождения обучающимися производственной практики

*Продолжение таблицы 15*

1	2	3
Организация образовательного процесса, самостоятельной работы	Система заданий для самостоятельной работы, а также заданий текущего и рубежного контроля	Например: рейтинг самостоятельной работы обучающихся, рейтинг исследовательской деятельности

**25.** Дайте развернутый ответ на вопрос: Какой из видов рейтинга вы внедрили бы в образовательной организации, в которой работаете (см. таблицу 9)? Ответ аргументируйте.



## Список литературы

1. **Бородина, Е. С.** Организация работы куратора студенческой группы в вузе / Е. С. Бородина. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2013. – Т. 5. - № 3. – С. 77–80. Библиогр. : с. 80. (10 назв.).

2. **Васильева, Л. М.** Педагогические условия повышения квалификации кураторов студенческой группы в колледже : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. М. Васильева. Ставрополь, 2004. 23 с.

3. Воспитание в высшей школе: от теории к практике / Н. Н. Киселев, Л. С. Пастухова, Н. Л. Селиванова, Т. В. Сорокина-Исполатова, М. В. Шакурова, Т. Т. Щелина ; под общ. ред. Л. С. Пастуховой, Н. Л. Селивановой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : РГГУ, 2021. – 502 с. ISBN 978-5-7281-3066-6. – Текст : непосредственный.

4. **Гревцева, Г. Я.** Методологические подходы к подготовке студентов к профессиональной инновационной деятельности / Г. Я. Гревцева, И. О. Котлярова, Г. Н. Сериков, А. В. Фахрутдинова, М.В. Циулина. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 462. – С. 181–191. DOI 10.17223/15617793/462/22. Библиогр. : с. 190–191. (28 назв.).

5. **Гревцева, Г. Я.** Воспитание гражданственности у старшеклассников средствами общественных дисциплин / Г. Я. Гревцева. – Челябинск: образование, 2003. – 203 с. – ISBN 5-98314-010-8. – Текст : непосредственный.

6. **Грезнева, О. Ю.** Научные школы (педагогический аспект) / О. Ю. Грезнева. – Москва : Изд-во РАО, 2003. – 69 с. – ISBN 5-85449-121-4. – Текст : непосредственный.

7. **Губанов Н. Н.** Отмирает ли лекция в качестве ведущей формы обучения? / Н. Н. Губанов, Н. И. Губанов. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 12. – С. 72-85. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-72-85. Библиогр. : с. 81–85. (25 назв.).

8. **Дежина, И. Г.** Тенденции развития научных школ в современной России / И. Г. Дежина, В. В. Киселева. – Москва : ИЭПП, 2009. – 164 с.: ил. – (Научные труды / Ин-т экономики переходного периода; № 124Р). – ISBN 978-5-93255-271-1. – Текст : непосредственный.

9. **Ибрагимов Г. И.** Трансформация лекции в современной высшей школе России / Г. И. Ибрагимов, А. А. Калимуллина. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 7. – С. 96–112. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-96-112. Библиогр. : с. 107–112. (40 назв.).

10. **Касаткина, Н. С.** Применение интерактивных методов обучения студентов в процессе подготовки к педагогической практике / Н. С. Касаткина, Е. Ю. Немудрая, М. В. Циулина, Н.С. Шкитина. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2018. – №3 – С. 71–80. – Библиогр. : с. 79–80. (22 назв.). DOI : 10.25588/CSPU.2018.03.08.

11. **Криворученко, В. К.** Научные школы – эффективный путь проведения диссертационного исследования / В. К. Криворученко. – Текст : электронный // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». – URL: [http://www.zpu-journal.ru/asp/scientific\\_schools/2007/Krivoruchenko](http://www.zpu-journal.ru/asp/scientific_schools/2007/Krivoruchenko) /(дата обращения: 06.03.2023).

12. **Логинова, Н. А.** Феномен ученичества: приобщение к научной школе / Н. А. Логинова. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2000. – № 5. – Т. 21. – С. 106–111. – Библиогр. : с. 111. (6 назв.).

13. Методика преподавания в высшей школе : учеб.-практич. пособие / В. И. Блинов, В. Г. Виненко, И. С. Сергеев. – Москва : Юрайт, 2013. – 351 с. – Серия : прогрессивный курс. ISBN 978-5-9916-2529-6. – Текст : непосредственный.

14. Немудрая, Е. Ю. Управленческий аспект формирования инновационных умений у будущего специалиста / Е. Ю. Немудрая. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании. – 2007. – №6. – С.60–63.

15. Немудрая, Е. Ю. Формирование инновационных умений у будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук / Е. Ю. Немудрая. – Челябинск, 1999. – 199 с. – Текст : непосредственный.

16. Педагогика : учеб. / Л. П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко. – Москва : Проспект, 2008. – 432 с. ISBN 978-5-482-01937-5. – Текст : непосредственный.

17. **Попков, В. А.** Дидактика высшей школы : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва : Академия, 2008. – 224 с. – ISBN 978-5-7695-4431-6. – Текст : непосредственный.

18. Преподаватель вуза : технологии и организация деятельности : учеб. пособие / Под. ред. д-ра экон. наук, проф. С. Д. Резника. – Москва : ИНФРА-М, 2009. – 389 с. – (Менеджмент в высшей школе). ISBN 978-5-16-003687-8. – Текст : непосредственный.

19. Психология и педагогика высшей школы / Л. Д. Столяренко [и др.]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2014. – 620, [1] с. – (Высшее образование). ISBN 978-5-222-22256-0. – Текст : непосредственный.

20. Современные образовательные технологии : учебное пособие / коллектив авторов ; под ред. Н. В. Бордовской. – 3-е изд., стер. – Москва : КНОРУС, 2013. – 432 с. ISBN 978-5-406-10571-9. – Текст : непосредственный.

21. **Сорокопуд, Ю. В.** Педагогика высшей школы / Ю. В. Сорокопуд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – 541, [1] с. – (Высшее образование). ISBN 978-5-222-17781-5. – Текст : непосредственный.

22. Студенческий совет «нового поколения» / О. Е. Наймиллер [и др.]. – Челябинск : [б. и.], 2022. – 117 с.

23. **Титова, Г. Ю.** Роль куратора студенческой группы в организации воспитательной работы в вузе / Г. Ю. Титова. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 10 (112). – С. 82–84. – Библиогр. : с. 84. (5 назв.).

24. **Циулина, М. В.** Патриотическое воспитание школьников возможностями социообразовательной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. В. Циулина. – Челябинск, 2012. – 26 с.

25. **Циулина, М. В.** Социально-исторические предпосылки становления проблемы рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза / М. В. Циулина. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 6. – С. 112–122. – Библиогр. : с. 122. (5 назв.).

26. **Яковлев, Е. В.** Инновационные виды педагогического сопровождения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 8. – С. 101–106. – Библиогр. : с. 105–106. (6 назв.).

27. **Яковлев, Е. В.** Интерактивные методы обучения в современном вузе / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Текст : непосредственный // Современная высшая школа : инновационный аспект. – 2011. – № 3. – С. 56–62. – Библиогр. : с. 62. (5 назв.).

28. **Яковлев, Е. В.** Сопровождение как педагогический феномен / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Текст : непосредственный

// Современная высшая школа : инновационный аспект. – 2010. – № 4. – С. 74–83. – Библиогр. : с. 83. (4 назв.).

### **Нормативно-правовые материалы**

29. **Российская Федерация. Законы.** Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон Рос. Федерации № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года : [принят Государственной думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года : в ред. от 25 декабря 2023 года]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Режим доступа: открытие документа в некоммерческой версии. – Текст : электронный.

30. **Российская Федерация. Акты Министерства.** О методических рекомендациях о создании и деятельности советов обучающихся в образовательных организациях : письмо Министерства образования и науки РФ от 14 февраля 2014 года № ВК-262/09. – Доступ из информационно-правового портала «Гарант». – Текст : электронный.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А (рекомендуемое)

### Примеры портфолио

#### План долгосрочного портфолио (портфолио достижений и рефлексии) преподавателя

*Портфолио преподавателя* Фамилия, имя, отчество. Общие сведения о преподавателе (резюме): дата рождения; образование, специальность; степень, звание; стаж работы; педагогический стаж, награды.

#### *Содержание портфолио*

1. *Документы, регламентирующие работу преподавателя.*

2. *Творческое резюме.*

1.1. Направление, тема научных исследований.

1.2. Совершенствование педагогического и методического мастерства (курсы повышения квалификации, семинары, стажировки, внутрифирменное обучение).

1.3. Учебно-методическая деятельность (курсы, темы, программы, материалы к отдельным занятиям).

1.4. Авторские методики, освоение и реализация инновационных подходов к преподаванию конкретной дисциплины.

1.5. Публикации, доклады, участие в конференциях и выступления на них.

3. *Диагностика успешности преподавателя* (материалы по анализу, оценке и самооценке преподавателя).

3.1. Предпочитаемые стили педагогической деятельности.

3.2. Особенности педагогического общения.

3.3. Качество образовательного процесса (анализ работы за пять лет: итоги аттестации студентов, учебная нагрузка, программный банк; использование современных технологий; результаты проектной деятельности студентов и т.д.).

*4. Отзывы.*

4.1. Отзывы коллег, руководства, студентов о преподавательской деятельности.

4.2. Рецензии на статьи, экспертные заключения.

4.3. Заключение о качестве выполненной работы (научной, исследовательской, методической).

*5. Воспитательная деятельность преподавателя.*

5.1. Работа вне сетки обязательных занятий.

5.2. Индивидуальная работа со студентами. Научное руководство, тьюторство.

5.3. Использование новых технологий в воспитательной деятельности.

*6. Итог (оценивание портфолио независимыми экспертами или самим преподавателем).*

6.1. Интересные моменты портфолио.

6.2. Темы, которые были раскрыты лучше всего (полнее, доказательнее, глубже).

6.3. Перспективы и направления дальнейшей деятельности.

6.4. Оценка портфолио.

6.5. Главный вывод по всему портфолио.

## Портфолио на тему «Развитие эмоционального мира детей»

Цель – подбор материалов для лекционных занятий по дисциплине «Психология детства».

Содержание портфолио:

*1. Рубрика «Это важно».*

1.1. Родительские ожидания как важный фактор в формирований психоэмоциональной структуры личности ребенка.

1.2. Психологическое значение процесса родов.

1.3. Ранние этапы эмоционального развития.

1.4. Адаптация малыша к детскому саду.

1.5. Кризис трех лет и как его преодолеть.

1.6. Что необходимо знать родителям о детском упрямстве и капризности.

1.7. Эмоциональные зарисовки.

*2. Рубрика «Что можно сделать».*

2.1. Рисунок семьи – тест на определение эмоционального благополучия ребенка.

2.1. В мире мудрых мыслей.

2.3. Создание системы приемов психологической коррекции.

2.4. Психокоррекционная программа.

2.5. Психологическая динамика группы.

2.6. Анализ эффективности психокоррекционной работы.

2.7. Игры и упражнения.

*3. Рубрика «В заключение...».*



## ПРИЛОЖЕНИЕ Б (рекомендуемое)

### **Пример организации самостоятельной работы по курсу «Психология здоровья»**

В рамках изучения дисциплины «Психология здоровья» студенты должны приобрести следующие компетенции:

1) Знать теоретические и методологические основы психологии здоровья, современные концепции здоровья и здорового образа жизни.

2) Овладеть навыком ведения научно-исследовательской работы в области психологии здоровья.

3) Уметь оказывать практическую помощь людям разного возраста по формированию и укреплению здоровья, в том числе психического, социального и физического.

Основная форма обучения курса «Психология здоровья» – занятие, которое состоит из лекционной и практической частей. Программа учебной дисциплины построена по модульному принципу и включает в себя следующие модули:

1. Психология здоровья – новое научное направление;
2. Понятие о здоровье;
3. Здоровый образ жизни;
4. Здоровая личность;
5. Психология профессионального здоровья;
6. Психология долголетия.

Таблица 15 – Внеаудиторная самостоятельная работа

Уровень самостоятельной работы	Учебные стратегии						Профессиональные компетенции
	КОГНИТИВНЫЕ			МАТАКОГНИТИВНЫЕ			
	повторение	элаборация	организация	планирование	наблюдение	регуляция	
1	2	3	4	5	6	7	8
1 уровень Письменные ответы на вопросы Определение понятий своими словами	+	+					Блок I. Компетенция в сфере теоретических и методологических основ психологии здоровья
2 уровень Составить мини-гlossарий			+				
3 уровень Составить тестовые задания				+	+		
4 уровень Написать эссе				+	+		
5 уровень Составить портфолио	+	+	+	+	+	+	
3 уровень Законспектировать специальную литературу	+	+					Блок II. Компетенция в сфере научно-исследовательской работы в области психологии здоровья
4 уровень Подготовить обзор по теме	+	+	+				
5 уровень Выполнить мини-исследование	+	+	+	+	+	+	

Продолжение таблицы 15

1	2	3	4	5	6	7	8
3 уровень Подготовить доклад	+	+	+	+	+	+	Блок III. Компетенция в сфере ока- зания прак- тической по- мощи по формирова- нию здоровья
4 уровень Составить портфолио	+	+	+	+	+	+	
5 уровень Разработать программу здоровья	+	+	+	+	+	+	

**Блок I. Формирование компетенции в области  
теоретических и методологических основ психологии  
здоровья**

**Первый уровень самостоятельных работ**

***1. Дайте письменные ответы на вопросы.***

*Примечание.* Задание направлено на развитие когнитивной учебной стратегии – повторения.

*Модуль 1. Психология здоровья – новое научное направление*

Каковы основные подходы к изучению проблемы здоровья в медицине, гигиены, санологии и валеологии?

Дайте определение, назовите предмет и основные задачи психологии здоровья.

На примерах покажите значимость взаимосвязи психологии здоровья с другими психологическими дисциплинами (смежными науками).

***2. Дайте определения понятий своими словами.***

*Примечание.* Задание направлено на развитие когнитивной ученой стратегии – элаборации.

*Модуль 1. Психология здоровья – новое научное направление*  
 Понятия: валеология, гигиена, медицина, психогигиена, психологии здоровья.

**Второй уровень самостоятельных работ**

**1. Составьте мини-гlossарий.**

*Примечание.* Задание направлено на развитие когнитивной учебной стратегии – организацию.

*Модуль 1. Психология здоровья – новое научное направление*  
 Биомедицинская модель здоровья, биосоциальная модель здоровья, валеология, гигиена, медицина, медицинская модель здоровья, психогигиена, психология здоровья, санология, ценностно-социальная модель.

Рекомендуется составление мини-гlossария в количестве 15–20 терминов, относящихся к одной теме.

Таблица 16 – Схема составления мини-гlossария

Тема: Психология здоровья – новое научное направление			
№	Термин	Значение термина в контексте данной темы	Автор
11	Психология здоровья	Научное направление о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения, укрепления и развития	В.А. Ананьев, 1998
22	...	...	..
<b>Рекомендуемая литература</b>			
1. Ананьев В.А. Введение в психологию здоровья. СПб., 1998.			
2. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья: эталоны, представления, установки: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001.			
3. Никифоров Т.С. Психология здоровья: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2002.			
...			

### **Третий уровень самостоятельных работ**

***Составьте тестовые задания к модулям дисциплины «Психология здоровья».***

*Примечание.* Задание направлено на развитие метакогнитивных учебных стратегий – планирования, наблюдения.

*Модуль 1. Психология здоровья – новое научное понятие*

Психология здоровья определяется как:

- междисциплинарное научное направление, изучающее индивидуальное здоровье;
- научное направление о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения и укрепления;
- научное направление, изучающее общественное здоровье населения.

Правильный ответ – 2 балла.

### **Четвертый уровень самостоятельных работ**

***Напишите эссе по психологии здоровья.***

*Примечание.* Задание направлено на развитие метакогнитивных учебных стратегий, способности планировать и наблюдать.

Обозначьте цель и напишите план эссе.

*Примерная схема написания эссе*

1. Высказывания об авторе.
2. Аспекты рассмотрения проблемы.
3. Почему этот афоризм верен?
4. Если вы согласны с автором афоризма, то что из этого следует?
5. Опровержение афоризма.
6. Сфера использования афоризма (аналогичные ситуации).

7. Примеры из жизни.

8. Примеры из различных произведений искусства.

9. Цитаты, которые подтверждают афоризм.

10. Заключение (обобщение, обращение к личному опыту).

### *Афоризмы*

Здоровье – это не все, но без здоровья – ничто (Сократ).

Я ем, чтобы жить, а не живу, чтобы есть (Квинтилиан).

Должно соблюдать меру, наслаждаясь удовольствием  
(Цицерон).

Всякого влечет своя старость (Вергилий).

Что у кого болит, тот о том и говорит (Сенека).

В здоровом теле – здоровый дух (Ювенал).

### *Пословицы и поговорки*

Здоровье всего дороже. Здоровье дороже богатства.

Здоровью цены нет. Здоровье не купишь.

Здоровому все здорово.

Не спрашивай здоровья, а глянь в лицо.

Без болезни и здоровью не рад.

## **Пятый уровень самостоятельных работ**

### ***Составьте портфолио.***

*Примечание.* Задание направлено на развитие когнитивных и метакогнитивных учебных стратегий.

*Источники информации:* учебная литература, справочная литература, художественная литература, научная литература, материалы СМИ, иллюстративный материал, статистический материал, интервью со специалистами, изучение общественного мнения, аудиовизуальные источники, интернет-ресурсы.

### *Примерный план составления портфолио*

1. Дать название своей работе. Во введении аргументировать выбор темы, показать ее актуальность. Можно оформить в виде эссе.

2. Представить перечень рубрик портфолио. Написать краткое содержание каждой рубрики.

3. Подобрать материал для каждой рубрики согласно содержанию

4. Найти материал в учебнике и сделать опорный конспект в виде схемы. Подобрать отрывок из художественной литературы и пояснить выбор. Составить словарь терминов и понятий на основе научной литературы, энциклопедий. Прочитать раздел научной книги по теме и написать тезисы. Найти статью в научном журнале по данной теме и составить аннотацию. Найти ресурсы Интернета и сделать их краткое описание. Подобрать статистический материал и представить его в графическом виде, сделать выводы. Подобрать иллюстративный материал (рисунки, фото), сделать подписи. Составить анкету для опроса общественного мнения, опросить, обработать результаты. Составить вопросы для интервью со специалистом, провести интервью, сделать выводы. Прослушать радиопередачу, просмотреть телепередачу, дать краткое содержание и привести свои выводы по материалу.

5. Сделать заключение. В заключении отразить, чем был полезен подобный информационный поиск, чему удалось научиться, что вызвало затруднение, что особенно заинтересовало.

6. Оформить портфолио согласно требованиям. Титульный лист, содержание, введение, материал рубрик с выводами, заключение. По каждому источнику информации должна быть

ссылка (Ф.И.О. автора, название, место издания, издательство, год издания).

Портфолио может иметь следующие рубрики.

### **Портфолио по модулю «Здоровый образ жизни»**

1. Образ жизни.
2. Здоровый образ жизни.
3. Формирование здорового образа жизни.
4. Модели обучения здоровому образу жизни.

### **Портфолио по модулю «Здоровая личность»**

1. В.М. Бехтерев о здоровой личности.
2. Здоровая личность в психоанализе.
3. Здоровая личность в гуманистической психологии.
4. Социокультурные факторы здоровья личности.
5. Психолого-социальные факторы здоровья личности.

Каждая рубрика дополнительно может включать подразделы, например: Теория и практика, Аргументы и факты, Статистика, В мире мудрых мыслей (цитаты), Размышления на тему, Из личного опыта, Курьезы, Мультимедийный проект.

## **Блок II. Формирование компетенции в сфере научно-исследовательской работы в области психологии здоровья**

### **Третий уровень самостоятельных работ**

***Законспектируйте специальную литературу.***

*Примечание.* Задание направлено на развитие когнитивной учебной стратегии – повторения, элаборации.

Законспектировать научную статью, содержащую современное научное исследование по проблемам здоровья.



### *План конспекта*

1. Автор и название статьи.
2. Актуальность исследования.
3. Цель и задачи исследования.
4. Гипотеза.
5. Объект и предмет исследования.
6. Методы исследования.
7. Краткое изложение результатов исследования.
8. Выводы.
9. Практическая значимость исследования.
10. Литература.

В качестве источников предлагается использовать статьи в журналах: «Вопросы психологии»; «Психологический журнал»; «Практическая психология»; «Педагогика» и т.д. (за последние 5 лет).

### **Четвертый уровень самостоятельных работ**

***Подготовьте обзор по теме «Современное состояние исследований в области психологии здоровья в России и за рубежом» (рекомендуемый объем – десять страниц).***

Результаты представьте в виде таблиц и схем.

*Примечание.* Задание направлено на развитие когнитивных учебных стратегий – повторения, элаборации, организации.

Для написания обзора использовать специализированные научные журналы.

## **Пятый уровень самостоятельных работ**

***Проведите мини-исследование в ходе изучения различных модулей дисциплины «Психология здоровья».***

*Примечание.* Задание направлено на развитие когнитивных и метакогнитивных учебных стратегий.

*Модуль «Понятие о здоровье»*

1. Изучить самооценку физического, психического и социального здоровья.

2. Оценить качество жизни (Опросник ВОЗ).

*Рекомендуемая литература*

*Ананьев В.А.* Практикум по психологии здоровья: метод. пособие по первичной специфической и неспецифической профилактике. СПб.: Речь, 2007.

....

## **Блок III. Формирование компетенций в сфере оказания практической помощи по формированию здоровья**

### **Третий уровень самостоятельных работ**

***Подготовьте доклад по теме: «Психологическое обеспечение профессионального здоровья»*** (рекомендуемый объем – десять страниц).

*Примечание.* Задание направлено на развитие когнитивных и метакогнитивных учебных стратегий.

*Основные вопросы*

Организационный стресс. Причины возникновения.

Стресс и его влияние на показатели выполнения рабочих заданий.

Программы профилактики стресса на предприятиях.

*Рекомендуемая литература*

Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 2003.

....

#### **Четвертый уровень самостоятельных работ**

***Составьте портфолио по модулю «Здоровый образ жизни».***

*Примечание.* Задание направлено на развитие когнитивных и метакогнитивных учебных стратегий.

Темы портфолио: «Образ жизни», «Формирование здорового образа жизни», «Модели обучения здоровому образу жизни» и т.д.

#### **Пятый уровень самостоятельных работ**

**Разработайте программу здоровья.**

*Примечание.* Задание направлено на развитие когнитивных и метакогнитивных учебных стратегий.

Разработайте программу здоровья в соответствии с личными целями и возможностями.

Необходимо разработать подпрограммы улучшения физической формы, питания, очистки организма, повышения иммунитета, снятия напряжения, организации сна, улучшения психического, социального здоровья и духовного здоровья.

*Рекомендуемая литература*

Лищук В.А., Мосткова Е.В. Технология повышения личного здоровья. М.: Медицина, 1999.

....

## ПРИЛОЖЕНИЕ В

(рекомендуемое)

### Примерная схема критического анализа научной статьи

#### *1 часть критического анализа*

Автор (авторы), название статьи, выходные данные статьи, номера страниц.

#### *1. Предваряющий анализ статьи.*

Кто автор статьи? Знакомы ли вы с другими публикациями этого автора? Каковы были цели, которые автор ставил в предшествующих публикациях?

Целевая аудитория: на какую аудиторию рассчитана статья (начинающего исследователя, практика, широкую научную общественность, зрелых ученых – профессионалов в конкретной области знания)? Необходимы ли специальные знания в конкретной области или достаточно общей эрудированности для понимания этой статьи?

Определите тип статьи: теоретическая или прикладная? Аргументируйте ваш ответ. При определении типа опирайтесь на классификацию статей, принятую в определенной научной области. Например: в педагогике предлагается следующее разделение: теоретических статей – на постановочные, аналитические, обобщающие, концептуальные; прикладных – на экспериментальные и инструментальные.

Соответствие статьи (стиля написания, поставленных задач) журналу, в котором она опубликована. Соответствует или не соответствует? Почему?

Какое утверждение (идею), по вашему мнению, заложил автор в название статьи?

Какого рода информацию (дискуссию) можно ожидать?

Знаете ли вы что-нибудь об этой теме?

*Оценка:* максимальное количество баллов – 5.

2. *Рефлексия собственных взглядов и убеждений.* Какие представления в отношении рассматриваемого автором предмета у меня уже есть? Могут ли они повлиять на мою оценку статьи, исследовательской позиции автора? (Как правило, наши предшествующие знания, различные жизненные установки, стереотипы и предубеждения влияют на адекватность восприятия и оценку получаемой информации).

*Оценка:* максимальное количество баллов – 2.

3. *Короткое резюме статьи.* Сделайте очень короткое резюме статьи (два-три параграфа), придерживаясь следующей схемы:

1-й параграф: определите научную проблему, поставленную автором;

2-й параграф: каким образом автор предлагает решить эту проблему (например, предлагает новую модель, концепцию, теорию);

3-й параграф: очень коротко обобщите наиболее важные результаты, полученные в исследовании.

*Оценка:* максимальное количество баллов – 7.

## ***II. Основная часть критического анализа***

4. *Общий критический анализ содержания.* Вам следует выразить свое мнение относительно того, как было проведено исследование, как представлены его результаты в статье, насколько логичны аргументы, приведенные автором. Оцени-

ваются как слабые, так и сильные стороны авторской аргументации. Объясните и подкрепите каждое из ваших критических замечаний. Приведите примеры там, где это возможно. Вопросы для анализа:

- соответствие названия статьи ее содержанию;
- цель и задачи исследования: четко ли обозначены автором цель и задачи исследования;
- адекватность выбранного автором подхода заявленной проблеме и корректность ее использования;
- новизна идей автора: действительно ли идеи автора новы или они скорее представляют собой реконструкцию старых идей, их новое терминологическое облачение;
- законченность, целостность раскрытия поставленных вопросов;
- логическая связность идей, обсуждаемых положений: согласованы ли между собой отдельные идеи, положения или какие-либо из них противоречат, аннулируют друг друга? Если верно последнее, то осознает ли это автор и дает ли этому адекватное объяснение;
- исходные положения соответствуют сделанным выводам, или сделанные выводы никак не вытекают из приводимой аргументации, основных существенных положений;
- как много фактов предлагает автор в поддержку своей точки зрения; какого типа эти факты? Насколько адекватно их использование в данном тексте; не упустил ли автор какой-либо важный факт;
- достоверность исходной информации, на которой выстраивается аргументация автора;

- насколько адекватны, уместны приведенные автором примеры и иллюстрации;
- качество анализа источников или их компиляция; оптимальность числа используемых цитат (или чрезмерность детального обсуждения общеизвестных положений);
- актуальность, современность источников информации, на которые ссылался автор;
- авторитетность и надежность экспертов, на которых ссылается автор;
- процедура исследования: насколько четко и ясно автор описал суть опытно-экспериментальной работы, как она была проведена; соответствуют ли выбранные автором методы, выборка, условия проведения исследования поставленным задачам;
- какие статистические методы были выбраны; насколько адекватны они используемым данным и поставленным задачам;
- обсуждение и сделанные выводы: соответствует ли обсуждение результатов тем данным, которые автор получил в своем исследовании; насколько утверждения, сделанные автором, подкрепляются эмпирическими данными; является ли авторский вывод наиболее обоснованным или более обоснован иной вывод;
- соответствие масштаба замысла и сделанных выводов: рассмотрел ли автор все то, что было им обещано в вводной части статьи;
- предлагает ли автор дальнейшие пути исследования рассматриваемой проблематики;
- какие вопросы (темы) автор считает нерешенными; почему эти вопросы остались не решены; сделал ли автор предложения по их решению;

– ясность, лаконичность, точность использованной научной терминологии.

*Оценка:* максимальное количество баллов – 40.

5. *Пристрастность автора.* Прослеживается ли возможная тенденциозность автора в процедуре исследования, интерпретации результатов? Осознает ли автор возможность тенденциозности своих взглядов, которые повлияли на исследование? Не использует ли автор эмоции вместо рассмотрения фактов?

*Оценка:* максимальное количество баллов – 4.

6. *Вклад.* Оцените вклад в науку и практику проведенного автором исследования. Вклад может быть различным, например: был предложен новый взгляд на проблему, обобщены разные концепции и сведены в единую теорию, предложены новые способы решения научной проблемы, были получены новые эмпирические результаты. Если, на наш взгляд, нет возможности говорить о значимом вкладе статьи, то объясните, почему вы так считаете.

*Оценка:* максимальное количество баллов – 4.

7. *Степень влияния статьи.* Для определения степени влияния (импакт-фактор) рассматриваемой статьи на развитие науки проведите анализ числа и характера ее цитирования. Для этого необходимо обратиться к данным РИНЦ (российский индекс научного цитирования), для зарубежных изданий – к индексу цитирования Scopus и Web of Science. Обращение к этим ресурсам даст не только численный показатель, но также список всех статей, включенных в их базу, в которых цитируется или имеется ссылка на рассматриваемую вами работу. Для дальнейшего анализа просмотрите некоторые из этих статей. Определите, какого рода ссылки были сделаны, коротко про-



анализируйте влияние исходной статьи на последующие. Если вам не удалось найти какую-либо ссылку на анализируемую статью, попробуйте сделать предположения относительно того, почему отсутствуют такие ссылки.

*Оценка:* максимальное количество баллов – 7.

8. *Вопросы.* Попробуйте найти и сформулировать три вопроса, которые вытекают из содержания статьи.

*Оценка:* максимальное количество баллов – 3.

*Учебное издание*

**Циулина** Марина Владимировна

**ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Ответственный редактор

Е. Ю. Никитина

Компьютерная верстка

В. М. Жанко

Дизайн обложки

П. С. Тенькова

Подписано в печать 08.04.2024. Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 17,72.  
Тираж 500 экз. Заказ 344.

Южно-Уральский научный центр Российской академии образования.  
454080, Челябинск, проспект Ленина, 69, к. 454.

Учебная типография Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. 454080, Челябинск, проспект Ленина, 69, каб. 2.