



ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Ижевск
2023

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
Институт языка и литературы

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Учебное пособие



Ижевск
2023

УДК 378(075.8):159.9(075.8)

ББК 74.48я73+88я73

П24

Рекомендовано к изданию учебно-методическим советом УдГУ

Рецензенты: д-р пед. наук, профессор ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет

Петра Великого» Н.В. Попова;

д-р пед. наук, профессор ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет» А.И. Газизова.

Составитель: Сираева М.Н.

П24

Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие : [Электрон. ресурс] / сост. М.Н. Сираева. – Ижевск : Удмуртский университет, 2023. – 312 с.

ISBN 978-5-4312-1101-0

Пособие состоит из четырех разделов: «Высшее образование в России», «Педагогика высшей школы», «Психология высшей школы» и «Задания для самостоятельной работы», а также сопровождается глоссарием, в котором нашли отражение особенности новой образовательной парадигмы и новые требования к реализации учебно-воспитательного процесса в высшей школе.

Предлагаемое учебное пособие рекомендовано магистрантам, обучающимся как по гуманитарным, так и по естественнонаучным и инженерным направлениям подготовки. Особое внимание уделяется такому направлению деятельности будущего магистра как деятельность преподавателя высшей школы, а также изучению основных компонентов педагогического процесса в вузе, их сущностных характеристик.

УДК 378(075.8):159.9(075.8)

ББК 74.48я73+88я73

ISBN 978-5-4312-1101-0

© М.Н. Сираева, сост., 2023

© ФГБОУ ВО «Удмуртский

государственный университет», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ЧАСТЬ I. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ.....	8
Тема 1. История высшего образования в России.....	8
1.1. Возникновение высшего образования в России. Монархический период (1030–1917 годы).....	8
1.2. Советский период (1917–1991 годы)	27
1.3. Российский (современный) период (с 1991 года).....	37
Тема 2. История высшего образования в Удмуртии	57
Тема 3. История развития Удмуртского университета как классического высшего учебного заведения	68
Тема 4. Основные тенденции развития современного высшего образования	90
Вопросы для обсуждения.....	111
ЧАСТЬ II. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	112
Тема 1. Объект, предмет педагогики, задачи и категориальный аппарат педагогики. Связь педагогики с другими науками. Методологические основы педагогики	112
Тема 2. Место педагогики высшей школы в системе наук	125
Тема 3. Цели высшего профессионального образования	130
Тема 4. Иерархия целей высшего профессионального образования	134
Тема 5. Педагогические основы обучения в высшей школе	137
Тема 6. Основные компоненты содержания высшего образования и подходы к его проектированию	146
Тема 7. Нормативные документы, регламентирующие содержание образования	153
Тема 8. Методы обучения в вузе и их классификация.....	160
Тема 9. Методологические основы педагогики высшей школы. Методы педагогических исследований.	169
Тема 10. Современные образовательные парадигмы.....	177
Вопросы для обсуждения.....	181

ЧАСТЬ III. ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	182
Тема 1. Предмет, задачи и основные категории психологии высшей школы	182
Тема 2. Связь психологии высшей школы с другими отраслями психологических знаний	190
Тема 3. Психологические особенности обучения студентов высших учебных заведений	194
Тема 4. Структура и виды учебно-познавательной деятельности студента	200
Тема 5. Психологический анализ деятельности студентов	205
Тема 6. Типология личности студента и преподавателя	211
Тема 7. Психологические основы профессионального самоопределения	222
Тема 8. Профессиональная деятельность преподавателя вуза ...	231
Тема 9. Виды, уровни и критерии оценки педагогической деятельности. Психологические условия эффективности педагогической деятельности преподавателя высшей школы ...	239
Вопросы для обсуждения	248
ЧАСТЬ IV. ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ...	249
ГЛОССАРИЙ	255
ЛИТЕРАТУРА	275
Рекомендованная литература	275
Рекомендованные ресурсы информационно- телекоммуникационной сети (сети Интернет)	277
Электронно- библиотечные системы (ЭБС)	278
Список использованной литературы	278
ПРИЛОЖЕНИЯ	287

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях высшая школа, являясь источником пополнения общества специалистами высшей квалификации и научными кадрами, рассматривается как важнейшая подсистема всей системы общественного производства. Она играет особую роль в воссоздании и развитии культуры, науки, форм социально-экономических отношений государства и общества. Потребность в повышении качества высшего образования обусловила переход вузов на систему многоступенчатой подготовки специалистов, предполагающую обновление структуры, содержания и технологий образовательного процесса в соответствии с мировыми образовательными тенденциями.

В частности, в подготовке магистров в системе современного российского образования отмечаются две основные тенденции. Первая связана с сугубо научной подготовкой, формированием научно-исследовательского и творческого потенциала. Вторая представляет собой развитие компетенций педагогической направленности.

В целом магистр должен быть подготовлен к выполнению широкого спектра профессиональных задач, в том числе к осуществлению преподавательской и воспитательной деятельности.

В связи с этим подготовка магистра требует наличия высокого уровня психолого-педагогических компетенций. Данное обстоятельство актуализирует потребность в овладении обучающимися ключевыми компетенциями, которые в перспективе позволят им решать профессиональные задачи, опираясь на научные, теоретические и методологические основы педагогики и психологии.

Магистранты (*лат. magister – учитель*) как потенциальные преподаватели должны понимать предмет, задачи, структуру и методы педагогики и психологии высшей школы, проблемы современного высшего образования, преподавателя и студента как основных субъектов учебной и педагогической деятельности, учебно-педагогического сотрудничества и коммуникации, знать законы

развития и функционирования психики индивида и коллектива, проявление этих законов в различных возрастных группах. Кроме того, преподавательская деятельность невозможна без знаний индивидуально-психологических особенностей личности и умений на этом основании осуществлять индивидуальный подход к каждому студенту.

Дисциплина «Педагогика и психология высшей школы» является одной из профессионально-педагогических дисциплин в цикле дисциплин подготовки магистра и служит цели формирования представлений о сущности педагогики высшей школы, ее месте среди других наук о человеке, о закономерностях педагогического процесса в вузе. Востребованность дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» для студентов магистратуры всех направлений подготовки обусловлена необходимостью формирования у них готовности к осуществлению в вузе профессионально-педагогической деятельности на высоком научно-методическом уровне, освоения образовательных инноваций и проведения исследований в сфере образования. Изучение данного курса также призвано сыграть особую роль в формировании у будущих специалистов психолого-педагогической культуры, готовности к самообразованию, умения проводить основные виды учебных занятий; разрабатывать, реализовывать и актуализировать личностно-ориентированные образовательные программы, осуществлять проектную и научно-исследовательскую деятельность.

Соответственно, целью предлагаемого учебного пособия является обеспечение общей теоретической подготовки магистрантов в области педагогики и психологии высшей школы, что будет служить основанием для их практической деятельности в будущем. Учебное пособие построено на концептуальной основе целостности, гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса. При его составлении решались следующие **задачи**:

- 1) содействие формированию психолого-педагогического мышления слушателей;

- 2) ознакомление с современными трактовками предмета педагогики и психологии высшего образования, а также с основными тенденциями развития высшей школы на современном этапе;
- 3) формирование представлений об истории и современном состоянии высшего образования в России; ознакомление с основными подходами к определению конечных и промежуточных целей высшего образования, методами их достижения и средствами для обеспечения педагогического контроля за эффективностью учебно-воспитательной работы и достижением поставленных целей;
- 4) формирование установки на постоянный поиск приложений философских, социально-экономических, психологических и других знаний к решению проблем обучения и воспитания;
- 5) содействие усвоению норм профессиональной этики педагога, пониманию его ответственности перед студентами, стремлению к установлению с ними отношений партнерства и сотрудничества, совершенствованию педагогического мастерства, выработке эффективного индивидуального стиля педагогической деятельности.

ЧАСТЬ I. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

Тема 1. История высшего образования в России

1.1. Возникновение высшего образования в России.

Монархический период (1030–1917 годы)

Образование и образовательная деятельность являются механизмом воспроизводства и передачи знаний, во многом формирующими культуру любого общества. Наличие высшего образования и его характеристики – показатель развитости общества и основа формирования его интеллектуальной, культурной и политической элиты.

Ретроспективный анализ показывает, что Россия всегда стремилась занимать достойное место на международной арене, вследствие чего в стране проводились реформы, направленные на повышение уровня образованности населения, культивировалось уважение к знаниям, науке, искусству, учены, деятелям культуры и педагогам, сохранялась преемственность в образовании.

Говорить об истории высшего образования в России, как и в других странах, можно со времени создания первых университетов и академий.

В России на сегодняшний день университет был и остается связующим звеном между Академией наук и средними общеобразовательными школами. Важнейшими *принципами развития* отечественных университетов остаются:

- взаимосвязь науки и практики в процессе подготовки востребованных специалистов;
- преемственность между уровнями образования;
- воспитание гражданственности;
- интеллигентность и высокая духовность университетской жизни.

Различные аспекты эволюции российской высшей школы стали систематически изучаться отечественными исследователями со второй половины XIX века. Можно выделить три основных

хронологических этапа ее научного анализа: первый – 50-е годы XIX века – 1917 год; второй – 1917 год – конец 80-х годов; третий – 90-е годы XX века – начало XXI века. Каждый из названных этапов отличается различными методологическими подходами, кругом привлекаемых источников, широтой охвата затрагиваемых тем, глубиной выводов и обобщений, уровнем теоретического осмысления исторических фактов и политических событий, степенью научной достоверности исследования (См. Приложение 1).

Исторический путь включает в себя процесс зарождения, становления и прогресс системы высшего образования, который можно условно разделить на *монархический, советский и современный периоды*, отражающие особенности функционирования основных типов учебных заведений [58].

Н.А. Лунева выделяет три этапа реформирования отечественного высшего образования, каждый из которых характеризуется своими целями, задачами, содержанием, направлением образовательной политики, положительными и отрицательными результатами: *адаптация, модернизация, интенсификация* [35].

В период *адаптации* (1992–2005 гг.) советская модель самодостаточного высшего образования адаптировалась к новым реалиям. Социально-экономическое развитие России в последнее десятилетие XX века осуществлялось в плоскости рыночных преобразований. Реформирование системы образования было направлено на демократизацию высшего образования и постепенный переход к децентрализации его управления, диверсификацию состава и структуры вузов и источников их финансирования, формирование новой нормативной и правовой базы и ее дальнейшее совершенствование, расширение академических свобод учреждений образования.

В период *модернизации* (2005–2012 гг.) происходило обновление системы высшего образования, его содержания. Реформирование было направлено на обеспечение доступности образования и переход высшей школы на международные стандарты

образовательной деятельности. Результатом этого стало присоединение России в 2005 году к Болонскому процессу.

Период **интенсификации** (с 2012 г.) характеризуется другими вызовами, принципиально отличными от ситуации предшествующих лет. Перед высшей школой стоит задача не экстенсивного, а интенсивного развития адекватного тем вызовам, которые переживает наша страна, общество и весь мир. Для этого востребованной становится стратегия развития системы высшего образования, направленная на повышение качества образования, обеспечение баланса между рынком образования и рынком труда, совершенствованием нормативно-правовой базы.

На сегодняшний день наиболее обоснованной считается периодизация истории отечественного высшего образования, предложенная известным исследователем высшего образования в России доктором исторических наук, профессором В.А. Змеевым [18].

Ее структура, включающая в себя три периода, каждый из которых содержит несколько этапов, выглядит следующим образом:

1. *Монархический период (1030–1917 годы):*

- Предыстория российской высшей школы (1030–1682 гг.).
- Этап зарождения и становления российской высшей школы (1682–1802 гг.).
- Этап формирования системы российской высшей школы (1802–1863 гг.).
- Этап реформирования системы российской высшей школы (1863–1905 гг.).
- Этап трансформации системы российской высшей школы (1905–1917 гг.).

2. *Советский период (1917–1991 годы):*

- Переходный этап (1917–1921 годы).
- Этап зарождения и становления советской высшей школы (1921–1932 гг.).
- Этап формирования общесоюзной системы высшей школы (1932–1953 гг.).

- Этап бурного развития системы советской высшей школы (1953–1985 гг.).
 - Этап перестройки системы высшей школы (1985–1991 гг.).
3. *Российский (современный) период (с 1991 года):*
- Переходный этап (1991–2000 гг.).
 - Этап становления системы российской высшей школы (2000–2003 гг.).
 - Этап реформирования системы российской высшей школы (с 2003 г.)

Система высшего образования в России изначально создавалась по образцу европейской или «континентальной» модели, ключевыми признаками которой принято считать пятилетнюю образовательную программу, наличие контроля со стороны государства над учебными заведениями, слабую интегрированность системы образования в рынок и экономику.

История европейских университетов насчитывает более восьмисот лет, самостоятельной и уникальной главой которой является история российской высшей школы. В Россию представления об университетах пришли в результате их постепенного распространения через ряд стран Центральной и Восточной Европы. Если первые университеты возникли в XII – начале XIII веков во Франции и Италии, то с середины XIV до начала XVI века они утверждаются на территории Германии, а с последней четверти XVI века началась их экспансия на восточные территории Речи Посполитой, что в определенной степени было связано процессами Реформации и Контрреформации, с новой учебной системой, распространяемой Орденом иезуитов. Ответной реакцией на натиск католицизма можно считать появление первых православных высших школ. Так, с воссоединением Украины и России на Москву была возложена задача основания православного (в конфессиональном смысле) университета, которая была близка к реализации в царствование Федора Алексеевича. На рубеже XVII-XVIII веков царские грамоты, наконец, утвердили в таком значении Киевскую и Московскую академии.

В 1632 году по инициативе митрополита Киевского Петра Могилы было открыто высшее духовное учебное заведение путем объединения киевских Братской (1615 год) и Лаврской (1631 год) школ по образцу западно-европейских университетов. До 1694 года именовалась Киево-Могилянской коллегией.

Грамотой Петра I (1701 год) был подтвержден статус Киево-Могилянской академии, закреплены ранее дарованные права и привилегии, установлено постоянное государственное «довольствие». Средства на ее содержание выделялись также киевскими митрополитами, так называемыми митрополичьими консоляциями.

В Киево-могилянскую академию принимались лица православного исповедания без различия званий и сословий. Преимущественно здесь обучались дети казацкой старшины, шляхты, духовенства и зажиточных мещан.

В 1687 году по инициативе поэта выпускника Киево-Могилянской Академии Симеона Полоцкого и его ученика Сильвестра (Медведева) была учреждена Славяно-греко-латинская Академия. Принято считать, что данное учебное заведение положило начало всему высшему образованию в России. Целью создания Академии была подготовка образованных людей для нужд России. Академия давала образование не только детям аристократии, государственных и церковных чиновников, но и торговцев, и даже холопов.

Академия исторически была сформирована как всесословное высшее образовательное учреждение. В 1701 году Пётр I придал ей статус государственной Академии.

Первоначально студентов Академии насчитывалось около 100, в начале XVIII века – 600, а в начале XIX века – более 1600. По уставу Академии на нее возлагались, помимо собственно образовательных, также цензурные и даже полицейские функции, а также юрисдикция трибунала по делам христианской веры.

Все университеты рассматриваемого исторического периода, так или иначе, представляли собой одинаковые по устройству учебные корпорации, права и привилегии которых гарантировались

высшей светской и церковной властью. Это единство было сохранено и после Реформации. Протестантские университеты северной Германии и все иезуитские университеты Восточной Европы, несмотря на их конфессиональные различия, имели в своей основе единый правовой фундамент. В частности, он находит отражение в «Привилегии на академию» царя Федора Алексеевича. Поддержанные православной Церковью Киевская и Московская академии получили одновременно санкцию от государства и были призваны осуществлять подготовку общественной элиты вообще, из всех сословий, в связи с чем их нельзя сводить лишь к «церковным училищам». Тем самым, если использовать терминологию Дзиева А.Р., то на рубеже XVII-XVIII веков Россия примкнула к «доклассическому» этапу университетской истории практически одновременно с другими странами своего региона. Данный факт, по мнению исследователя, опровергает шаблонный тезис о «многовековом отставании» российских университетов [15].

В исследовании Дзиева А.Р. показано, что изначально университет европейского образца в России натолкнулся на свое отрицание, основной причиной которого можно считать возобладавший в царствование Петра I принцип утилитаризма, утверждавший замену общего образования специальным, ориентированным на будущую профессию. Это было связано с популяризацией образовательных идей европейского Просвещения. Так, например, Г.В. Лейбниц, которого некоторые исследователи считают «автором» российских университетов, в действительности критически оценивал эти учебные заведения, классифицируя их как «пережитки» Средневековья и не являлся сторонником «переноса» европейских университетских моделей. Он противопоставлял им в качестве рассадников научной деятельности ученые сообщества – Академии наук. Проявлением подобного духа утилитаризма стал «Академический университет», фигурировавший в петровском проекте Петербургской Академии наук. Не получив никаких привилегий, ни корпоративного устройства, он не мог сопоставляться с упомянутыми образцами (а следовательно, претендовать на название

«университета»). По своей сути такой университет представлял собой учебную часть внутри Академии наук, выполнявшую, и то не на регулярной основе, вполне утилитарную задачу подготовки будущих академиков. Созданные ранее Киевская и Московская академии, перешедшие согласно Духовному регламенту под эгиду Синода, также под влиянием утилитаризма «держали курс» на профессиональную подготовку духовенства, утратив прежние смысловые нагрузки и значение.

В 1701 г. Петр I своим указом преобразовал Московскую эллино-греческую академию в Славяно-латинскую и придал ей высший государственный статус. В том же г. Петр I реорганизует Киево-Могилянскую коллегию в академию и жалует ей те же права. Так было юридически оформлено создание первых отечественных высших учебных заведений, которые сыграли выдающуюся роль в подготовке специалистов, развитии культуры и образования России [12].

Становление университетов в России во второй половине XVIII века испытало на себе прямое воздействие концептуальных оснований и практик европейского университетского образования. Очевидно, что их перенос осуществлялся, прежде всего, из территориально близкой и родственной в научном плане Германии. Однако при этом само пространство немецких университетов той эпохи не было однородным, поскольку именно в этот период в недрах «доклассической» эпохи начали формироваться эволюционные черты, предвечивавшие ее переход в новую «классическую» стадию. При этом среди немецких университетов присутствовали как традиционные средневековые привилегированные корпорации, управлявшиеся автономно и испытывавшие кризис в связи с падением их престижа в глазах общества и государства, так и «модернизированные» университеты (Галле, Гёттинген).

Различные типы построения университетского образования оказали свое влияние на разных стадиях университетских реформ в России. В разработке проектов учреждения университета в Петербурге на базе не имевшего полноценного статуса «Академического

университета» непосредственное участие принимали члены Академии наук. Большинство из академиков или прибыли в Россию из старых «доклассических» немецких университетов, или получили там образование. Во многом этим обусловлен тот факт, что они инициировали появление в нашей стране университета, основанного полной автономии, с развернутыми правами и привилегиями, что, по мнению ряда экспертов, стало одной из причин неудачи этих проектов. Стремление к созданию автономной корпорации отразилось и в проекте основанного в 1755 году Московского университета. Принимавший активное участие в его составлении граф И.И. Шувалову удалось внедрить туда многие элементы «модернизированного» университета, ограничивавшие автономию. Основание Московского университета вместе с открытием на его базе классической гимназии связано с деятельностью великого русского ученого и педагога М.В. Ломоносова. Гимназию он образно сравнивал с садом, в котором закладываются семена будущей науки и ее практического приложения. М.В. Ломоносов подготовил Регламент (Устав) университета и гимназии. Последующие преобразования Московского университета рассматривались в 1760–80-е годы именно в свете возможности дарования ему полной автономии или же, напротив, усиления в нем государственного контроля.

В царствование Екатерины II «университетский вопрос» регулярно присутствовал на повестке дня, занимая важное место в реформаторских инициативах императрицы. В предлагаемых проектах нашел отражение весь спектр немецких образцов – от старых «доклассических» до ведущих «модернизированных» университетов. Кроме того, Екатерина II рассматривала и полностью отрицавшие корпоративную природу университета проекты французских просветителей. Особое внимание императрицы было уделено опыту «модернизации» университетов в монархии Габсбургов, которая сочетала научное обновление с жесткой государственной регламентацией преподавания. Комиссия об учреждении народных училищ в 1787 году составила университетский план, ставший обобщенным итогом рассмотренных проектов и послуживший

основой создания «модернизированного» университета в России. Он был востребован в процессе университетских реформ в начале царствования Александра I, которые стали непосредственным продолжением екатерининских проектов.

На идейном содержании проектов российских университетских реформ начала XIX века отразился кризис, охвативший все университетское пространство Европы на рубеже XVIII–XIX века под воздействием Французской буржуазной революции и промышленного переворота в Англии. В Германии произошло крушение большинства средневековых корпораций, среди которых жизнеспособность и научный потенциал сохранили лишь «модернизированные» университеты, и в первую очередь Гёттингенский. Параллельно во Франции образовалась новая система высших специальных образовательных учреждений, организация которых отрицала все прежние принципы устройства университетов (в том числе автономию, привилегии, общий характер образования, иерархию факультетов и т. д.). При наличии нескольких конкурирующих моделей высшего образования деятели народного просвещения в России предстояло сделать выбор в пользу одной из них, однако в конечном итоге было принято решение комбинировать их различные части. Данный факт дает основание Андрееву А.Ю. сделать вывод о том, что, слагаемыми российской университетской реформы 1802–1804 годов стали противоречивые исходные элементы, которые апеллировали к разнонаправленным, зачастую противоположным друг другу руководящим принципам [2]. Так, закрепление корпоративной автономии университетов стало результатом сложной борьбы, в ходе которой «основной «центр тяжести» принятия решений был перенесен с только что созданного Министерства народного просвещения на узкий круг приближенных и молодых друзей императора. При этом ведущую роль в документальном оформлении принципов автономии сыграл получивший большое влияние на императора Александра I профессор Дерптского университета Г.Ф. Паррот [2]. В законопроекты университетской реформы начала XIX века вошли черты как старых «доклассических»

корпораций, так и «модернизированного» немецкого университета, и даже ориентированной на специальное обучение французской системы высших школ. В дальнейшем же такое смешение препятствовало усвоению в российских университетах принципов новой, «классической» эпохи.

Данные принципы наиболее полно воплотились в Германии с открытием в 1810 году Берлинского университета и были восприняты в России теми деятелями, которые желали проведения новых реформ, сближавших организацию российских университетов с немецкими «классическими». При основании нового университета в Петербурге Министром народного просвещения С.С. Уваровым был выдвинут проект переустройства внутренней университетской структуры и управления, опиравшийся на образец из Берлина. Разрабатывая и детализируя свой проект, С.С. Уваров предпринял попытку интегрировать некоторые ключевые принципы, характерные для устройства «классического» университета и гуманистическое понимание «обучения наукой» (*Bildung durch Wissenschaft*), созвучное идеям великого немецкого реформатора В. фон Гумбольдта, с которым Министр был лично знаком. Однако все эти попытки встретили резкое противодействие со стороны членов Министерства, возглавляемого князем А.Н. Голицыным. В итоге лишь на следующем этапе реформ, когда пост Министра занимал уже сам С.С. Уваров, новый университетский Устав 1835 года смог освободиться от пережитков корпоративной автономии, ставя главной задачей повышение уровня развития университетской науки и преподавания. Автономия университета в гумбольдтовском смысле предполагала проекцию на науку. Образование единого для гуманитарных и естественных наук философского факультета демонстрировало непосредственное влияние структуры Берлинского университета.

Созданный С.С. Уваровым отечественный тип университета был «адаптирован» под реалии российского общества и в то же время отвечал определению Гумбольдта быть «вершиной, к которой сходятся все умственные и нравственные усилия нации».

Несомненной отличительной особенностью России по сравнению с Германией стала возможность гораздо более глубокого вмешательства Министерства народного просвещения (непосредственно либо через институт попечительства) в развитие университетов. В дальнейшем это привело к свертыванию политики повышения преподавательского и научного уровня в сторону реакции, к «отторжению» немецких университетов, продиктованному страхом перед революционными событиями в Европе.

Новый этап восприятия «гумбольдтовской модели классического университета» соотносился уже с эпохой Великих Реформ Александра II. «Университетский вопрос» вновь занял первостепенное место в социально-экономическом развитии российского общества и государства.

Основу высшей школы России в царствование императора Николая II составляли государственные учебные заведения, система которых сложилась в основном к концу XIX века. Она представляла собой весьма разветвленную многокомпонентную модель с постоянно меняющимися количественными и качественными индикаторами [56, 59].

Накануне первой мировой войны в России насчитывалось более ста вузов. В них обучалось 123 тысячи студентов. Для сравнения: во Франции тогда насчитывалось около 40 тысяч студентов. Многие вузы в России создавались соответствующими министерствами или ведомствами (военным, промышленно-торговым, духовным и т. п.). Обучение было относительно недорогим. Например, по имеющимся данным, на престижных юридических факультетах в России стоимость обучения была в 20 раз меньше, чем в США или Англии, а студенты из семей с низким уровнем дохода обучались на бесплатной основе и имели право на получение стипендии [74]. В 1913 году численность профессорско-преподавательского состава отечественной высшей школы составила почти 4,5 тысячи человек. В период царствования Николая II для страны было подготовлено более 150 тысяч квалифицированных специалистов [19, с. 19–20].

Анализируемый период характеризуется интенсивным развитием инженерного образования и популяризацией инженерных и производственных специальностей. До конца XIX века «кузницами» инженерных кадров являлись Петербургский, Харьковский технологические институты и Московское техническое училище. Имея по два отделения (механическое и химическое), они отвечали уровню развития промышленности 70–80 годов XIX века с господствовавшими в ней мелкими и средними фабриками, которые были заинтересованы прежде всего в подготовке инженеров-универсалов.

Активный рост российской промышленности на рубеже XX века актуализировал не только универсальную, но и профильную подготовку инженеров по целому ряду новых и самостоятельных направлений.

31 января 1898 года Комиссия по техническому образованию Русского технического общества опубликовала следующее Постановление: «...наиболее целесообразным типом высших технических учебных заведений являются политехникумы, в которых молодые люди подготавливаются к различным специальностям. Соединение различных специальностей в одном учебном заведении доставляет возможность общения между преподавателями, это должно плодотворно влиять на самый дух преподавания, давая ему большую и ширину, и глубину» [50]. В то время в Российской империи действовал только один «технический университет». Это был Рижский политехнический институт.

Идея политехнизации инженерно-заводского образования обрела популярность в деловых кругах. В официальные инстанции направляются многочисленные ходатайства и прошения на Высочайшее имя торгово-промышленной общественности об открытии политехникумов в Варшаве, Владивостоке, Казани, Киеве, Нижнем Новгороде, Одессе, Перми, Петербурге, Самаре, Тифлисе. Они находят своих сторонников и получают поддержку в правительственных кругах. В 1898 году Министр финансов С.Ю. Витте провел через Государственный совет закон об основании политехнических

институтов в Варшаве и Киеве, а в 1902 году и в Санкт-Петербурге. В 1900 году открылся Томский технологический институт с политехнической структурой, послуживший отправной точкой для становления высшего технического образования в Сибири и на Дальнем Востоке. В 1907 году был основан Донской политехникум в Новочеркасске. В 1914 году принимается закон о Самарском политехникуме [19, с. 48]. Его открытию помешала Первая Мировая Война. Но и в военные годы продолжался процесс система высшего образования продолжала модифицироваться и эволюционировать. Так, по императорскому указу 1916 года на Урале в городе Екатеринбурге был открыт Горный институт.

Политехнические институты представляли собой гибкую многопрофильную структуру, включающую в себя 4–6 отделений по специальностям. Помимо традиционных отделений химического и механического профилей, также осуществлялся прием студентов на металлургическое, горное электротехническое, инженерно-строительное, архитектурное, кораблестроительное, сельскохозяйственное, инженерно-мелиоративное, экономическое (коммерческое) отделения. Такая гибкая организационная структура сравнительно легко корректировалась, дополняясь новыми отделениями, подотделами и специальными учебными курсами.

В конце XIX – начале XX веков организационные новации коснулись монопрофессиональных, то есть отраслевых, инженерных высших школ, осуществлявших подготовку кадров высшей квалификации для конкретных отраслей промышленности – горной, путей сообщения, строительной, электротехнической. Старейшие из них получили новые уставы, более отвечавшие требованиям современной производственной деятельности. В 1904 году в структуру Петербургского горного института были введены горный «разряд», в соответствии с которым осуществлялась подготовка специалистов по геологии, горной добыче, рудничному делу и заводской «разряд», использовавшийся при подготовке металлургов. В Петербургском электротехническом институте были открыты такие отделения как электротехническое, электромеханическое, телеграфов

и телефонов, а в Институте гражданских инженеров – архитектурно-строительное, инженерно-строительное, инженерно-дорожное.

В 1902 году введено новое положение о Петербургском лесном институте. Существенно было расширено преподавание естественнонаучных и прикладных сельскохозяйственных дисциплин. К классу аграрных высших учебных заведений относились Высшие курсы при Никитском училище садоводства и виноделия. Серьезное значение для аграрно-индустриальной России с меняющимися поземельными отношениями имела межевая служба. Ведущим учебным заведением, готовившим землемеров являлся Московский межевой институт с четырехлетним курсом наук. Медицинское обслуживание сельскохозяйственного животноводства осуществляли выпускники Варшавского, Казанского, Харьковского, Юрьевского ветеринарных институтов. В 1913/14 учебном году численность студентов, обучавшихся в российских сельскохозяйственных высших учебных заведениях, приближалась к 5 тысячам [56, с. 283].

Государственная высшая школа России в основном формировалась в XIX веке. В 1892 году в стране действовало 48 высших учебных заведений, в 1899 году – 56. Согласно статистическим данным, 86 % вузов было открыто в XIX столетии, а 14 % – в начале XX в. Наиболее существенные сдвиги в профессиональной структуре высшей школы произошли в период 1892–1902 годов. Однако тенденция к преимущественному развитию инженерного образования была прервана наступившей промышленной депрессией 1903–1910 годов. Исторически сложившаяся в государственной высшей школе дисбаланс между народнохозяйственными (26–40 %) и гуманитарными (39–60 %) учебными заведениями усугублялся. Однако это не означало, что потребности страны в педагогах, врачах, юристах, офицерах с высшим образованием удовлетворялись в полной мере. Они были не менее остры, нежели потребности в инженерах и агрономах.

В определенной степени нивелированию сложившегося дисбаланса способствовало создание неправительственной, или «вольной» высшей школы. Некоторые ее представители пользовались значительной известностью, как, например, основанные в 1906 году Высшие женские политехнические курсы в Петербурге (в 1915 году переименованные в Политехнический институт). Их цель сводилась к тому, чтобы «дать высшее техническое образование женщинам в тех отраслях техники, где по роду деятельности применение женского труда представляется наиболее желательным». Выпускали инженеров (механиков, химиков, электротехников, строителей, архитекторов). На курсах (в институте) работали в основном ведущие профессора и преподаватели петербургских институтов – технологического и путей сообщения. Аналогичный институт в составе инженерно-строительного и архитектурного факультетов в 1916 году был открыт в Москве.

В 1917 году в Екатеринославе был образован политехнический институт для мужчин и женщин «иудейского исповедания». Он был образован путем объединения электротехнического и механического факультетов. В 1913/14 учебном году в неправительственной высшей народнохозяйственной школе проходило обучение свыше 4 тысяч слушательниц и слушателей. А всего в неправительственных высших учебных заведениях университетского типа и педагогических образовательных учреждениях обучалось более 33 тысяч человек [50, с. 392].

Под эгидой общественных организаций находилось высшее музыкальное и театральное образование. В состав русского музыкального общества входили консерватории в Петербурге, Москве, Киеве, Одессе, Саратове. Они являлись «высшими специальными музыкально-учебными учреждениями, имевшими целью готовить оркестровых исполнителей, виртуозов на инструментах, концертных певцов, драматических и оперных артистов, капельмейстеров, композиторов и учителей музыки».

Под патронажем Московского филармонического общества было образовано музыкально-драматическое училище. Оно состояло из музыкального и драматического отделений и уже с 1903 года при нем действовали общеобразовательные классы с программой семиклассной женской гимназии. Подготовку искусствоведов осуществлял Институт истории искусств в Петрограде с трехлетним курсом обучения. Обучавшиеся в нем женщины и мужчины с высшим и средним образованием специализировались на отделениях русского и византийского искусства, древнего искусства, западноевропейского искусства, истории и теории музыки.

Российская «вольная» высшая школа имела также народнохозяйственный сектор, готовивший кадры для торговли, промышленности, сельского хозяйства. В 1900–1917 гг. в него входило 27 учебных заведений, 16 из них действовали до ноября 1917 года [19, с. 111].

Наиболее представительной по численности была группа коммерческих высших учебных заведений, в которой насчитывалось полтора десятка вузов. Однако после 1917 года коммерческие вузы сохранились только в Москве, Киеве, Харькове, Петербурге. Они были созданы на деньги купечества и пользовались постоянной финансовой дотацией предпринимательских и деловых кругов. Это был новый тип специального экономического учебного заведения. Выпускники этих институтов получали в них профессионально-образовательную подготовку к торгово-промышленной, банковско-страховой, кооперативной, социально-общественной, административной, коммунально-муниципальной, внешнеторговой (консульской), педагогической деятельности.

К категории коммерческих вузов относилась, в частности, Практическая восточная академия Общества востоковедения, готовившая за три года специалистов со знанием восточных языков и стран для административной, консульской и торгово-промышленной службы и деятельности в восточных окраинах и граничащих с ними стран.

Важную роль для аграрной экономики страны выполняла группа сельскохозяйственных неправительственных высших учебных заведений. За исключением предназначенных для обучения мужчин и женщин Петербургских сельскохозяйственных курсов и Высших сельскохозяйственных курсов в Саратове, они были женскими. Наиболее востребованными среди женского населения, желавшего стать учеными аграриями, были организованные в 1904 году Стебутовские (по имени выдающегося ученого профессора И.А. Стебута) Женские сельскохозяйственные курсы в Петербурге и Голицынские (по имени княгини С.К. Голицыной) Высшие женские сельскохозяйственные курсы в Москве. Первые действовали по четырехлетней программе Московского сельскохозяйственного института, вторые по сути являлись филиалом последнего.

В целом в конце XIX – начале XX веков российская «вольная» высшая школа сформировалась в профессионально-дифференцированную, динамичную систему, по темпам развития обогнавшую государственную. Она усиливала наиболее слабые профессиональные звенья государственной высшей школы (педагогическое, медицинское, экономическое, сельскохозяйственное образование), восполняла отсутствовавшие (музыкального искусства), была более восприимчивой к организационным и методическим новациям. В неправительственной высшей школе было 30 женских и 29 с «совместным» обучением женщин и мужчин высших учебных заведений. С полным основанием можно говорить о развивающемся в те годы в России высшем женском образовании.

В российской системе высшего образования ведущее место по научно-педагогическому уровню профессорско-преподавательского состава и числу студентов принадлежало университетам. Признанными центрами высшего университетского образования наряду с Москвой и Санкт-Петербургом были Варшава, Казань, Киев, Одесса, Пермь, Саратов, Томск, Харьков, Юрьев. Всего насчитывалось в России 23 императорских (государственных) университета. Они готовили в основном юристов, учителей средней школы, врачей. В конце XIX – начале XX веков университетская

организационная структура слагалась из физико-математического направления (с естественным и математическим отделениями), историко-филологического образования (с историческим и словесным отделениями), юридического и медицинского факультетов.

Исключение составляли восточный факультет в Санкт-Петербургском университете и Богословский факультет в Юрьевском университете.

Под особым покровительством Царской фамилии состояли высшие аристократические юридические школы: Александровский лицей (бывший Царскосельский), училище правоведения, Лицей в память Цесаревича Николая (Катковский). Первые два предназначались только для дворянской элиты. Катковский лицей носил всесословный статус. Обучение в этих лицеях было чрезвычайно дорогим (до 800 рублей в год). Лицеи имели однотипную организацию и являлись закрытыми учебными заведениями с гимназическими и трехгодичными высшими юридическими классами. Из стен этих учебных заведений вышли многие иерархи царской администрации, а также видные деятели отечественной культуры.

Специалистов внешнеполитических служб для стран Востока и чиновников внутренней колониальной администрации выпускали Учебное отделение восточных языков Министерства иностранных дел и Лазаревский институт восточных языков в Москве. В 1899 году в их группу вошел Восточный институт, открытый во Владивостоке. Двухгодичное Учебное отделение восточных языков Министерства иностранных дел готовило «драгоманов» (переводчиков) для российских посольств, миссий и консульств, для дипломатической службы в странах Ближнего и Среднего Востока, а также Юго-Восточной Европы и Северной Африки, некогда находившихся под Османским владычеством. В студенты отделения принимались окончившие с отличием восточный факультет Санкт-Петербургского университета и специальные классы Лазаревского института восточных языков.

В целом, на начало 1917 года в России насчитывалось 124 высших учебных заведения. Из них 65 вузов были государственными, а 59 вузов по своему статусу считались общественными или частными. В стране функционировало 11 университетов и 40 школ университетского типа, включая юридические, медицинские, востоковедные, исторические, «академические отделения» народных университетов.

Подготовку преподавателей и учителей школ осуществляли 9 педагогических институтов и курсов. Работало 9 учебных заведений музыкально-театрального и изобразительного искусства. Служителей духовного звания только православного исповедания готовили 7 духовных академий РПЦ. Подготовку специалистов технического, аграрного и экономического профиля вели 19 инженерных, 15 сельскохозяйственных и 6 коммерческих институтов. Кадровый офицерский состав российской армии комплектовался силами 8 военных и военно-морских академий и высших училищ.

«Высшее образование в Российской империи при царе Николае II считалось лучшим в Европе по качеству и по численности студентов. Однако, тут стоит отметить, что высшее образование было доступно в основном представителям высших социальных слоев – детям дворян, военных, чиновников, буржуазии, интеллигенции» [3]. В то же время, общий уровень грамотности в царской России оставался невысоким и не превышал 30 %. Значительная часть женщин и детей вообще нигде не училась [5].

Быстро рос бюджет Министерства народного просвещения. Если проанализировать финансовый потенциал, то с 1894 по 1914 гг. бюджет Министерства народного просвещения вырос более чем в шесть раз на фоне практический отсутствовавшей в тот период инфляции. Многие фундаментальные научные открытия и крупнейшие общенациональные проекты, которые совершены за XX век, были сделаны и разработаны в этот период истории отечественной высшей школы.

Таким образом, образование в царской России отличалось определенным поступательным развитием, а в годы правления

Николая II развивалось довольно быстрыми темпами. Это было связано с необходимостью модернизации страны, общими мировыми тенденциями. При этом существовали объективные трудности: огромная территория, большое население (тогда мы уступали только Китаю и Индии), слабо развитые национальные окраины, где еще недавно существовало рабовладение, господствовали родоплеменные традиции и т. д.

1.2. Советский период (1917–1991 годы)

В Советской России высшее образование стало активно развиваться уже с первых шагов советской власти. В результате национализации промышленности в руках государства оказались ключевые предприятия народного хозяйства. Для того чтобы укреплять и расширять промышленный потенциал страны, советское Правительство понимало необходимость и перспективность подготовки высококвалифицированных специалистов.

После революции 1917 года большевикам пришлось «ликвидировать безграмотность» форсированными темпами: сначала появились 4-х летние школы; позже 7 и 10-летние.

Молодой России нужны были специалисты во всех сферах: в промышленности, торговле, в военной индустрии, в управлении, образовании, искусстве и т. д.

Одной из практических мер для активного получения трудящимися высшего образования стала организация подготовительных курсов для рабочих и крестьян, желающих поступать в вузы. На базе этих курсов в 1920 году были созданы рабочие факультеты (рабфаки). На рабочие факультеты зачислялись слушатели из пролетариата и крестьянства, достигшие 16 лет, с целью обеспечить их необходимым объемом знаний, умений и навыков для успешного поступления и обучения в вузе.

Во всех вузах вводился общий научный минимум по следующим предметам:

- по общественным наукам – «Развитие общественных форм», «Исторический материализм», «Пролетарская революция»

(исторические предпосылки переворота, включая империализм; его формы и история в связи с историей XIX-XX вв. вообще и рабочего движения в частности), «Политический строй РСФСР», «Организация производства и распределения в РСФСР», «План электрификации РСФСР, его экономические основы, экономическая география России, значение и условия осуществления плана»;

- по естественным наукам – «Физика и космическая физика», включая геофизику, «Химия», «Биология».

В 1921 году Советом народных комиссаров РСФСР принимается «Положение о высших учебных заведениях», в соответствии с которым учреждалась новая система руководства вузов. Вузы управлялись Правлениями, факультеты – президиумами. Кафедры были упразднены, вместо них создавались предметные комиссии и отделения. Директор вуза назначался Народным Комиссариатом Просвещения (Наркомпрос) РСФСР.

В 1923 году в вузах была введена плата за обучение. От платы освобождались военные, работники сферы образования, крестьяне, инвалиды, безработные, пенсионеры, стипендиаты. Устанавливался предел бесплатных мест в вузах. Плата за обучение в вузах сохранялась до 1950-х годов.

Для подготовки высококвалифицированных кадров преподавателей еще в 1925 году при Президиуме Государственного ученого Совета была создана аспирантура. Затем аспирантура открывается и при различных НИИ и университетах.

В конце 1920-х – начале 1930-х годов в вузах СССР вместо традиционных лекций и семинаров широко применялся *лабораторно-бригадный метод обучения*. В течение обучения оценки не ставились, а контрольные задания выполнялись и сдавались не в индивидуальном режиме, а группой (бригадой, состоявшей, как правило, из четырех-пяти студентов). Отвечать на зачетах и экзаменах мог любой член бригады, и после того, как бригада давала правильные ответы на все необходимые вопросы, каждый студент бригады получал зачет.

В 1929 году студентам технических специальностей, которые не имели возможности регулярно посещать занятия, стала доступна заочная форма обучения в отраслевых вузах.

В 1930 году вузы получали ведомственное подчинение и разделялись по отраслевому принципу; в том числе на основе факультетов крупных вузов создавались отраслевые институты. Были предприняты первые попытки разделения науки и высшего образования, в результате чего стали создаваться и функционировать не входящие в структуру вузов научно-исследовательские кафедры. Научные подразделения выделялись в отдельные научно-исследовательские институты и получали ведомственное подчинение или включались в состав Академии наук.

Быстрое индустриальное развитие СССР требовало больше квалифицированных инженеров. Вместе с увеличением набора в вузы проводилось упорядочение их организации. Так, были введены единые учебные планы и образовательные программы, определена система штатных преподавателей, учреждена (восстановлена) система ученых степеней и званий. В вузах открывалась аспирантура.

Обучение специалистов с начала 1930-х годов велось по новому, узкому, чаще всего отраслевому, профилю. Получали широкое распространение вечерние и заочные формы обучения. Фактически, в данный период советские институты структурно и организационно незначительно отличались от средних специальных учебных заведений, но официально продолжали считаться высшими. Программы техникумов фактически дублировались с вузовских.

Учебные планы были многопредметны и вместе с программами предметов подвергались ежегодным изменениям и модификациям. В связи с этим СНК СССР и ЦК ВКП(б) инициировали ряд важных решений в сфере высшего образования. В частности, были четко определены правила и порядок приема в высшие учебные заведения, организации учебного времени и работы, решены вопросы руководства вузами и обеспечения дисциплины,

соблюдения правил внутреннего распорядка в высшей школе. Были восстановлены деканаты и кафедры, должности профессорско-преподавательского состава, прежняя система занятий (лекции профессоров и доцентов, практические занятия с преподавателями и производственная практика), срок приема был ограничен (до этого вузы устанавливали эти сроки в произвольном формате).

В соответствии с Постановлением Совета Народных Комиссаров (СНК) СССР от 13 января 1934 года № 79 «Об ученых степенях и званиях», в стране были учреждены ученые степени кандидата наук и доктора наук, а также следующие ученые звания:

- ассистента (в высших учебных заведениях) или младшего научного сотрудника (в научно-исследовательских учреждениях);
- доцента (в высших учебных заведениях) или старшего научного сотрудника (в научно-исследовательских учреждениях);
- профессора (в высших учебных заведениях) или действительного члена научно-исследовательского учреждения.

Очевидно, что каждый общественный строй создает и формирует соответствующую систему образования. Так, петровская эпоха ознаменовалась формированием новой школы и открытием университета, организацией Академии наук. В царствование Николая II народное образование сложилось в стройную и взаимосвязанную систему, достигло высокого уровня развития, а высшее образование России в конце XIX – начале XX веков было одной из самых сильных и образцовых образовательных структур в мире.

Советский период характеризовался масштабным и успешным строительством общеобразовательной, политехнической с трудовым уклоном школы, подготовкой квалифицированных трудовых ресурсов через систему профессионально-технического образования, открытием сотен профильных вузов и классических университетов. Высшее профессиональное образование в максимальной степени соответствовало потребностям народного хозяйства и социального развития страны.

В 1940 году численность институтов и университетов СССР была порядка 480. К моменту распада СССР уже более 900 государственных и коммерческих учреждений готовили специалистов для экономики страны.

В целом за советский период с 1918 по 1991 годы высшие и средние специальные учебные заведения подготовили свыше 65 миллионов специалистов, в том числе более 25 миллионов с высшим образованием и почти 40 миллионов со средним специальным образованием. Таков исторический масштаб и обобщающий итог социалистических общественных преобразований и строительства советской высшей школы. Фактически был заново сформирован целостный профессионально-образовательный, социально-подготовительный и культурно-воспитательный комплекс высшей школы как социального института общественного воспроизводства. Советская система образования входила в тройку мировых лидеров.

Обобщив, можно выделить следующие достижения высшей школы в СССР:

- окончательная ликвидация безграмотности и обеспечение всеобщего среднего образования;
- мировое лидерство в сфере высшего технического образования, в естественных и точных науках;
- ключевая роль образования в обеспечении индустриализации, победы в Великой Отечественной войне и научно-технических достижений в послевоенный период;
- фундаментальность и глубина;
- доступность;
- высокий уровень подготовки поступивших в высшие учебные заведения;
- высокое качество высшего технического образования;
- каждый ученик был трудоустроен и обеспечен жильем;
- бесплатное внешкольное образование;

- относительно высокие стипендии, составлявшие почти треть от средней зарплаты в стране.
 - удовлетворение потребностей государства в новых кадрах
- К слабым сторонам советской модели высшего образования можно отнести [5]:

- отставание от Запада в сфере гуманитарного образования, обусловленное чрезмерным влиянием идеологии и внешнеполитической ситуации;
- утечка и другие потери академических кадров, обусловленные идеологической и политической борьбой;
- препятствия для расширения научных контактов;
- отсутствие домашнего образования
- недостаточно высокий уровень критического мышления у граждан, что в итоге привело к неспособности общества эффективно противостоять манипуляциям в ходе информационной войны.

В общем виде преимущества и недостатки советского высшего образования представлены в *таблице 1*.

Таблица 1

Положительные и отрицательные тенденции системы высшего образования периода 1917-1991 гг.

Период советской системы высшего образования (1917–1991 гг.)	Положительные тенденции	Отрицательные тенденции
Период включает в себя следующие исторические события, влияющие на развитие высшего образования СССР: <ul style="list-style-type: none"> • первая мировая 	<ul style="list-style-type: none"> • Массовость; • широкий доступ к образованию для национальных и языковых меньшинств; • высокий уровень мотивации 	<ul style="list-style-type: none"> • Невысокое качество гуманитарного образования, обусловленное идеологическими ограничениями; • чрезмерное влияние идеологии и политической

<p>война (1914–1918 гг.);</p> <ul style="list-style-type: none"> • послевоенные годы (1918–1940 гг.); • Великая отечественная война (1941–1945 гг.); • послевоенные годы (1946–1990 гг.) и индустриализация страны 	<p>учащихся (до 50-х годов XX века);</p> <ul style="list-style-type: none"> • уважение общества к образованию; • уважение к труду учителя и преподавателя; • сравнительно высокий уровень начальной подготовки поступивших в высшие учебные заведения; • качественное высшее техническое образование (до 60-х годов XX века); • удовлетворение колоссального запроса государства на новые кадры в условиях резкого роста промышленности, армии и науки (благодаря масштабному государственному планированию); • сравнительно высокие стипендии (до 50-х годов XX века) 	<p>борьбы на академические кадры и отдельные дисциплины;</p> <ul style="list-style-type: none"> • ограничения на доступ к высшему образованию для отдельных групп населения (в 1920-х и 1930-х гг.); • ограничения на доступ к иностранной научной литературе; • ограничения международного общения ученых; • невысокое качество преподавания • иностранных языков; • практически полная ликвидация домашнего образования; • обесценивание высшего образования с точки зрения личных доходов в позднем СССР; • относительное снижение зарплат в сфере образования в позднем СССР
---	--	--

На завершающем этапе своего существования высшая школа Советского Союза располагала почти 900 вузами, а общая численность студенческого сообщества, обучавшегося в университетах, академиях, институтах и на заводах-втузах достигла почти 5,5 миллионов человек. Высшая школа обеспечивала высококвалифицированными специалистами все отрасли народного хозяйства страны. Вузы осуществляли подготовку по 450 специальностям, в целом обеспечивая потребности в кадрах для производственно-экономической деятельности, в области образования и здравоохранения, науки, культуры, искусства, обороны страны и внешних отношений, административно-управленческой работы. Ежегодный выпуск специалистов с высшим образованием приближался к одному миллиону человек.

Складывалась оптимальная география размещения вузов по регионам страны, расширялась, модернизировалась и совершенствовалась их материально-техническая база и учебно-исследовательская лабораторная оснащенность.

В сложившихся условиях на первый план выходили задачи усиления качественных показателей и социальной эффективности системы высшего образования. Начал осуществляться переход на новые учебные планы, которые для вузов служили основным государственным документом. Закладывался программно-целевой подход к планированию потребностей в подготовке и распределению специалистов, предпринимались меры по унификации и укрупнению дисциплин и курсов, имеющих единую научную базу и методы. Закладывался оптимальный алгоритм их изучения на основе обеспечения необходимого баланса между аудиторными занятиями и самостоятельной работы студентов.

Особое внимание уделялось практической направленности профессионального образования, обеспечению единства и взаимосвязи всех звеньев и уровней общеобразовательной и профессиональной школы, использованию возможностей непрерывного образования, повышению квалификации и переподготовке кадров, информатизации и компьютеризации образовательной среды.

В данном контексте вполне оправдывает себя подход Министра высшего образования СССР, Министра высшего и среднего специального образования СССР В.П. Елютина, охарактеризовавшего высшую школу как одну из крупнейших непроизводственных отраслей народного хозяйства. В годы социализма в сфере высшего образования было занято около полумиллиона педагогических работников, а общая численность всех занятых приближалась к шести миллионам. Более чем в 40 раз возросла численность студенческого сообщества, почти в 70 раз увеличился выпуск специалистов, только три ведущих московских вуза – МГУ, МВТУ им. Н.Э. Баумана и Энергетический институт выпускали специалистов больше, чем все 105 высших учебных заведений царской России.

Существенным фактом, подтверждающим усиливающее влияние высшей школы в советском обществе, был опережающий рост численности интеллигенции по сравнению с другими социальными группами. Высшая школа оказывала непосредственное влияние на характер и структуру профессионально-квалификационной структуры, сосредоточивая наиболее высококвалифицированные кадры на самых актуальных участках технико-экономического, социального и интеллектуального прогресса. Высшая школа выступала как локомотив развития всех звеньев народного образования, обеспечивая постоянный приток квалифицированных педагогических кадров в учебные заведения всех уровней и типов, разработку современных методов и средств обучения, выпуск научной, учебной и методической литературы.

Под непосредственным воздействием высшей школы развивались общеобразовательная, средняя специальная и профессионально-техническая школы, система повышения квалификации и переподготовки специалистов, аспирантура, дополнительное образование, развивался институт образования взрослых. Вузы готовили кадры для научных, политико-идеологических, культурно-просветительских, творческих учреждений, при этом сохраняя за собой статус центров научной, творческой, культурной жизни

страны и своих регионов. В различных секторах высшего профессионального образования выделились свои ведущие вузы, ставшие признанными и авторитетными центрами научной, учебно-воспитательной и методической работы. Закономерным этапом в поступательном развитии системы высшего образования стало создание в 80-е годы на базе лучших профильных вузов, являвшихся признанными лидерами в своем сегменте подготовки, учебно-методических объединений (УМО) по группам родственных специальностей.

Являясь логичным ответом системы высшего профессионального образования на требования перестройки, изначально УМО решали следующие задачи [37]:

1. Определение перспективных направлений подготовки и переподготовки кадров соответствующего профиля.
2. Постоянное совершенствование содержания образования в соответствии с потребностями отраслей народного хозяйства и основными тенденциями развития науки, техники и культуры.
3. Совершенствование научной организации и методического обеспечения учебно-воспитательного процесса; распространение передовых методов обучения, направленных на активизацию познавательной деятельности студентов, развитие их творческого мышления и самостоятельности, интенсификацию учебного процесса.
4. Углубление интеграции образования, науки и производства.
5. Совершенствование переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров и специалистов.
6. Изучение и распространение передового опыта в области учебной и воспитательной работы.
7. Совершенствование системы комплектования вузов объединения наиболее подготовленной и профессионально ориентированной молодежью.

В понимании смысла и содержания деятельности высшей школы на первое место ставилась задача аккумуляции достижений научно-технической революции с социальными преимуществами социалистического строя. Роль высшего образования в реализации масштабных задач общественно-экономического развития непосредственно связывалась с его способностью своевременно реагировать на меняющиеся и усложняющиеся потребности и перспективы народного хозяйства. Но при этом многогранная и функционально сложная структура высшей школы лишь в небольшой степени становилась объектом социологического и философского изучения и осмысления. Именно в этом признанный эксперт в области истории отечественного высшего образования Дзиов А.Р. видит основную проблему, которая по замечанию исследователя не получила должного критического анализа со стороны советских обществоведов-марксистов: образованные и всесторонне подготовленные специалисты превосходили по своим профессионально-квалификационным характеристикам и компетенциям возможности производственной и непромышленной сфер. Реальные условия трудовой деятельности и подготовка специалистов, их социальные потребности, сформированные высшей школой, порождали противоречие, в результате чего происходил рост социального недовольства.

1.3. Российский (современный) период (с 1991 года)

После развала СССР был объявлен курс на интеграцию с Западом. Образование, в том числе и высшее, должно было так же измениться.

«Новое» политическое мышление, курс, взятый на «ускорение» и последующую «перестройку» в конечном итоге привел не к обновлению социализма, а к разрушению всего общественно-государственного строя страны. Преобразования, начатые в высшей школе, были свернуты, а образовательная и профессиональная система оказалась в состоянии глубокого кризиса и практически самовывживания в условиях перехода к рыночным отношениям.

В мировом рейтинге по уровню и качеству человеческого капитала началось неуклонное падение российского образования. В 2003 году по этому показателю Россия занимала уже 14-е место, в 2005 – 26-е, в 2007 – 41-е, а в 2008 – 54-е.

Повсеместный перевод образования на рыночные рельсы изначально охватил профессиональное образование всех уровней и организационно-правовых форм. Практически во всех вузах началась массовая и «ускоренная» подготовка экономистов, юристов, менеджеров, маркетологов и специалистов в области коммерции, предпринимательства и торговли. В переводе на язык экономики, начался процесс освоения несвойственных большинству вузов непрофильных активов. Если проанализировать образовательные программы вновь открываемых частных, коммерческих вузов, то практически все они тоже осуществляли подготовку специалистов для бизнеса.

И все же следует подчеркнуть, что высшая школа выстояла и продемонстрировала замечательную способность самовоспроизводства и выживаемости в трудное время реформ и преобразований [15].

С 1992 года высшее образование в России претерпело ряд существенных изменений, связанных в первую очередь с переходом на многоуровневую систему и стандартизацией образования. Понятие образовательного стандарта в России появилось с введением в 1992 году Закона РФ «Об образовании» и закреплено в Статье 7 этого данного нормативно-правового акта.

Многоуровневая система высшего образования была введена в России в 1992 году, когда система высшего образования была дополнена различными по характеру и объему образовательно-профессиональными программами разного уровня. Система многоуровневого высшего образования, представленная в документах, учитывала Международную стандартную классификацию образования (МСКО), принятую ЮНЕСКО классификацию, которая с 1978 года служит инструментом сравнительного анализа в области образования на национальном и международном уровнях

для сбора и представления сопоставимой в международном масштабе образовательной статистики.

Высшее образование стало делиться *на три уровня:*

- ***образовательно-профессиональные программы первого уровня*** представляли собой неполное высшее образование, синтезирующее общеобразовательную часть программ бакалавриата (первые два года) и программы среднего профессионального образования (последующий срок обучения). Поэтому по их окончании выдавался диплом о неполном высшем образовании с присвоением квалификации согласно перечню специальностей среднего профессионального образования. Срок обучения варьировался от 2 до 3–3,5 лет. При успешном освоении лишь двух-летнего обучения по программе бакалавриата обучающемуся выдавалось свидетельство о неполном высшем образовании;
- ***образовательно-профессиональные программы второго уровня*** составляли базовое высшее образование, его основу. Они охватывали все области науки, техники и культуры и предоставляли личности возможность овладеть системой научных знаний о человеке и обществе, истории и культуре, получить фундаментальную естественнонаучную подготовку и основы профессиональных знаний по разным направлениям подготовки. Это были программы бакалавриата, после не менее 4-летнего обучения по которым бакалавры могли либо продолжить образование по программам третьего уровня, либо начать профессиональную/ трудовую/производственную деятельность, самостоятельно овладев профессиональными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для ее осуществления;
- ***образовательно-профессиональные программы третьего уровня*** были двух видов:
 - программы подготовки дипломированных специалистов с присвоением квалификации по существующим специальностям, срок обучения 5-6 лет на базе общего основного образования (11 классов) – прежняя советская система

высшего образования, обучение подтверждалось получением диплома о высшем образовании;

- программы, продолжающие базовое высшее образование (второго уровня) как в форме интеграции в программы подготовки дипломированных специалистов, так и в форме подготовки магистров наук, направленной на исследовательский характер последующей профессиональной деятельности.

В первом случае выдавался диплом специалиста (после 1–3 лет обучения), во втором – диплом магистра наук по специальности (после 2–3 лет обучения).

Лица, освоившие программы третьего уровня, получали право на поступление в аспирантуру.

Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 года №3266-1 «Об образовании» в первоначальной редакции не содержал положений о градации высшего образования на ступени (уровни), однако относил к компетенции Правительства Российской Федерации утверждение государственных образовательных стандартов (в том числе высшего профессионального образования). Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, утвержденный Постановлением Правительства РФ от 12 августа 1994 № 940, определил структуру высшего профессионального образования, сохраненную практически без изменений. Продолжали существовать программы трех уровней:

- неполное высшее образование (не менее 2 лет обучения);
- высшее образование, подтверждаемое присвоением квалификации «бакалавр» (не менее 4 лет обучения);
- высшее образование, подтверждаемое присвоением квалификации «магистр» (не менее 6 лет обучения с учетом обучения по программе бакалавриата) или традиционной квалификации специалиста (в совокупности не менее 5 лет обучения).

Программы, по освоении которых присваивалась квалификация «магистр», являлись продолжением программ бакалавриата.

На программы, по освоении которых присваивалась традиционная квалификация специалиста, можно было поступить после средней общеобразовательной школы, либо продолжить образование по ним после первых двух ступеней.

После обучения по первым двум ступеням можно было продолжить его по следующим ступеням:

- высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации (степени) «бакалавр» (не менее четырех лет обучения);
- высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации «дипломированный специалист» (не менее пяти лет обучения);
- высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации (степени) «магистр» (не менее шести лет обучения).

Понимание этих ступеней в общем и целом не претерпело серьезных изменений. Лица, получившие документы государственного образца о высшем профессиональном образовании определенной ступени, имели право в соответствии с полученным направлением подготовки (специальностью) продолжить образование по образовательной программе высшего профессионального образования следующей ступени, что не считалось получением второго высшего образования. При этом неполное высшее образование оставалось за рамками категории ступени высшего профессионального образования.

Лица, имеющие среднее профессиональное образование соответствующего профиля или хорошие способности и склонности, имели возможность получать высшее профессиональное образование по сокращенным или по ускоренным программам бакалавриата.

Получение высшего профессионального образования по сокращенным программам подготовки специалиста и программам магистратуры не допускалось.

С 2000 года стали приниматься государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования первого поколения (с этого времени по каждой специальности и каждому направлению подготовки по ступеням образования).

Распоряжением Правительства РФ от 26 июля 2000 года № 1072-р был утвержден План действий Правительства Российской Федерации в области социальной политики и модернизации экономики на 2000-2001 годы. В сфере высшего образования на переходный период предусматривалось введение конкурсного порядка распределения государственного заказа на подготовку специалистов и финансирование инвестиционных проектов вузов независимо от их организационно-правовой формы, установление особого статуса образовательных организаций вместо существующего статуса государственных учреждений, переход на контрактную основу финансовых взаимоотношений образовательных организаций с государством, а также внедрение принципа адресного предоставления стипендий.

В целях повышения эффективности государственных расходов на образование Правительством Российской Федерации предусматривалась реализация мер, направленных в том числе на реорганизацию учебных заведений профессионального образования путем их интеграции с высшими учебными заведениями и создания университетских комплексов.

Вместе с постепенным переходом к нормативному подушевому финансированию высшего профессионального образования Правительство Российской Федерации предусмотрело проведение эксперимента по проведению единого государственного выпускного экзамена для среднего образования с его последующим законодательным закреплением.

В ходе реализации этого Положения 16 февраля 2001 года было принято Постановление Правительства Российской Федерации

№ 119 «Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена». Согласно документу, ЕГЭ должен был обеспечивать совмещение государственной (итоговой) аттестации выпускников XI (XII) классов общеобразовательных учреждений и вступительных испытаний для поступления в образовательные учреждения высшего профессионального образования. Эксперимент был рассчитан на 3 года (с 2001 по 2003 годы), но в 2003 году был продлен еще на один год. В 2001 году в эксперименте приняли участие образовательные учреждения пяти регионов – Республики Чувашия, Марий Эл, Якутия, Самарской и Ростовской областей. Экзамены проводились в два этапа: первый (школьный) прошел с 4 по 20 июня – для выпускников школ 2001 года, второй (вузовский) – с 17 по 28 июля для выпускников школ прошлых лет, иногородних абитуриентов, выпускников техникумов и профессиональных училищ. Были проведены экзамены по 8 предметам (русский язык, математика, биология, физика, история, химия, обществознание и география).

В 2003 году на берлинской встрече Министров образования европейских стран Россия подписала Болонскую декларацию, предполагающую сближение и гармонизацию систем высшего образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования.

С 2005 года стали приниматься государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования второго поколения, ориентированные на получение студентами актуальных знаний, умений и навыков.

С 2007 года шло еще более существенное изменение структуры высшего образования.

В 2009 году были приняты изменения в ФЗ от 22.08.1996 года № 125 «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». Это потребовало изменения системы ГОС, которые стали федеральными государственными образовательными стандартами третьего поколения (ФГОС-3). Их методологическую основу составил компетентностный подход, согласно которому миссия высшего

образования сводилась к развитию у студентов общекультурных и профессиональных компетенций. 29.12.2012 года был принят ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации», вступивший в силу 01.09.2013 года. Система высшего профессионального образования объединилась с послевузовским профессиональным образованием и стала именоваться высшим образованием.

С этого момента в образовательную среду постепенно начинают вводиться стандарты нового поколения (ФГОС 3+). За некоторыми вузами, в том числе за МГУ имени М.В. Ломоносова, законодательно было закреплено право самостоятельно разрабатывать, утверждать и реализовывать образовательные стандарты по всем уровням высшего образования. При этом требования к условиям реализации и результатам освоения образовательных программ высшего образования, включенные в такие образовательные стандарты, не быть могли быть не ниже соответствующих требований ФГОС.

По мнению М.В. Богуславского, начиная с 2012 года, в образовательной политике России формируется установка на стратегию развития высшего образования, основанную на *традиционно-консервативной основе* [7].

В политологии подобный феномен характеризуется как «*возвратная модернизация*». Вместо либерализма доминирует консерватизм. На смену западной (вестернизаторской) образовательной модели приходит ориентация на традиционализм, традиционные ценности отечественного образования, осуществляется постепенный переход от инноваций к ретроинновациям, провозглашается курс на обеспечение бережного и позитивного отношения к ценностям собственного народа, его устоям и укладам.

В проекции на современное развитие российского образования такая возвратная модернизация на протяжении, например, 2013-2014 годов, воплощается в следующих направлениях реализации государственной политики в сфере образования:

- усиление законодательной, нормативной и регулятивной роли государства;

- регламентация профессиональной деятельности и поведения участников образовательного процесса;
- уменьшение количества субъектов образовательного пространства;
- сужение пространства вариативности;
- модификация и усложнение квалификационных процедур;
- акцент на том, что поведение всех субъектов образовательной деятельности должно соответствовать социальным нормам.

Примерами ретроинновации, также характерными для развития российского образования в 2013-2014 годы, можно считать возвращение некоторых форм и способов педагогической деятельности советской системы образования второй половины 70-х годов XX века [79]:

- создание единого комплекса учебников по истории;
- введение единой школьной формы;
- исполнение государственного гимна на праздновании начала учебного года;
- возвращение выпускного сочинения;
- учет показателей школьного аттестата (наряду с результатами ЕГЭ) при поступлении в вуз;
- создание образовательных комплексов (детский сад – школа);
- осуществление систематичной и целенаправленной внеурочной воспитательной деятельности гражданско-патриотической направленности;
- возрождение физкультурно-допризывной деятельности, предусматривающей сдачу нормативов по аналогу комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО);
- восстановление системы спортивных школ, школ олимпийского резерва и т. п.

Ретроспективный анализ показывает, что за 20 лет российское высшее образование прошло тот путь, на который многим странам потребовались десятилетия. Данный тезис находит свое подтверждение и в статистических данных. Так, в 1992 году в России было

2,8 миллиона студентов, в 1994 году – их число снизилось до 2,4 миллионов. Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» 1996 года, ныне утративший силу в связи с принятием нового закона «Об образовании в Российской Федерации» (273-ФЗ от 29.12.2012 года), устанавливал нижнюю границу контингента студентов, обучающихся в государственных и муниципальных вузах на бюджетной основе, в размере 170 человек на 10000 человек населения России. Этой нормой на законодательном уровне была предпринята попытка закрепить именно указанную численность бюджетных студентов в 2,4 миллиона человек, т. е. ту их численность, которая тогда была в наличии, как минимальную для российской системы высшего образования.

Однако ни в одном исследовании не удалось спрогнозировать точную динамику роста численности студенческого сообщества. Так, в 2008 году студенческий контингент при общем сокращении численности населения страны достиг 7,5 миллионов человек, число государственных вузов выросло до 660 (в 1991 году их было 514), а негосударственных – до 474. При этом число вузовских филиалов превысило 1,5 тысячи, из которых более чем две трети являлись филиалами государственных вузов.

Если в 1991 году в вузы поступало 30 % возрастной когорты, то в 2008 году уже 69 %, а в 2013 году – 76 % [38]. Вместе с тем в 1991 году все студенты вузов учились за счет бюджетных средств, в 2008 году таковых было 38 %, в 2013 году – 39 %. Именно в 2013 году произошло возвращение к тому, что почти 30% возрастной когорты учится на бюджетной основе ($76 \% \times 39 \% = 29,6 \%$ возрастной когорты, обучаемой за счет бюджетных средств, в 2008 году на пике контингентов за счет бюджета обучалось только 26,2 % возрастной когорты) [41].

В 2022 году образовательную деятельность в России осуществляли 500 государственных и 222 негосударственных учреждений высшего образования. На начало 2021/2022 учебного года обучалось порядка 4,22 миллиона студентов.

По ожидаемым оценкам, в 2023 году студентами-бюджетниками смогут стать 590 тысяч выпускников российских школ. 73 % бесплатных мест распределили между региональными вузами. Почти половина (245 тысяч мест) предусмотрена по инженерным и техническим направлениям подготовки. Далее идут педагогические науки, на которые выделено более 75 тысяч мест. Также в тройку вошли общественные и медицинские профили: 68 и 53 тысячи бюджетных мест соответственно. По словам заместителя председателя Правительства Российской Федерации Д.Н. Чернышенко, упор делается на специальности, востребованные для скорейшего импортозамещения и достижения научно-технологического суверенитета России.

Длительное время доступность бесплатного высшего образования снижалась при росте его общей доступности и только после 2008 года стала вновь расти. Общий рост доступности высшего образования обеспечивался, прежде всего, за счет увеличения доли платного контингента обучающихся, а также за счет активного наращивания численности студентов заочной формы обучения при сокращении, хотя и сохранении, очно-заочной (вечерней) формы и небольшом развитии экстерната.

До 1995 года доля неочного высшего образования снижалась примерно с половины до трети, поскольку оно считалось менее качественным, но с 1996 года стало стремительно расти, что поддерживалось появлением значительного числа негосударственных вузов, которые в основном осуществляли свою деятельность через заочные формы обучения. Наблюдавшийся в 1990-е годы дефицит бюджетного финансирования обусловил увеличение численности студентов на заочных формах обучения и рост государственных высших учебных заведений. Другим источником повышения спроса на заочное образование стала необходимость переподготовки с целью адаптации к новым требованиям рынка труда, которые сопровождали посткоммунистическую трансформацию. Отчасти рост заочного высшего образования был связан и с потребностью получения диплома государственного образца при смене сферы

деятельности в рамках профессиональной карьеры, что было обусловлено отсутствием других (кроме высшего образования) государственно сертифицированных документов.

Высшее образование РФ, опираясь на территориальные, геополитические, интеллектуально-демографические, научные и технико-технологические ресурсы страны, обладает значительным потенциалом повышения качества и весомыми перспективами для дальнейшего развития.

Специфика российской системы высшего образования, однако, заключается в том, что ей приходится развиваться под влиянием двух рынков труда: рынок, на котором государство закупает услуги вузов, и рынок, где образовательные услуги покупает население. На первом рынке действует монополия (один покупатель – государство, соответственно этот рынок чреват провалами государства), на втором, пока примерно в 1,8 раза большем по численности студентов по сравнению с первым, действуют домохозяйства в условиях асимметрии информации (соответственно, его деятельность чревата провалами рынка). Государство имеет свои приоритеты, а население – свои. Достаточно часто они не совпадают. Но поскольку население действует на большем рынке по численности студентов, именно этот рынок во многом определяет конечные результаты образования и эффективность системы высшего образования – по качеству, по структуре подготовки кадров с высшим образованием, по отклику на запросы рынка труда.

Таким образом, для России основным вызовом в развитии университетов являются:

- **внешний** – смена экономической модели и нарастающая неопределенность экономического развития;
- **внутренний** – резкий рост издержек, в том числе связанный с социально оправданными попытками повышения оплаты труда профессорско-преподавательскому составу;
- **демографический** – выраженный спад студенческих континентов, необходимость сокращения вузовской сети.

В связи с этим актуальными становятся следующие векторы в развитии высшего образования:

- 1) сохранение неизменным бюджетного приема в вузы или его достаточно сильное сокращение (принятый закон «Об образовании в Российской Федерации» снизил минимальную норму численности бюджетного контингента);
- 2) сохранение неизменным бюджетного приема в вузы или его увеличение в условиях падения платежеспособного спроса населения;
- 3) сохранение курса на дифференциацию вузов, дальнейшее выделение статусных вузов при одновременном снижении позиции остальных вузов путем превращения их в бакалаврские высшие учебные заведения или выравнивание экономического положения всех вузов в связи с тем, что они оказывают государственную услугу, которая должна быть одинаковой на всей территории страны (фактически – ликвидация элитных вузов, снижение среднего качества высшего образования);
- 4) сохранение требования, согласно которому плата за обучение в вузе должна быть не ниже бюджетного норматива по данному направлению подготовки (специальности), или его отмена и предоставление вузам права самостоятельного установления платы за обучения (возможно, при установлении нижнего предела балла ЕГЭ, по которому можно принимать по цене ниже норматива);
- 5) норматив формируется как единый, в который входят и финансирование учебного процесса, и финансирование содержания имущества вуза, или как два норматива, когда выделяются норматив на содержание имущества, что позволяет в явном виде учесть объективные, исторически сложившиеся различия в составе имущественных комплексов вузов, и норматив на образовательный процесс, который должен учитывать дифференциацию кадрового состава вузов, т. е. в явном виде качество преподавания;

- б) сохранение конкурсного распределения бюджетных мест между вузами (распределение контрольных цифр приема) или переход к иной модели (моделям), позволяющим в явном виде учитывать качество образования в том или ином вузе.

Выделенные векторы, судя по всему, будут определять будущее российских университетов и системы российского образования на национальном и региональном уровнях [26].

В период перехода общества от индустриальной к постиндустриальной, информационной эпохе университеты претерпевают особенно глубокие преобразования, предусматривающие их институциональные изменения.

Среди новейших университетских моделей выделяют прагматическую, религиозную, контркультурную, а также модели политизированного университета. Например, в прагматической модели функция университета сводится к предложению востребованных обществом образовательных и научных «продуктов». Эта модель ориентирована на такие несвойственные классическим моделям университета виды деятельности, как коммерция, сервис, предпринимательство [63].

Эксперты выделяют пять основных моделей университетов, которые имеются сейчас и с большой долей вероятности сохранятся в будущем (см. таблицу 2) [78, с. 13].

Таблица 2

Пять моделей университетов настоящего и будущего

Модель университета	Характеристики
Элитные университеты (the elite university)	Университеты, имеющие сильный глобальный бренд, значительный эндаумент, богатую многовековую историю и профессоров мирового уровня
Массовые университеты (the mass university)	Университеты, которые будут предоставлять качественное образование для растущего «среднего класса» по всему миру. Одним

	из результатов обучения в университетах данного типа станет возможность трудоустройства выпускников в ведущих компаниях мира
Нишевые университеты (the niche university)	Университеты с узкой специализацией, сумевшие занять свое место в международном разделении интеллектуального труда и стать мировыми лидерами в отдельных направлениях исследований или образования
Местные университеты (the local university)	Университеты, играющие ключевую роль в развитии экономики на городском или региональном уровне – через подготовку квалифицированных кадров или организацию прикладных исследований под запросы региональных компаний, органов власти и местного сообщества
Механизмы «пожизненного» обучения (the lifelong learning mechanisms)	Новая форма высшего образования, которая позволит изучать различные учебные модули, предоставляемые как образовательными учреждениями, так и специализированными компаниями, без посещения какого-либо одного университета

Несмотря на множественность моделей, основным трендом, определяющим изменения современного университета, является его переход от модели *Университета 1.0* к модели *Университета 3.0* и далее к *Университету будущего 4.0* (см. таблицу 3). Очевидно, что Разные университеты находятся на разных этапах-моделях развития и в соответствии с этим определяют свою миссию. При этом продолжается конкуренция между разными моделями университетов, определяются устойчивые ниши и прорывные форматы.

Университет 1.0. занимается только образовательной деятельностью, он осуществляет трансляцию знаний, подготовку кадров и обеспечивает социальный лифт.

Таблица 3

Сравнительные характеристики моделей университетов

Мо- дель	Характеристики модели	Время реали- зации	Целевая ауди- тория	Источники финансирования
Университет 1.0	<ul style="list-style-type: none"> • классическая модель университета; • источник новых знаний; • подготовка кадров для отраслей экономики; • поощрение креативности; • поддержка научных исследований 	до 2000 года	учащиеся высших учебных заведений	Плата за обучение, пожертвования
Университет 2.0	<ul style="list-style-type: none"> • классическая модель университета; • подготовка кадров; • трансляция знаний; • «чистая наука», исполнитель НИР, выбор проекта НИР исходя из потребностей рынка; • коммерциализация ноу-хау; • инициатива отдельных научных коллективов; 	с 2000 года	учащиеся высших учебных заведений	Плата за обучение, государство

	<ul style="list-style-type: none"> • важная роль государственного финансирования и регулирования 			
Университет 3.0	<ul style="list-style-type: none"> • инновационная • (предпринимательская) модель университета; • экономическая автономия; • собственная стратегия развития; • культура предпринимательства, подготовка предпринимательских кадров; • коммерциализация ноу-хау, • извлечение прибыли из создаваемых знаний; • активное сотрудничество с бизнесом; • исследовательский университет; • наличие межинституциональных трансдисциплинарных исследовательских коллективов; • системность в партнерствах; • непрерывность обучения; • мультикультурная организация; 	с 2015 года	Все население	Государство, собственные средства, в т. ч. доход от коммерциализации

	<ul style="list-style-type: none"> • мега университеты массового образования; • социально ответственная организация – «служение обществу» 			
Университет 4.0	<ul style="list-style-type: none"> • новая модель университета; • центр социального развития; • центр развития территорий и отраслей экономики; • унификация образовательных моделей по всему миру; • принцип платформенности; • сочетание массового и элитарного образования 	2026-2030 года	Все население	Доход от коммерциализации и научно-технологической деятельности

Университет 2.0. – это исследовательский университет, выполняющий одновременно две миссии – обучающую и научно-исследовательскую. В функции университета 2.0. входят генерация новых знаний через исследовательскую деятельность и консалтинговый сервис для рыночных игроков. Университет 2.0 выполняет НИР по заказам индустрии и создает технологии «на заказ». Основной миссией такого университета является воспроизводство новых знаний, а подготовка кадров встраивается в научный процесс.

Еще более высокий статус характерен для **Университета 3.0**, где появляется третья миссия – коммерциализация знаний и технологий. Такой Университет управляет правами интеллектуальной собственности, формирует предпринимательскую экосистему, перспективные технологические рынки, превращается

в площадку создания экономического превосходства страны на глобальном уровне [44].

Университет 4.0. – это университет, функционирующий как платформа для сотрудничества» исследователей, преподавателей, студентов, бизнес-организаций, органов, власти, городских сообществ в решении задач развития и снижения социальных и экономических издержек [60]. Это глобальное коммуникационное звено в экономике знаний и социокультурной сфере [69].

Переход к новой модели университета на практике и осуществить системную перестройку действующих образовательных учреждений представляет собой сверхсложную задачу.

В России на национальном уровне заявлена цель трансформации как можно большего числа университетов в направлении модели 3.0.

Университет 3.0. представляет собой образовательное учреждение постиндустриального общества и сочетает в себе синергию образования (обучение студентов), науки (создание новых знаний) и инноваций или предпринимательства (применение знаний на практике, создание бизнес-структур). То есть суть такого университета, как нового типа, заключается в том, что университет одновременно реализует три миссии:

- 1) образовательную;
- 2) научно-исследовательскую;
- 3) инновационную, направленную на коммерциализацию знаний.

Однако не все современные российские вузы являются исследовательскими университетами 2.0 и имеют достаточный потенциал для перехода к третьему этапу, где трансфер и коммерциализация научных открытий становится одной из основных сфер деятельности вуза. В университетах в недостаточной степени осуществляются научные исследования, результаты которых могли бы активно востребоваться обществом. В то время как формирование Университета 3.0 предполагает последовательное прохождение университетом трех основных этапов развития: 1.0 – образовательный университет,

2.0 – исследовательский университет, и 3.0 – университет, извлекающий выгоду из результатов научной деятельности (коммерциализирующий результаты своей научной деятельности) [65].

Перед значительной частью отечественных вузов, претендующих на высокие конкурентные позиции в системе высшего образования, стоят следующие стратегические сверхзадачи:

1. Выйти на уровень конкурентоспособного на национальном и международном уровне исследовательского университета по нескольким прорывным научным направлениям, ориентированным на решение глобальных задач, связанных с ответами на ключевые общественные вызовы. По данным направлениям обеспечить результативность научных исследований в виде высокой публикационной активности и портфеля ноу-хау, имеющих потенциал к внедрению и коммерциализации, а также постоянное воспроизводство кадров нового формата.
2. Сформировать экосистему инновационной деятельности и предпринимательства университета, предполагающую: 1) собственную специальную инфраструктуру развития инновационной деятельности, 2) систему сетевых взаимодействий с российскими и зарубежными университетами, научными организациями, предприятиями, инвесторами, центрами поддержки инноваций и т. д.).

Ориентация же на модель университета будущего 4.0 предполагает существенное наращивание интеграционного потенциала вуза и его социальной миссии, формирование университета как крупной многофункциональной экосистемы.

Тема 2. История высшего образования в Удмуртии

Актуальность изучения региональных проблем образования обусловливается исторической значимостью происходящих сегодня в российском обществе социально-экономических и политических процессов и явлений. В условиях демократизации всех сфер российской общественной жизни особое значение приобретает переосмысление и анализ исторического прошлого нашей страны. История развития государства неотъемлема от истории развития образования. Образование не может функционировать как самоизолированная и замкнутая система. Оно входит в самую ткань социальной жизни и одновременно формирует ее. Региональные историки иллюстрируют, конкретизируют, дополняют историю образования в национальном масштабе.

В ходе исследований историками образования было выявлено, что в динамике развития доминантных направлений отечественной педагогики и образования во второй половине XX в. в целом было больше преемственности и общности, чем дискретности и инноваций [6]. В постсоветский период возросло исследовательское внимание к «вопросам советской школьной политики, чему способствовало расширение возможности проведения более объективных исследований, особенно после разрешения доступа к большинству архивных источников, ранее не привлекавшихся к исследованиям» [43, с. 38]. В целом историки педагогической науки и образования плодотворно исследуют рассматриваемую масштабную историческую эпоху второй половины XX в., включая ее советский и постсоветский периоды [17, с. 90].

За последние десять лет XX века система российского образования претерпела значительные изменения в русле общих процессов демократизации жизни общества, формирования рыночной экономики. Это стало возможным в результате последовательной реализации законодательных актов в области образования. Российское образование в постсоветском десятилетии имело в своем активе президентский Указ № 1 «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР» (1991 г.) и закон «Об образовании»

(в редакциях 1992 и 1996 гг.). Эти нормативно-правовые акты, освободившие образовательные учреждения от единообразия и шаблонов в организации и методах реализации учебно-методических и воспитательных целей, предоставившие достаточную самостоятельность в хозяйственной и финансовой деятельности, получили поддержку научно-педагогического сообщества. В соответствии с Законами «Об образовании» 1991 г. и 1996 г. развивалась автономия образовательных учреждений. Учебные заведения получили широкие возможности для гибкой адаптации к запросам и потребностям всех пользователей образовательными услугами. В рамках этого процесса к 2000 г. статус юридических лиц получили около 85 % учреждений общего среднего образования России. В частности, в Удмуртии 97 % образовательных учреждений имели лицензии, 73 % успешно прошли аттестацию, 58 % – аккредитацию.

В целом во второй половине XX в. отечественное законодательство выступало в качестве существенного и действенного механизма, способствовавшего модернизации отечественного образования, обеспечившего баланс между существовавшими национальными традициями просвещения и основными мировыми тенденциями развития образования [27].

В 1990-е годы педагогической общественностью была осознана необходимость перехода к личностно ориентированному образованию, начали активно внедряться модели развивающего и вариативного обучения, что позволяло обучающимся моделировать и корректировать индивидуальные образовательные траектории. Обновилось содержание гуманитарного образования в соответствии с потребностями личности, общества и достижениями соответствующих наук. Более разнообразными стали типы образовательных учреждений, обеспечивалась поддержка национальных школ, ориентированных на сохранение, трансляцию и развитие культуры этносов и народов, представленных на территории Российской Федерации, при условии соответствия государственным образовательным стандартам.

В ходе эволюции отечественной системы образования каждый российский регион получал возможность вносить в сложившуюся структуру и в содержание образования определенные изменения, дополнения и инновации с целью обеспечения оптимального сочетания федерального и регионального компонентов в образовательном процессе, развития разнообразных инновационных образовательных технологий и форм. При этом многие региональные учебные заведения, в том числе в Удмуртской Республике, сталкивались с задачей нивелировать противоречия, возникавшие между региональными образовательными запросами и необходимостью следования общероссийским образовательным стандартам [14].

История высшего образования в Удмуртии начинает свой отсчет с 10 апреля 1931 года, когда в Ижевске был основан Удмуртский педагогический институт (УГПИ). Спустя 40 лет было принято Постановление Совета Министров СССР № 150, и УГПИ реорганизовали в Удмуртский государственный университет (УдГУ).

После установления советской власти началась перестройка системы образования. Каждый населенный пункт с количеством неграмотных свыше 15 человек должен был открыть пункт по ликвидации неграмотности (ликпункт). Под них рекомендовалось приспособлять заводские помещения, частные дома и церкви. Обучение в такой «школе» продолжалось три-четыре месяца. В Удмуртии работа по ликвидации неграмотности среди населения началась в 1918 году. В первые месяцы такой работы было открыто 6 пунктов по ликвидации неграмотности (ликпунктов); в 1920/21 учебном году их было уже свыше 600. С 1920 по 1939 годы была ликвидирована неграмотность у 400 тысяч жителей Республики, более 167 тысяч человек окончили школы для малограмотных.

К началу XXI в. система образования Удмуртии выглядела конкурентоспособной на уровне Приволжского Федерального округа и России, занимая 4-е место по качеству и успешности обучения в Российской Федерации (см. Приложение 3). По мнению исследователей, сохранить и упрочить свои позиции в сфере образования

позволил особый благоприятный режим развития и поддержки молодежи и молодежных организаций, закрепленный в Конституции Удмуртской Республики, а также деятельность Комитета по делам молодежи Удмуртии [62].

На рубеже XX–XXI веков особое место начинает уделяться реформированию педагогического образования, в котором можно выделить следующие приоритетные направления: фундаментализация, профессионализация, гуманитаризация, единство учебной и научной деятельности, включение в образовательный контент не только готового знания, но и способов деятельности, направленных на его самостоятельное получение. В данный период существенно возросло влияние региональных факторов на развитие системы высшего профессионального образования. Для этого были объективные исторические предпосылки. Так, одним из важнейших исторических процессов в начале 90-х годов XX века на постсоветском пространстве становится изменение соотношения централизации и децентрализации в управлении в связи с перераспределением полномочий между Российской Федерацией, ее субъектами и муниципальными органами управления.

Началось движение «от федеративного государства, основанного на «демократическом централизме», к децентрализованному федерализму с возрастающей автономией регионов» [22]. На федеральном уровне это стремление проявлялось в создании на всей территории России региональных структур по различным направлениям деятельности вузов. Наряду с развитием региональных научных объединений в начале 90-х годов XX века закладывается фундамент информационного и издательского обеспечения региональных систем высшего образования [70].

Также в соответствии с п. 6 ст. 29 ФЗ «Об образовании», принятого в 1992 году, к компетенции субъектов Российской Федерации отнесено «формирование государственных органов управления образованием и руководство ими», регионы получили право самостоятельно формировать управленческие структуры в области высшего образования. Расширение полномочий субъектов ставило

перед властями республик требование регионализации высшего профессионального образования, нацеленной на решение наиболее актуальных проблем.

В Республиках Среднего Поволжья также предпринимались попытки разграничения предметов ведения в области образования. В Татарстане, Удмуртской Республике, Чувашской Республике, Республике Марий Эл и др. началась работа над разработкой программ развития систем образования с учетом национальных и региональных особенностей. В рамках визита в Чебоксары Президента России Б.Н. Ельцина, Председателя Президиума Верховного Совета РФ Р.И. Хасбулатова и состоявшегося Всероссийского совещания руководителей республик, краев и областей 10–11 сентября 1992 г. было проведено совещание Министров образования Республик. В нем приняли участие министры 16 национальных Республик, были рассмотрены основные направления деятельности органов управления образованием в контексте нового закона об образовании, вопросы укрепления связей между образовательными структурами в кадровом обеспечении социально-экономических преобразований.

Регионализация управления высшим образованием, перекладывание расходов федерального центра на высшее образование на региональный уровень не нашла поддержки в регионах. В силу объективных причин передача управления системой высшего образования на региональный уровень не состоялась. Это, тем не менее, не означало безучастного отношения администраций Республик к проблемам образования. Необходимость упорядочения стихийно складывающихся в высшем образовании процессов, а также решения оперативных задач социально-экономического развития республик актуализировала сотрудничество администраций субъектов РФ с вузами. На примере Удмуртской Республики рассмотрим процесс развития национальной модели профессионального педагогического образования.

В целях осуществления единой государственной политики в области науки, высшего и среднего профессионального образования на территории Удмуртской Республики в соответствии с постановлением Правительства УР от 18 апреля 1996 года № 260 был создан Комитет по науке, высшему и среднему профессиональному образованию при Правительстве Удмуртской Республики. Комитет был призван реализовывать комплекс задач, связанных прежде всего с модернизацией профессионального педагогического образования [71]. Указом Президента Удмуртской Республики «О структуре органов исполнительной власти Удмуртской Республики» от 20 января 2001 года № 10 правопреемником Комитета стал Государственный комитет Удмуртской Республики по науке, высшему и среднему профессиональному образованию [71].

Созданные в 1990-х – начале 2000-х годах региональные органы управления профессиональным образованием выступали с инициативой по разработке основных направлений модернизации региональной системы профессионального педагогического образования. В частности, в Республике были разработаны нормативно-правовые документы о предоставлении стипендий талантливым аспирантам, финансовых поощрений педагогам-новаторам, была сформирована и внедрена система контрактной подготовки педагогических кадров, международных стажировок. Важную роль в развитии инновационных процессов в учебном процессе сыграли региональные гранты, конкурсы научно-исследовательских работ, конкурсы профессионального мастерства. Данные меры позволили сформулировать адекватные ответы на вызовы времени.

История становления педагогического образования в Удмуртии насчитывает около трех столетий и неразрывно связана с Казанью – одним из трех важнейших культурных центров России, культурной столицей Поволжья и Приуралья. Можно с уверенностью сказать, что становление системы образования в регионе происходило под мощным влиянием этого центра, и прежде всего импульсов, исходящих от взаимодействия с педагогическими и научными центрами Казани, прежде всего университетом

и педагогическим институтом (объединенными в настоящее время в составе Казанского (Приволжского) федерального университета) [40; 54; 55].

Как известно, в дореволюционный исторический период основная территория современной Удмуртии распределялась между Вятской и Казанской губерниями. В 1920 году была создана Вотская автономная область (ВАО), преобразованная в 1932 году в Удмуртскую Автономную Советскую Социалистическую Республику (УАССР). С 1929 по 1936 годы ВАО, а потом и УАССР входили в состав Нижегородского (Горьковского) края [16]. До революции, в пореформенное время, подготовка учительских кадров на территории Удмуртии осуществлялась в епархиальных училищах, второклассных церковных учительских школах, в реальных и уездных училищах, гимназиях и прогимназиях. В начале XX века появились средние специальные педагогические учебные заведения учительские семинарии. Важным ресурсом подготовки педагогических кадров был экстернат. Неоднократно уездные земства поднимали вопрос о необходимости организации педагогических учебных заведений повышенного типа [31; 55, с. 41–52], но до Октябрьской революции он так и не был поставлен в плоскость практического решения.

Глобальные задачи, стоявшие перед страной, не могли быть реализованы без создания современной системы образования. Особое внимание уделялось просвещению национальных окраин, ликвидации исторически сложившегося разрыва в культурном, образовательном и экономическом уровнях развития многочисленных народов бывшей Российской империи. Удмуртия на фоне многих национальных образований выделялась достаточно развитой сферой тяжелой промышленности, что повышало ее значимость в условиях развертывания форсированной индустриализации. Однако промышленная сфера развития области существенно опережала социальную и культурную сферы, что могло стать серьезным препятствием на пути модернизации. Несмотря на существенные успехи, достигнутые республикой в 1920-е гг. в области культурной

революции, в конце десятилетия абсолютное число неграмотных в области составляло 67 % (среди удмуртов – 74,5 %), а обучением в школах было охвачено лишь 54,3 % детей. Введение всеобуча, задачи строительства национальной удмуртской школы в числе приоритетных направлений социально-политической и культурной жизни автономии выдвигали подготовку педагогических кадров. Имеющиеся на тот период в области педагогические техникумы не справлялись с запросами времени. Все более очевидной становилась необходимость организации педагогического высшего учебного заведения, который должен был стать главным локомотивом культурной революции в Удмуртии, основой подготовки преподавательских кадров для системы народного образования, промышленности и сельского хозяйства, важным инструментом процесса «коренизации» [55, с. 73–84].

В успехах и достижениях педагогического образования в Удмуртии, и в УГПИ–УдГУ в частности, как уже отмечалось, велика роль «казанского фактора». Уже в дореволюционную эпоху Казань с ее университетом, духовной академией и многонациональной культурной средой являлась главным центром притяжения общественных, культурных и научных сил Поволжья и Приуралья. В 1804 году территория Удмуртии вошла в Казанский учебный округ во главе с Императорским Казанским университетом. У истоков национальной удмуртской школы стоял профессор Казанского университета Н.Н. Ильминский, разработавший систему «христианского» просвещения и образования для нерусских народов империи. В типографии университета печаталась христианская и педагогическая литература на удмуртском языке [55].

В предреволюционный период выпускники Казанского университета были широко представлены в педагогических коллективах Глазовской, Ижевской мужских гимназий, Сарапульской, Глазовской, Ижевской и Воткинской женских гимназий, Сарапульского реального училища [31, с. 82]. Выпускники гимназий, решившие получить высшее образование, как правило, останавливали свой выбор на Казанском университете [31, с. 91].

Исторически отлаженные связи были нарушены новой административно-территориальной системой, начавшей формироваться после Октябрьской революции. В советский период основными «кузницей» кадров для УГПИ–УдГУ становятся аспирантуры Москвы и Ленинграда. Тем не менее связи, с Казанью и Казанским университетом (КГУ) сохранялись и получали новое развитие. Большой вклад внесли казанские педагоги в организацию высшего педагогического образования в советской Удмуртии, в становление и развитие УГПИ–УдГУ. Символично, что первым официальным директором УГПИ являлся выпускник Казанского пединститута (КГПИ) Д.Г. Морозов.

В «пединститутский» период наиболее заметным влияние казанской школы было на физико-математическом (ФМФ) и естественном (БХФ) факультетах. Так, основы подготовки учителей-физиков в УГПИ были заложены выпускником Казанского университета доцентом А.Н. Пельцем [55, с. 102].

Одним из организаторов высшего математического педагогического образования являлся Л.В. Тонков, окончивший физико-механический факультет КГУ и получивший «штучную» для того времени специальность «математик-теоретик». В УГПИ он работал с 1933 года, а по возвращении с фронта в 1945 года был назначен деканом физико-математического факультета. В 1952 году переведен на должность заведующего кафедрой в открывшийся Ижевский механический институт [47].

Неоценим вклад выпускников и преподавателей Казанского университета в развитие научных исследований в области биологии и в подготовку учителей-биологов в УГПИ–УдГУ. В 1960–1979 годах в стенах университета трудился выпускник КГУ, заведующий музеем зоологии Казанского университета Г.П. Приезжев. С 1964 по 1972 годы он возглавлял кафедру зоологии, организовал зоологический и ботанический музеи, поднял на высокий уровень полевую практику [57]. Большое значение имела научная и педагогическая деятельность выпускника биологического факультета КГУ В.В. Варфоломеева, заложившего научные основы рыбного промысла

в Удмуртии, воспитавшего учеников – продолжателей своего дела [57]. Университетский период истории биолого-химического факультета неразрывно связан с именем известного ученого-ботаника В.В. Туганаева. Свою научную и преподавательскую деятельность он начинал в КГУ, пройдя там путь от ассистента до доцента. С 1974 года В.В. Туганаев работает в УдГУ, где он защищает докторскую диссертацию и создает свою научную школу.

У истоков экологического образования в УдГУ стоял выпускник КГУ профессор Н.Г. Ильминских [55, с. 337–338], который работал в Удмуртском университете до 2004 года. Большую роль в организации преподавания и исследований в области анатомии и физиологии человека и животных сыграл К.Н. Шумков, возглавлявший в послевоенные годы кафедру зоологии и анатомии. Являясь выпускником КГПИ и КГУ, он развивал традиции казанской школы физиологов, ввел в преподавание экспериментальный метод [55]. В числе организаторов высшего химического педагогического образования и химической науки в Удмуртии был выпускник КГУ А.А. Вахрушев, проработавший в вузе с 1937 по 1990 годы (в послевоенные годы – в должности декана факультетов естествознания и физвоспитания) [23; 53, с. 194].

Тесно связано с Казанским университетом становление географической школы УГПИ–УдГУ. У истоков образованной в 1943 году кафедры географии УГПИ стоял выпускник КГПИ Т.Н. Чирков [49; 51]. В числе «патриархов» географического образования УГПИ-УдГУ могут быть названы А.П. Перовщиков, окончивший КГУ в 1952 году, и Р.И. Лебедев (выпуск 1965 года.) [53, с. 238; 55, с. 340].

Велик вклад преподавателей и выпускников КГУ и КГПИ в развитие педагогического образования и научных исследований в области гуманитарных дисциплин в УГПИ–УдГУ. Прежде всего следует назвать представителей казанской лингвистической школы. КГПИ окончил А.С. Бабинцев, некоторое время преподававший русский язык на рабочем факультете КГУ. В 1934–1952 годах он работал в УГПИ, был автором учебников для удмуртских школ,

деканом факультета языка и литературы, заместителем директора по учебной части, а в 1952 году стал первым директором Глазовского педагогического института. С 1938 по 1941 годы кафедры русского языка возглавлял выпускник КГПИ Д.И. Семакин [53].

На современном этапе образовательная политика Удмуртской Республики реализуется с учетом ее полиэтничного и поликонфессионального характера и направлена на укрепление единства культурного и образовательного пространства, обеспечение условий сохранения и развития всех языков народов Удмуртской Республики, сохранение и развитие национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей, расширение масштабов межкультурного взаимодействия народов Удмуртии. Приоритетами образовательной политики являются удовлетворение этнокультурных и языковых образовательных потребностей народов Российской Федерации в сопряжении с сохранением единства федерального культурного, образовательного и духовного пространства, обеспечение внутренней устойчивости этнически разнородного общества, его сплочения в согражданство, объединяемое общими базовыми ценностями гражданского общества, а также обеспечение стандарта национального образования, межнационального согласия в Республике и укрепление единства и целостности российского государства.

Таким образом, сегодня можно с уверенностью сказать, что в настоящее время система образования Удмуртии развивается в русле общероссийских тенденций и успешно реализует приоритетные национальные проекты, что имеет важное значение для стимулирования образовательных инноваций, оказания поддержки профессорско-преподавательскому составу и образовательным учреждениям.

Тема 3. История развития Удмуртского университета как классического высшего учебного заведения

История высшего образования в Удмуртской Республике неразрывно связана с историей Удмуртского государственного университета (см. Приложение 2).

В 1931 году в Ижевске был создан Удмуртский педагогический институт (УГПИ). В 1971 году он был преобразован в Удмуртский государственный университет (УдГУ).

Начинал он свою историю в трудную, но героическую эпоху построения нового общества, эпоху индустриализации, коллективизации, культурной революции, предполагавшую формирование человека нового типа. Решить эти стратегические задачи было невозможно без ликвидации массовой неграмотности населения, выравнивания социально-экономического и культурного уровня развития между отдельными регионами страны. Не являлась исключением и Удмуртская Республика (до 1934 года – автономная область). Введение всеобщего, задачи осуществления преподавания на удмуртском языке неизбежно выдвигали в числе приоритетных направлений социально-политической и культурной жизни автономии подготовку педагогических кадров. Имевшиеся педагогические техникумы в Ижевске, Глазове, Можге, Новом Мултани, Якшур-Бодье, Дебесах не удовлетворяли потребности региона в педагогах ни в количественном, ни в качественном отношении. Кроме того, подготовка основной массы учителей ограничивалась краткосрочными курсами. Расширение же сети школ повышенного типа и техникумов требовало наличия достаточного количества педагогов высшей квалификации. Специалистов, получавших образование за пределами области, не хватало. Поэтому перед областью встал вопрос об организации собственного высшего педагогического заведения. Без этого невозможно было ее полноценное поступательное политическое, экономическое и культурное развитие.

В числе первых вопрос об открытии педагогического института поднимался на ноябрьской партийной конференции автономии в 1927 году, на сентябрьской сессии областного исполкома

в 1929 году и на заседании Совета народных комиссаров (Совнаркома) в сентябре 1930 года. В постановлении ВЦИК и Совнаркома РСФСР от 10 февраля 1931 года «О мероприятиях в ознаменование десятилетия Вотской автономной области» предлагалось: «Наркомпросу РСФСР открыть в ВАО педагогический институт и приступить в том же году к постройке здания для этого института». 10 марта 1931 года бюро областного комитета партии постановило открыть в сентябре педагогический институт «по общественно-литературному, физико-техническому, агрономическому и химико-биологическому отделениям» и определило студенческий контингент первого набора в количестве 160 человек. 25 марта 1931 года было принято постановление Президиума ВЦИК об организации в Ижевске педагогического института «имени 10-летия ВАО» (Вотской автономной областью наша Республика именовалась до 1 января 1932 года).

Первоначально в составе УГПИ насчитывалось четыре небольших отделения – социально-экономическое (преобразованное в 1933 году в историческое), физико-математическое, естествознания, языка и литературы. С развитием организационной структуры институт постепенно превращался в многоструктурный и многофункциональный учебный комплекс. Уже в первый учебный год было открыто подготовительное отделение (рабочий факультет – рабфак).

В сентябре 1932 года была создана кафедра удмуртского языка и литературы, основной задачей которой стало обеспечение перевода школьного образования на родной язык квалифицированными кадрами и учебными пособиями. В том же году для подготовки преподавательских кадров без отрыва от производства были открыты вечерние отделения по следующим специальностям: физика, математика, язык и литература, а на следующий год данный список был дополнен специальностью «история».

Приказом директора педагогического института Г.П. Макарова от 15.06.1934 года отделения были реорганизованы в факультеты.

В 1936 году формируется заочное отделение с теми же 4 факультетами, что и на очном. Особое значение оно приобрело после выхода постановления СНК СССР «О высшем заочном обучении», уравнивавшего очное и заочное обучение и введившего дипломы единого образца. Из-за острой нехватки школьных учителей при УГПИ была создана система ускоренной подготовки кадров. С 1934 до 1955 года просуществовал двухгодичный учительский институт, готовивший кадры для семилетних школ. Экстренная подготовка учителей для школ Республики в 1935–38 годах осуществлялась также в рамках годичных педагогических курсов. Форсировать наполнение школ учителями помогал и экстернат, открывшийся в 1936 году при всех четырех факультетах.

Помимо общих организационных задач предстояло решить две важнейших проблемы, стоявших на пути построения высшей школы в Удмуртии: формирование кадрового и материального потенциала УГПИ. Большую роль в организации работы педагогического института сыграли директора довоенного периода – П.Н. Перевошиков, Д.Г. Морозов, Ф.Г. Ившин, Г.П. Макаров, П.Г. Наговицын, М.А. Родин.

Преподавательский контингент поначалу был невелик. На начало первого учебного семестра он составлял 12 человек, к 1 января 1932 года в УГПИ числилось 20 преподавателей, но только один из них работал на постоянной основе.

К 1935-1936 учебному году сформировалась основа преподавательского коллектива, по которой был нанесен ощутимый удар массовыми увольнениями, произошедшими в 1937 году.

В числе первых, начинавших благородное дело строительства высшей школы в Удмуртии, были: историки А.Н. Вахрушев, Л.Н. Заболотская, П.В. Кильдибеков, физики А.Н. Пельц и А.Е. Усков, математик Е.А. Шиялева, химик А.С. Воробьев, зоолог П.Г. Дерендяев, географ Г.Ф. Сидоров, литераторы Н.П. Лихачев, А.Ф. Шамрай и А.К. Дорошкевич, русист Г.Г. Мельниченко, профессор Фрейбургского университета Б.А. Ченцов и многие др. Особый вклад принадлежит преподавателям кафедры удмуртского

языка и литературы Д.И. Корепанову (Кедр Митрей), С.П. Жуйкову, П.Н. Перевошикову, А.А. Поздеевой, А.И. Малых, З.Т. Будиной, А.С. Бабинцева, которые издавали учебники и учебные пособия для удмуртских национальных школ.

Начиная с первого выпуска студентов в 1935 году педагогический коллектив вуза стал пополняться собственными выпускниками, а со временем этот источник пополнения кадров для УГПИ станет основным. 60 % из 64 выпускников имели повышенные отметки, не менее 9 человек были оставлены для работы в педагогическом институте, один направлен в аспирантуру в Москву. С этого времени УГПИ стал основной базой подготовки кадров не только для системы образования, но и для партийных, государственных органов, учреждений культуры и т. д. [55].

Однако точно отследить динамику изменений профессорско-преподавательского состава в первые годы существования вуза не представляется возможным из-за большой текучести кадров и перевода специалистов в другие учреждения.

Важное значение для организации педагогической и научной работы УГПИ довоенного времени имело сотрудничество с открывшимся в 1931 году Удмуртским научно-исследовательским институтом социалистической культуры и экономики и основанным в 1933 году Ижевским государственным медицинским институтом. Постепенно решались материальные проблемы УГПИ: к 1936 году были организованы и укомплектованы все основные кабинеты и лаборатории на всех факультетах, а в 1939 году принято в эксплуатацию собственное здание (нынешний 2-й корпус УдГУ).

С началом Великой отечественной войны важнейшей задачей для коллектива и руководства УГПИ стал перевод работы вуза в режим военного времени. Уже 23 июня 1941 года состоялось закрытое партийное собрание. Было принято решение организовать при педагогическом институте «5 санитарных боевых дружин из комсомольцев, противопожарную дружину из мужчин-членов профсоюза, кружок медсестер и сдать всем членам Союза работников высшей школы норму на значок ПВХО». На случай возможной

воздушно-химической атаки предписывалось проверить на пригодность противогазы, противопожарное оборудование, привести в соответствующую готовность помещение УГПИ и общежития. В целях возможной замены специалистов, мобилизованных на фронт, предстояло «выявить профессии» неработающих на текущий момент «жен и членов семьи». Через комсомольские и профсоюзные собрания «вынести решение о создании бригад для работы в сельском хозяйстве и на производстве».

В учебный план УГПИ были внесены изменения. Так, с 1941 года началась подготовка механизаторских кадров: 100 студентов и служащих приступили к изучению сельскохозяйственных профессий – комбайнеров, трактористов, шоферов. Обучались по 2 часа в день вне основного учебного расписания. Подготовку студентов по химической защите осуществляла кафедра химии. Были организованы курсы телефонисток для молодых преподавателей-женщин.

В первые месяцы войны лучшие здания учебных заведений были переданы под объекты военного назначения. В новом, только что обжитом здании УГПИ разместилось эвакуированное из Ленинграда артиллерийское училище. На период поиска здания для педагогического института, мебель, оборудование и книги разместили в дощатом складе на вузовском дворе. Новый учебный год начали в помещениях ижевской школы № 24, но вскоре его пришлось освободить под лазарет. Педагогический институт временно перевели в село Малая Пурга, где для учебных занятий ему выделили здание средней школы. Занятия проводились во вторую и третью смены, после окончания учебного процесса у школьников. Для преподавателей и студентов были выделены помещения под читальный зал и общежития, однако бытовые условия оставались тяжелыми.

Несмотря на все трудности военного времени, УГПИ не только не прекращал учебный процесс, но и продолжал развиваться за счет собственных ресурсов и с помощью эвакуированных из западных районов страны специалистов и учебных подразделений. Так, в Удмуртский педагогический институт влились два

самостоятельных подразделения – эвакуированный Курский педагогический институт и Ижевский учительский институт иностранных языков (преобразованный с 1942 года в факультет иностранных языков) в составе английского, немецкого и французского отделений. Заметно повысилась квалификация профессорско-преподавательского состава как за счет работы над кандидатскими диссертациями, так и за счет эвакуации в Ижевск квалифицированных специалистов [39].

Как следствие, количество дипломированных специалистов выросло почти в 2 раза. В годы войны в УГПИ работал действительный член АН БССР В.Н. Перцев, курс новой истории читал А.Д. Скаба (впоследствии – академик Украинской АН), историю математики – А.П. Юшкевич (позднее – заслуженный деятель науки РСФСР, член Международной Академии истории наук). Известные ученые А.К. Дорошкевич, Л.И. Кулакова, Г.В. Денисевич работали на кафедре русского языка и литературы. Признанием научных достижений УГПИ на всесоюзном уровне явилось полученное им в 1943 году право издавать «Ученые записки».

В первый послевоенный год УГПИ вошел, имея в своем составе 5 факультетов: исторический, физико-математический, естественный, языка и литературы, иностранных языков. Учебную и научную работу осуществляли 15 кафедр: педагогики, истории, литературы, русского языка, удмуртского языка и литературы, марксизма-ленинизма, физики, математики, ботаники, химии, зоологии и анатомии, географии, английского языка, немецкого языка, военно-физкультурная.

Учебно-методическое и научное содействие обеспечивали 13 кабинетов и лабораторий: химии, физики, математики, анатомии, физиологии, русского языка и литературы, русского языка и всеобщей литературы, зоологии, ботаники, методики естествознания, педагогики, марксизма-ленинизма, истории, географии, иностранного языка, военный, физкультурный.

Постепенно жизнь института обретала стабильность. Увеличивался контингент преподавателей и студентов, укреплялась

материально-техническая база, совершенствовалась учебная и научно-исследовательская деятельность, расширялись структурные подразделения. В соответствии с постановлением ЦК ВКП (б) «Об улучшении физкультурной работы в стране», Правительство приняло решение о создании 50 профильных факультетов физической культуры и спорта.

В 1949 году один из них был образован в УГПИ на базе соответствующего отделения биолого-химического факультета. Его открытие было продиктовано требованием времени – школам, техникумам, вузам требовались квалифицированные тренеры и физические руководители. Кроме того, оно вывело преподавание физической культуры в вузе на новый уровень. Студенты стали добиваться значительных успехов в спорте. Например, уже в 1949/50 команда лыжников УГПИ заняла первое место по городу Ижевску.

В 1959 году создается художественно-графическое отделение при физико-математическом факультете. В 1960 году оно выделилось в самостоятельный художественно-графический факультет (ХГФ), основными подразделениями которого на первом этапе стали кафедра геометрии и черчения (выделенная из состава физико-математического факультета) и кафедра живописи и рисунка. На последней работали представители сразу нескольких художественных школ – выпускники Московского государственного художественного института имени В.А. Сурикова, Харьковского художественного института, Тбилисской Академии художеств, позволило повысить качество подготовки специалистов для учебных и культурных заведений и предприятий Республики.

С этого времени количество факультетов оставалось практически неизменным (за исключением временного объединения исторического факультета и факультета языка и литературы в 1956–64 годах) вплоть до преобразования пединститута в университет. Однако в 1961 году в структуре вуза появился еще один своеобразный «факультет», созданный в целях «улучшения идейно-политического воспитания студентов, всестороннего развития и подготовки молодых специалистов к активной общественной

деятельности», получивший название «факультет общественных профессий» (ФОП).

Значительные изменения произошли и в работе ранее существовавших факультетов и кафедр. Так, в 1950-1951 учебном году встал вопрос об изменении профиля факультета языка и литературы, который готовил преподавателей русского языка и литературы для нерусскоязычных школ и преподавателей удмуртского языка и литературы. В Удмуртии к тому времени оставалось всего 4 нерусских школы, а выпуск предусматривался большой – до 40 человек.

С целью избежать переизбытка специалистов было принято решение о реорганизации факультета со следующими тремя отделениями: русского языка и литературы для русскоязычных школ, русского языка и литературы для удмуртских школ, удмуртского языка и литературы. Перестраивалась работа кафедры педагогики и психологии. Многочисленные комиссии отмечали недостаточную связь института со школами города и Республики, в связи с этим серьезное внимание было уделено реорганизации педагогической практики студентов. Кроме того, на постоянной основе было создано объединение преподавателей методических дисциплин. В 1962 году на основании Постановления Совета министров СССР «Об улучшении преподавания иностранных языков» была создана межфакультетская кафедра иностранных языков. Всего к 1971 году, перед преобразованием педагогического института в университет, в вузе насчитывалось 27 кафедр, число кабинетов и лабораторий выросло до 68. В целом, в послевоенный период ясно обозначилась специфика каждого факультета, они разрослись и автономизировались как самостоятельные коллективы.

В послевоенный период истории УГПИ была задана устойчивая тенденция на расширение структурных подразделений, увеличение контингента преподавателей и студентов, укрепление материальной базы, совершенствование учебного и научного процессов.

С 1945 по 1972 г. педагогическим институтом руководили всего 2 директора – С.С. Филипповский (1945–1948 годы) и М.П. Бабин (1948–1972 годы) [39].

В рассматриваемый период в УГПИ произошли значительные структурные изменения. К имеющимся пяти факультетам добавились факультет физического воспитания (1949 год) и художественно-графический факультет (1960 год). Благодаря успешному решению «кадровой проблемы», в 1958 году УГПИ был переведен из 3-й категории вузов во 2-ю, а это давало право иметь собственную аспирантуру, что закладывало серьезную основу для подготовки собственных высококвалифицированных специалистов.

Важные изменения происходят в научной жизни вуза. Если в довоенное время научно-исследовательская работа велась эпизодически, усилиями отдельных энтузиастов, то к началу 1970-х годов ею было охвачено почти 2/3 преподавателей и сотрудников УГПИ. В это время формируются научные коллективы и направления, решаются крупные научные и народно-хозяйственные задачи. В 1961–1962 учебном году институт впервые приступил к выполнению хоздоговорных тем.

Существенно укрепилась материальная база УГПИ. В 1954 году институту было передано здание бывшего Ижевского педагогического училища (современный 3-й корпус), а в 1967 году был сдан в эксплуатацию 1-й учебный корпус, возведенный, в основном, собственными усилиями, в том числе руками преподавателей и студентов. Совершенствовалось техническое оснащение исследовательского и научного процесса. По качеству оборудования кафедр на физико-математическом и естественном факультетах, факультете иностранных языков УГПИ на рубеже 1960–1970-х годов превосходил средний уровень педагогических вузов страны. Высокими темпами шло комплектование вузовской библиотеки, игравшей важную роль в организации учебной и научно-исследовательской работы.

Укрепление кадрового и материального потенциала УГПИ позволили увеличить набор студентов и, соответственно, выпуск

специалистов, в которых так нуждалась страна. Если в 1945–1946 учебном году на дневном и заочном отделениях обучалось соответственно 1187 человек, то в 1970–1971 году – 4894 студента. Всего за послевоенный период УГПИ подготовил для системы народного образования и других сфер обеспечения жизнедеятельности общества более 15 тысяч высококвалифицированных специалистов. Это был неоценимый вклад в формирование интеллектуального, научного, культурного и промышленного потенциала Республики и страны в целом [39].

Рождение Удмуртского государственного университета было вызвано рядом обстоятельств:

- 1) успехами, достигнутыми УГПИ к рубежу 1960–1970-х годов;
- 2) курсом руководства страны на расширение сети университетов за счет реорганизации педагогических вузов в столицах автономий и ряде областных центров;
- 3) общемировыми тенденциями развития высшего образования и науки, обусловленными началом перехода к информационным технологиям и гуманитаризацией образования.

Рождение Удмуртского государственного университета следует признать результатом продуманной политики партии и Правительства, направленной на повышение уровня образования, ускорение темпов научно-технической революции, повышение качества жизни населения. Для этого, прежде всего, нужно было поднимать качество образования на всех уровнях, а не только в нескольких избранных элитных вузах СССР.

Руководство страны четко понимало, что качество образования, развитие человеческого капитала зависят от конкретного учителя в отдаленных от центра регионах и областях, от усиления кадрового и материального потенциала региональных вузов. Начинается период университетизации высшего образования. Государство берет курс на расширение сети университетов за счет реорганизации педагогических вузов в столицах автономий и ряде областных центров. Это был очередной шаг на пути к обеспечению баланса социально-экономического, политического и культурного развития

народов СССР. Создание национальных университетов должно было значительно повысить уровень образования и науки на местах, что влекло за собой позитивные сдвиги практически во всех сферах общественной жизни, способствовало дальнейшему улучшению социально-психологического климата и гармонизации межнациональных отношений в стране. Наконец, иметь университет было престижно, и это не могло не отражаться на действиях местных политических, научных, педагогических и культурных элит.

Открытие новых университетов отражало и общемировые тенденции. В первой половине 1950-х годов в Европе восстановилась довоенная университетская система, но уже в несколько измененном формате. Потребности экономики и культуры, начало перехода к информационным технологиям, взятый курс на гуманитаризацию и гуманизацию образования, привели к приоритетности именно университетского образования, которое из элитного превратилось в массовое.

К началу 1980-х годов в США в университетах обучалось около 90 % всех студентов, в Англии – около 95 %, в ФРГ – более 60 % и т. д. Прокатилась волна дискуссий о месте и роли университетов в обществе, о сущности университетского образования и т. п. Появлялись и развивались различные типы университетов. В СССР же, несмотря на рост количества университетов, удельный вес их оставался относительно небольшим. Так, в 1970-е годы в них обучалось всего около 10 % студентов, или в 4 раза, например, меньше, чем в технических вузах.

Первый этап нового университетского строительства в РСФСР начался с 1956 году, когда в течение трех лет открылись университеты в Якутске, Саранске, Махачкале, Нальчике. УГПИ попал под вторую волну реорганизаций, прокатившуюся в 1970-е годы. Реагируя на инициативу органов власти Удмуртской АССР, Совет Министров РСФСР и Министерство высшего и среднего специального образования СССР вышли с совместным предложением к Совету Министров СССР об организации в г. Ижевске, на базе педагогического института, университета.

УГПИ попал под вторую волну реорганизаций, прокатившуюся в 1970-е годы. Инициатива об организации университета на базе Удмуртского педагогического института была проявлена со стороны руководства УАССР. Особенно важную роль сыграли заведующий административным отделом Удмуртского областного комитета КПСС Г.Е. Мордин и заведующий отделом науки УО КПСС Н.А. Ефремов, которые не только активно продвигали идею открытия университета по инстанциям, но и оказали впоследствии большую помощь УдГУ в подборе кадров и формировании материальной базы.

5 марта 1971 года было принято Постановление Совета Министров СССР № 150 «Об организации Удмуртского государственного университета». В соответствии с этим, 26 марта 1971 года вышло Постановление Совета Министров РСФСР № 181, обязавшее Министерство высшего и среднего специального образования РСФСР:

- 1) «организовать в 1972 году в г. Ижевске Удмуртский государственный университет на базе Удмуртского педагогического института Министерства просвещения РСФСР;
- 2) принять меры к укомплектованию университета преподавательскими кадрами, имеющими ученые степени и звания;
- 3) осуществлять подготовку учителей в Удмуртском государственном университете с учетом потребности в них общеобразовательных школ Удмуртской АССР».

В свою очередь, Министерству просвещения РСФСР предписывалось «передать по состоянию на 1 января 1972 года в установленном порядке Удмуртский педагогический институт в ведение Министерства высшего и среднего специального образования РСФСР». Приказ № 323 Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 19 апреля 1971 года завершил оформление правовой базы организации УдГУ.

В августе 1972 года состоялись вступительные экзамены на дневное и вечернее отделения, и с 1 сентября 1972 года бывший УГПИ стал официально называться УдГУ. Торжественное открытие

вуза состоялось 20 октября 1972 года. Несколько месяцев спустя, в ознаменование 50-летия Советского Союза Социалистических республик, за заслуги вуза в подготовке высококвалифицированных кадров Удмуртскому государственному университету присвоено звание «имени 50-летия СССР».

Прежде всего, в соответствии с требованиями дня, была реорганизована система управления, появились учебные и научные подразделения, не свойственные педагогическим вузам. В 1972 году был образован экономико-правовой факультет (ЭПФ), разделившийся в 1982 году на юридический и экономический факультеты. В 1973 году были созданы Научно-исследовательский Совет и Научно-методический Совет, определявшие направление научно-исследовательской деятельности вуза.

Появлялись новые научные подразделения, оснащенные современным оборудованием: электронно-вычислительный центр (ВЦ), лаборатории ультразвука, электрофизики, физики твердого тела, электрометрии, психологии и др. За первые 8 лет в УдГУ открылось 10 новых кафедр и 20 современных лабораторий. Существенно расширились учебные площади. В 1971 году УдГУ передано здание интерната на углу улиц Удмуртской и Красногеройской (4-й учебный корп.). В середине 1980-х годов к нему был сделан большой пристрой. В 1981 году образована типография, получившая межвузовский статус.

Большую помощь в научно-техническом оснащении УдГУ сыграли предприятия города («Буммаш», «Радиозавод», «Механический завод» и др.). Задача формирования коллектива университетского типа решалась за счет внутренних и внешних ресурсов. Только за первые три университетских года было трудоустроено 140 специалистов (по состоянию на июнь 1975 года) из числа ведущих научных и учебных центров СССР. Активизировались защиты диссертаций.

При переходе к новой системе образования руководству и коллективу вуза пришлось столкнуться с множеством проблем, преимущественно организационных, кадровых и материальных.

Особое внимание уделялось совершенствованию всех видов деятельности подразделений, преподавателей и студентов, повышению исполнительской дисциплины, организации соревнования и системы контроля. В тот период в высшей школе действовала система отчетов «по показателям». Например, только по научно-исследовательской деятельности требовалась ежегодная отчетность по 70 показателям. Аналогичную систему отчетности руководство УдГУ ввело внутри вуза. Каждый преподаватель, кафедра, факультет, лаборатория и т. д. планировали свою деятельность на 5 лет, а выполнение по всем показателям контролировалось текущей и итоговой отчетностью. На основании факультетских планов составлялись университетские планы. Для студентов вводилась аттестация. Эффективность мер достигалась продуманной системой взысканий и поощрений.

В 1976 году при ректорате был создан отдел координации, планирования и контроля за исполнением решений Министерства высшего и среднего специального образования РСФСР и общественных решений. Это способствовало рациональной организации университетского строительства, повысило уровень исполнительской дисциплины и качество всех видов выполняемой работы. Уже во второй половине 80-х годов УдГУ уверенно входил в число наиболее динамично развивающихся вузов. Реорганизация кадрового состава, материальной базы, научного и учебного процессов значительно подняли рейтинг УдГУ.

90-е годы как период политических и социально-экономических преобразований связывались с возможностями для проявления самостоятельности и инициативы. Появлялись первые кооперативы. Например, в 1988 году ряд преподавателей Физического факультета и Математического факультета организовали кооператив «Хакер», занимавшийся разработкой и сопровождением компьютерных программ. В 1989 году университет перешел на новые формы хозяйствования, основанные на самокупаемости и хозрасчете.

Однако в 1991–92 годах УдГУ лишился выгодных заказов на оборонные исследования, до минимума сократилось государственное финансирование высшей школы. В связи с этим руководство вуза поставило целью ускоренное развитие, интеграцию в мировое образовательное и научное пространство с сохранением традиций классического отечественного образования, поиск новых, нетрадиционных форм и методов организации жизнедеятельности.

Ускорение темпов научно-технического прогресса, изменяющиеся общественные и экономические условия в стране более остро, чем раньше, поставили задачу опережающего развития вуза.

Решение поставленных задач потребовало структурной и кадровой реорганизации вуза. Стали появляться новые факультеты и институты, создана сеть филиалов в городах Кудымкар, Нижняя Тура, Губкинский, Воткинск, Можга, началась интеграция с академическими центрами: Физико-техническим институтом (ФТИ), Институтом прикладной механики и ИИЯЛ УрО РАН. Одновременно уделялось внимание развитию устоявшихся традиционных направлений и коллективов, многие из которых эволюционировали в крупные научно-исследовательские подразделения (институты, отделы и т. д.).

Показателем зрелости университета, его научного и учебного потенциала можно считать организацию в 1991 году Издательства Удмуртского университета. Динамично развивается Научно-издательский центр «Регулярная и хаотическая динамика» – ведущее издательство в России по выпуску научной, учебной и популярной литературы в области физики и математики.

Несмотря на неблагоприятную экономическую конъюнктуру конца 1980–1990-х гг., были сданы в эксплуатацию: комбинат общественного питания (1987 год); Ботанический сад (1988 год); Дворец спорта (5-й учебный корпус) общей площадью 5600 м. кв. (1992 год); 6-й учебный корпус (12500 м. кв.). В 2002 году был введен в эксплуатацию надземный переход через ул. Удмуртскую, соединивший 1-й и 2-й учебные корпуса. Важнейшим условием совершенствования учебного и научного процесса является уровень

его обеспечения информационными ресурсами. На этом направлении произошел прорыв в принципиально новое качество.

С мая 1996 году УдГУ, в числе первых 30 российских вузов, вышел в Интернет, приобретя комплект оборудования узлового центра Российской университетской сети РАННЕТ с антенной спутниковой связи. В 1997 году был образован Интернет-центр УдГУ на базе Института математического моделирования и лаборатории систем мультимедиа. Ускоренными темпами развивались факультетские вычислительные мощности. С завершением формирования университетской научно-образовательной компьютерной сети, впервые в Удмуртии, появилась возможность доступа к международным и российским базам знаний и банкам данных для широкой массы студентов, преподавателей, научных работников.

Реорганизация материальной базы и кадрового состава подняла науку в УдГУ на качественно новый уровень, придала деятельности вуза выраженную исследовательскую направленность. Сформировались научные коллективы, занимавшиеся развитием основных классических направлений науки, появились первые научные школы, получившие широкое признание в стране и за рубежом. В 1991 году на математическом факультете был открыт первый в УдГУ специализированный совет по защитах кандидатских диссертаций. На 2012 год действовало уже 7 докторских советов по 11 специальностям.

Таким образом, становление УдГУ обеспечило мощный прорыв на всех направлениях среднего и высшего образования в УАССР, внесло весомый вклад в общесоюзную «интеллектуальную копилку».

Король Франции Людовик XIV, «король-солнце (Le Roi Soleil)», говорил: «Государство – это Я». Перефразируя французского монарха, можно сказать, что «университет – это ректор». Именно от него зависит кадровый потенциал, контакты с внешней средой, в том числе с органами власти, и морально-психологическая атмосфера в вузе.

Первый ректор УдГУ, Борис Николаевич Шульга, стал, в полном смысле этого слова, демиургом классического университета в Удмуртии. Помимо административных преобразований, перевода обучения на университетские программы, он в кратчайшие сроки сформировал университетский по квалификации и менталитету кадровый потенциал, вывел на высокий университетский уровень образование и науку, создал университетскую материальную базу. Под его руководством в вузе были открыты новые факультеты и специальности, создан мощный вычислительный центр. Большое значение Б.Н. Шульга уделял развитию социальной сферы университета. Под руководством ректора в период с 1972 по 1986 годы были построены три общежития на 1700 мест, жилой дом, столовая, лыжная база, спортивно-оздоровительный лагерь, реконструирован профилакторий, детский сад, спроектирован Дворец спорта.

Б.Н. Шульга заложил прочный фундамент для дальнейшего развития университета как центра культуры, науки и образования в городе и Республике. Как следствие, университет стал локомотивом не только системы образования, но, прямо и опосредованно, социально-экономического и культурного развития Удмуртии.

Фундамент, заложенный Б.Н. Шульгой, позволил его преемнику Виталию Анатольевичу Журавлеву поставить следующую, более амбициозную задачу – превратить УдГУ в элитный вуз страны. В.А. Журавлев, возглавлявший вуз с 1986 по 2007 годы, был не только последовательным приверженцем идеи классического, исследовательского университета, но и внес важный вклад в теорию и практику развития классического университета в конкретных исторических условиях.

Разработал программу развития вуза будущего, «вуза XXI века». Ставка была сделана на фундаментальные знания, обучение студентов через науку, путем сочетания высокого педагогического мастерства и серьезных научных исследований. В условиях становления рыночной экономики и недополучения средств из государственного бюджета, В.А. Журавлеву удалось разработать систему многоканального финансирования вуза. Выработанные в общих

чертах принципы дальнейшего развития Удмуртского университета были закреплены и конкретизированы в «Концепции развития федерального исследовательского университета», принятой в 1994 году, синтезировавшей отечественный и мировой опыт университетского строительства.

Завремя ректорства В.А. Журавлева УдГУ превратился в один из ведущих классических университетов страны. Значительно, с 9 до 22-х, выросло количество факультетов, многие из которых были реорганизованы в институты. Открылись новые специальности. Велось широкое строительство: достроен Дворец спорта, сдан в эксплуатацию 6-й учебный корпус, построен надземный переход из 1-го во 2-й учебный корпус через ул. Удмуртская, началось строительство Межвузовской научной библиотеки и 7-го учебного корпуса.

Ректор должен смотреть дальше, видеть глубже и шире своих подчиненных, прокладывать им и университету путь в будущее. Каждый ректорский шаг оставляет свой след в истории возглавляемого им вуза, но не каждый след попадает на тропу времени, ведет к торной дороге. Б.Н. Шульга и В.А. Журавлев, шаг за шагом, проложили дорогу развития университета, стали эпохой («эпоха Шульги», «эпоха Журавлева») в истории УдГУ и высшего образования Удмуртии.

После В.А. Журавлева УдГУ возглавил Семен Демьянович Бунтов. В годы ректорства С.Д. Бунтова было завершено строительство 7-го учебного корпуса (передан в собственность Удмуртской Республики), вступило в завершающую стадию строительство межвузовской библиотеки. Были созданы Малая академия государственного управления, Институт дистанционного образования, Институт дополнительного профессионального образования, малые инновационные предприятия, более 10-ти новых кафедр и лабораторий. Университет активно развивал сотрудничество с другими вузами. При инициативе С.Д. Бунтова УдГУ выступил одним из учредителей Международной ассоциации финно-угорских

университетов, а в период с 2009 по 2012 годы являлся ее штаб-квартирой.

С 2012 года Удмуртский государственный университет возглавляет Галина Витальевна Мерзлякова. В марте 1994 года впервые в России Г.В. Мерзлякова создала Высшие женские курсы (ВЖК). Под ее руководством впервые в Удмуртии началось формирование женских гимназических классов. В 1996 году на базе ВЖК Г.В. Мерзлякова создала Высший колледж социальных коммуникаций, преобразованный в 1997 году в Факультет социальных коммуникаций (ФСК), а с 1999 года – в Институт социальных коммуникаций (ИСК). При ее непосредственном участии был открыт совет по защите кандидатских диссертаций, реорганизованный в настоящее время в совет по защите докторских диссертаций по специальности «Отечественная история». Г.В. Мерзлякова стала инициатором открытия докторантуры по специальности «Отечественная история».

В годы ее руководства вузом завершено строительство учебно-научной библиотеки имени В.А. Журавлева, введено в эксплуатацию общежитие для студентов Института нефти и газа имени М.С. Гучериева. Успешно проведена аккредитация вуза в 2013 году. Завершена реорганизация образовательной и организационной структуры УдГУ. Созданы 13 институтов путем объединения ряда факультетов.

В настоящее время руководство УдГУ продолжает развивать традиции, заложенные предшественниками, прежде всего Б.Н. Шульгой и В.А. Журавлевым. В то же время, новые реалии, обусловленные демографической ситуацией, особенностями экономической и внешнеполитической конъюнктурой, продолжающимися реформами образования в России, поставили коллектив вуза перед необходимостью оперативного реагирования на новые вызовы. В рамках выполнения «дорожной карты» «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки», происходит оптимизация структурных подразделений, образовательного и научно-исследовательского

процессов, системы управления вузом. Эти процессы модифицируют устоявшийся уклад жизнедеятельности вуза и направлены на сохранение конкурентоспособности вуза, выхода его на новые, качественные рубежи развития.

За последние годы значительно укрепилась материальная база УдГУ. В сентябре 2011 года завершено строительство учебно-лабораторного корпуса Института нефти и газа (учебный корпус № 7). В 2013 году сдано в строй современное общежитие (общежитие № 5) на 330 мест, площадью 6157 кв. м. Постоянно расширяет возможности доступа читателя к информации научная библиотека УдГУ, которая в 2013 году переехала в новое специально построенное здание (1538,7 кв.м.) на 1000 посадочных мест. В настоящее время «Учебно-научная библиотека им. В.А. Журавлева» является одной из крупнейших и наиболее современных вузовских библиотек страны.

Более чем 15 тысячному студенческому контингенту университет может предложить как традиционные, так и новейшие методики и формы обучения. Одним из ключевых элементов современного образовательного процесса в УдГУ стала система электронного обучения moodle (<http://e-learning.udsu.ru>). Ее применение позволяет преподавателям организовать самостоятельную работу студентов, повысить прозрачность образовательного процесса, снизить затраты времени на рутинные операции. На конец 2014 год в системе электронного обучения было зарегистрировано около 10 тысяч пользователей, в том числе 270 преподавателей, размещено 344 электронных курса. Помимо регулярных занятий, проводятся вебинары, дистанционные конференции, семинары, олимпиады, дискуссии, с участием студентов, преподавателей исследователей из других российских и зарубежных (Великобритания, США, Германия, Италия, Венгрия) вузов. Для этого имеется солидная техническая база: два конференц-зала Научной библиотеки на 200 человек, оборудованные современными средствами информационно-коммуникационных технологий и связи, с возможностью синхронного перевода.

Как классический университет, УдГУ видит свою Миссию в развитии интеллектуального потенциала региона и страны через получение и распространение передовых знаний на основе интеграции образовательного процесса, научных исследований и практической деятельности. Для реализации этих целей университет решает следующие задачи в области научной и инновационной деятельности:

- интеграция науки, образования и бизнеса;
- применение методик обучения, ориентированных на трансформацию обучающегося из объекта в активный субъект научно-образовательного и инновационного процесса;
- расширение межнациональных связей в сфере высшего образования и культуры, рост международной академической мобильности и научно-исследовательской деятельности;
- подготовка кадров высшей квалификации через магистратуру, аспирантуру и докторантуру;
- расширение сотрудничества с институтами РАН, федеральными и национально-исследовательскими университетами РФ;
- инновационное развитие университета, обеспечивающее эффективный трансфер технологий в предприятия.

Коллективом университета ведется исследовательская работа по 94 научным направлениям, в том числе в рамках приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в РФ. Несмотря на резкое повышение уровня требований со стороны ВАК, в настоящее время в УдГУ действуют следующие Диссертационные Советы: Д 999.171.03: Исторические науки; Д 999.088.03: Физико-математические науки; Д 999.172.03: Физико-математические и технические науки; Д 212.275.06 и Д 212.275.09: Филологические науки.

Основные университетские издания вошли в перечень рецензируемых журналов, рекомендованных ВАК, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание

ученых степеней кандидата и доктора наук. Первым, в 2003 году, был включен в список ВАК журнал «Регулярная и хаотическая динамика». Особенно заметный прорыв произошел в 2007–2008 годах, когда журналы «Нелинейная Динамика» (издается Институтом компьютерных исследований УдГУ совместно с Математическим институтом им. В.А. Стеклова РАН) (2007) и «Вестник Удмуртского университета», серия «Математика. Механика. Компьютерные науки» (2008), были включены в список ведущих рецензируемых журналов ВАК.

В 2010 году в этот перечень вошли еще 3 серии «Вестника Удмуртского университета»: «История и филология», «Биология. Науки о земле», «Экономика и право». В новый перечень ВАК, представленный в декабре 2015 году, помимо указанных изданий, вошли: «Вестник Удмуртского университета», серия «Философия. Педагогика. Психология» и «Ежегодник финно-угорских исследований». Кроме того, «Вестник Удмуртского университета», серия «Математика. Механика. Компьютерные науки» и «Ежегодник финно-угорских исследований», по результатам работы экспертного совета, вошли в состав базы Russian Science Citation Index (RSCI) на платформе Web of Science.

В «Рейтинге востребованности вузов в РФ 2015» УдГУ занял 35 место из 87 классических университетов. В немалой степени достигнутым успехам способствует открытая, прозрачная политика вуза. По «Индексу цитирования Яндекса» официальный сайт УдГУ – <https://udsu.ru/> – в 2014 году вошел в первую двадцатку рейтинга Яндекса сайтов университетов, занимая позицию между Физическим факультетом МГУ и Berkley University of California. По данным международного рейтинга сайтов университетов <http://www.webometrics.info>, сайт УдГУ поднялся на 24 место среди сайтов всех университетов России.

Удмуртский государственный университет обладает мощным образовательным, научным и культурным потенциалом. Это не только культурный символ Удмуртии, но и системообразующий вуз Республики, сохраняющий суть классического университета,

который «всегда был местом опережающего развития высшего и послевузовского образования и науки, точкой роста и зарождения научных и педагогических инноваций» [45]. На Удмуртском государственном университете во многом завязана в стратегической перспективе вся система образования и, как следствие, уровень научного, технического и культурного потенциала региона. Уровень развития УдГУ определяет уровень подготовки специалистов образования разных уровней, уровень подготовки абитуриентов, а, следовательно, квалификацию профессиональных кадров, которые, как известно, «решают все».

Действующий ректор университета Галина Витальевна Мерзлякова отмечает: «УдГУ – это вуз, где есть все условия для отличной учебы, для научной работы как признанных, так и молодых ученых, для самореализации и развития каждого представителя нашего университетского сообщества, студента и его комфортного общения с преподавателями. Университет, миссия которого состоит в обеспечении качества подготовки высококлассных специалистов, способствующих интеллектуальному, социально-экономическому и культурному развитию Удмуртии и России, появился и наработал свою репутацию не в одночасье, его формирование свидетельствует о насыщенной истории развития большого вуза».

Тема 4. Основные тенденции развития современного высшего образования

В последнее двадцатилетие процесс реформирования сферы высшего образования приобретает глобальный формат и затрагивает как развитые, так и развивающиеся страны. В определенной степени данный факт обусловлен тем, что в условиях социальных, технологических и информационных вызовов образование превращается из способа аккумулирования и трансляции знаний и опыта в востребованный механизм, позволяющий современному обществу адаптироваться к быстро меняющейся экономической и социальной среде, в один из основных каналов социальной мобильности [25].

Рассмотрим основные образовательные тренды, выделяемые современным мировым педагогическим сообществом и определяющие вектор развития мирового образовательного пространства.

1. *Непрерывное обучение – lifelong learning.*

Сценарий «один диплом на всю жизнь» утратил свою актуальность, Постепенно нормой для современного поколения становится готовность к смене профессиональной деятельности. Вузам не всегда удается оперативно разрабатывать и реализовывать образовательные программы по «новым» профессиям, формат же второго высшего образования предполагает длительное обучение и в большинстве случаев не отвечает запросу на быстрый результат.

Многие современные специальности, в частности, в digital-направлении, не требуют полноценного академического образования. В связи с этим все больше зарубежных вузов развивают certificate programs, то есть повышение квалификации или переквалификацию, по окончании которых обучающийся или слушатель получает сертификат, подтверждающий получение определенных профессиональных навыков. Постепенно образовательные программы российских вузов в особенности в центральных городах тоже становятся более гибкими и генерируются параллельно с изменениями в digital – и – медиасферах.

2. *Переосмысление цифровизации образования и переход на blended-формат.*

Несмотря на продолжающиеся дискуссии о том, следует ли считать вынужденный переход в онлайн новой возможностью или слабым звеном высшей школы, статистические данные свидетельствуют стабильном росте онлайн-программ магистратур и бакалавриатов. Можно предположить, что онлайн-программы не вытеснят очное обучение, однако эксперты склонны считать, что конкурентное преимущество на рынке труда получают выпускники, выбравшие смешанный, blended-формат, предполагающий совмещение групповых, практических задания в оффлайне с индивидуальными консультациями онлайн.

3. Коллаборации государственных и частных вузов.

На данный момент преимущества EdTech (от англ. Education – «образование» и technology – «технологии») – сегмента, связанные с привлечением дополнительных источников дохода, не в полной мере используются в секторе государственного образования. Довольно часто государственные вузы занимают менее выгодную конкурентную позицию по сравнению с частными в отношении скорости внедрения новых решений и программ, при этом в некоторых случаях негосударственному сектору часто не хватает фундаментальности и мощной теоретической базы. Данное противоречие, по мнению экспертов в сфере образования приведет к партнерству вузов и технологических платформ, основанному на обмене цифровыми стратегиями и контентом. Убедительными примерами могут служить онлайн-магистратуры Высшей школы экономики (ВШЭ) и Coursera, Высшей школы экономики (ВШЭ) и «Нетологии», Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС) и «Нетологии», Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС) и Skillbox, совместная магистратура по геймдизайну Московского физико-технического института (МФТИ) и Школы игровой разработки Scream School, MBA-программа в индустрии моды, реализуемая Московским государственным институтом международных отношений (МГИМО) и Британской высшей школой дизайна.

Кроме того, обращает на себя внимание активное взаимодействие между вузами и частными образовательными компаниями по созданию образовательных продуктов, краткосрочных интенсивных курсов или закупке обучающих модулей. Так, в 2020 году по оценке платформы HolonIQ, специализирующейся на анализе международного рынка образования, число подобных проектов выросло на 36 %.

4. *Метапредметность и double skills.*

Этот тренд наметился еще 5-6 лет назад. Сегодня на рынке труда конкурентным преимуществом и более широким доступом к карьерным лифтам обладают специалисты, «портфель» компетенций которых охватывает несколько не всегда связанных между собой профессиональных сфер. И хотя кафедры и научные институты внутри университета достаточно мало взаимодействуют, метапредметные программы в них уже появляются, равно как и сетевые программы, реализуемые при участии разных вузов. Как правило, их внедряют уже в магистратуре с возможностью получения компетентностного апгрейда на базе межпредметных связей.

В качестве примеров междисциплинарных взаимодополняющих компетенций можно привести цифровую грамотность – для преподавателей и медиков; знания в сферах Human Resources (HR), Key Performance Indicator (KPI) и программирования – для экономистов; навыки управления предприятием и моделирования бизнес-процессов – для ИТ-специалистов; юридические и экономические компетенции – для экспертов по кибербезопасности; познания в георбанистике, планировании территориального развития, муниципальном праве, геоинформатике, социологии, городской логистике и маркетинге – для работающих в сфере управления экономикой города.

5. *Активный спрос на soft skills.*

Развитие искусственного интеллекта и робототехники привело к ценностным трансформациям на рынке труда. В частности, в фокусе внимания работодателей оказываются такие качества, как стрессоустойчивость, эмпатичность, навыки самопрезентации и другие личностные характеристики, которые невозможно заменить ресурсами искусственного интеллекта.

В условиях постиндустриальной экономики, непрерывного развития техники и систематического устаревания знаний, становится все более актуальным и спрос на гибкое мышление или «soft skills» (в переводе с английского – «гибкие навыки»). Раньше

«soft skills» рассматривались как навыки личностные, индивидуальные и особенные для каждого человека. Однако впоследствии мировое сообщество все чаще сталкивалось с необходимостью признания влияния личностных качеств конкретного человека на результативность его профессиональной деятельности. В связи с этим в 1960 году в США начались первые исследования в данной области, а уже в конце 1990-х годов появилось направление развития личностно-профессиональных характеристик, получившее название «soft skills».

На современном рынке труда востребованным оказывается специалист, который не только прекрасно разбирается в собственной профессии, но и обладает «гибкими навыками», к числу таких навыков относятся:

- обучаемость и открытость всему новому;
- умение быстро вникать в суть процессов;
- умение понимать, усваивать и сразу же применять новую информацию, без сопротивления и «стадии отрицания».

6. Конкуренция со среднеспециальными учебными заведениями.

Заметное смещение спроса в сторону среднеспециального образования в определенной степени можно связать с тем, что в условиях жесткой конкуренции не всем выпускникам вузов удастся устроиться по полученной специальности, в то время как в реальном секторе экономики фиксируется дефицит кадров, который работодатели готовы закрывать хорошими специалистами со средним специальным образованием. Кроме того, одним из вызовов для современных студентов можно считать значительный контраст между ожиданиями и реальностью. Студентам не хватает реального знакомства с профессией, чтобы понять, насколько им это близко. Тем самым, для улучшения своих конкурентных позиций, одна из текущих задач высшей школы – изменить эту ситуацию.

7. Внедрение VR (Virtual Reality) в образовательный процесс.

Использование VR (Virtual Reality – виртуальная реальность) / AR (Augmented Reality – дополненная реальность) позволяет повысить вовлеченность студентов и увеличить глубину погружения в изучаемые программные курсы. Технологии виртуальной реальности позволяют обучающимся приобрести дополнительные компетенции, недоступные при традиционном образовательном процессе. Кроме того, ряд исследований подтвердил, что использование технологий Virtual Reality и Augmented Reality существенно повышает эффективность и восприятие образовательной информации.

По данным исследования, проведенного в 2018 году международной юридической фирмой Perkins Coie, образование наряду со здравоохранением заняло второе место среди отраслей, наиболее активно инвестирующих в это направление, уступив лишь гейм-индустрии.

Многие обучающиеся современных вузов, являясь представителями поколения Z (поколения центениалов), привязаны к большому количеству устройств, и, соответственно, ожидают от университетского образования получения опыта работы в виртуальных пространствах, коммуникаций через нестандартный видео- и аудиоконтент, использования креативных методик работы с информацией. Исходя из этого, возрастает востребованность гибридного обучения, обучения в режиме real time через VR- и AR-симуляцию, а также автоматизации учета академической успеваемости, посещаемости и загрузки проектных заданий.

8. Эдьютейнмент и геймификация образования.

В настоящее время в мировом педагогическом сообществе активно используется специальный термин, образованный от слияния английских слов «education» («обучение») и «entertainment» («развлечение») – *edutainment*.

Этот термин был введен еще в 1973 году географом Робертом Хейманом. В докладе, подготовленном для национального географического общества, этим словом он описал свой образовательный интерактивный фильм про животных.

В контексте высшей школы edutainment понимается как «обучение через развлечение» и предполагает внедрение игровых практик в традиционные форматы обучения. Такой подход реализует две основные задачи:

- позволяет поддерживать интерес и вовлеченность обучающихся;
- обеспечивает возможность для непосредственного получения опыта.

Edutainment представляет собой концепцию, направленную на обучение, целью которой является создание такой системы обучения, которая бы сделала процесс обучения легким, увлекательным, развлекающим.

Эдьютейнмент использует широкий спектр инструментов (одним из которых, очевидно, является игра), исходя из чего можно заключить, что практически все, что связано с развлечением, может быть использовано в эдьютейнменте – начиная от интересных видео и компьютерных игр, заканчивая экскурсиями и проведением занятий на природе.

Примером успешного использования концепции edutainment в обучении взрослых можно считать кейс компании Center Game и ее сотрудничество с корпоративным университетом Сбербанка.

Center Game – компания, разрабатывающая технологии для корпоративного обучения: порталы, центры мотивации, серьезные игры, программы корпоративного обучения.

СберУниверситет обучает менеджеров и руководителей организаций-партнеров. На данный момент разработано и реализуется 280 программ по развитию корпоративных компетенций.

В отличие от эдьютейнмента, ориентированного преимущественно на образование, геймификация имеет более широкую сферу применения. В частности, в задачи геймификации изначально

входило мотивировать работников выполнять рутинную работу как можно быстрее, результативнее и эффективнее.

В целом геймификация предполагает использование элементов игры и игровых технологий во внеигровом контексте, применение в неигровых процессах техник и подходов, характерных для компьютерных игр и вообще игровых индустрий.

Геймификация основывается на естественных склонностях людей к конкуренции, соревнованиям, сотрудничеству и достижениям. Эта техника мотивирует к достижению целей и повышению производительности. Инструментами вовлечения могут стать уровни, которые необходимо преодолеть, вознаграждения, бонусы и рейтинг.

Геймификация образования – естественный этап развития, связанный с внедрением технологий в обычную жизнь и активизацией поколения, которое понимает игру и хорошо откликается на ее механизмы. Цель геймификации – получить и научиться применять знания (а не пройти этап или получить высокую оценку).

Геймификация предполагает внедрение в образовательный процесс элементов игр и развлечений с целью развития креативного и адаптивного мышления обучающихся и совершенствования их soft skills.

Перенос игрового формата в обучение также может ускорить процессы, повысить эффективность и мотивацию обучающихся. По статистике, 80 % обучающихся трудятся более эффективно, если в курсе применяются элементы геймификации, при этом успеваемость студентов повышается на 89%. Отметим также, что согласно данным The 2017–2022 Global Game-based Learning Market, в течение последних пяти лет рынок образовательных игр растет в среднем на 20 % в год.

9. «Глокальность» или следование мировым трендам с учетом местных реалий.

Слово «глокальный» амбивалентно по своему составу и сочетает значения антонимов «глобальный» и «локальный».

Понятие «глокальный» пришло в международный обиход из японского языка и изначально употреблялось в области бизнеса, маркетинга. Принцип «дочакука» традиционно применялся японцами в сельском хозяйстве. Затем он стал обозначать новую и весьма успешную стратегию японского бизнеса – «глобальную локализацию», то есть приспособление глобальных целей и перспектив деловой активности к местным условиям. Позднее этот принцип перешел в практику мирового бизнеса, а слово, соответственно, в другие языки мира.

«Глобальное» и «локальное» – фундаментальные проявления современной реальности. Глобализация, по определению Р. Робертсона, представляет собой имманентный «диалектический» процесс, определяемый серией эмпирически фиксируемых изменений, разнородных, но объединенных логикой превращения мира в «единое место» [20, с. 162]. Единство мира предполагает, что условия и характер социальных взаимодействий в любой точке мира одни и те же, события в удаленных точках мира могут быть условиями или даже элементами одного процесса социального взаимодействия. Иными словами, мир становится единым, лишенным существенных барьеров и дробления на специфические зоны социальным пространством.

Проявлением глокальности в сфере высшей школы можно считать интеграцию в международный образовательный контекст. Так, некоторые вузы уже предлагают программы двойного диплома, международные обмены, партнерские программы. Так, в Universal University есть британский бакалавриат в сфере дизайна, музыки, игр, кино и анимации, аккредитованный университетом Хартфордшира. Это дает студентам возможность обучаться на английском языке в Москве и на выходе получить международный диплом.

10. *Методология Agile и Scrum.*

В узком понимании Agile – это собирательное слово, используемое для описания большого количества «гибких» подходов, которые применяются при создании и разработке продуктов программного обеспечения. В более широком смысле Agile понимается как определенный склад мышления со всеми его особенностями.

Scrum принято рассматривать как фреймворк, каркас, основу, структуру Agile-подхода.

Scrum исходит из идеи четкого распределения ролей, задач и процессов. Над каждым проектом работает определенная команда специалистов, а их действия координирует заказчик и scrum-мастер. Задача заказчика заключается в том, чтобы осуществлять мониторинг с тем, чтобы итоговый продукт соответствовал задачам, которые на него будут возлагаться. Scrum-мастер осуществляет общий контроль над действиями всей команды. Вся работа традиционно делится на так называемые «спринты», которые представляют собой небольшие промежутки времени продолжительностью 1–2 недели. Каждый член команды выполняет определенный круг задач и несет ответственность за итоговый результат. Такой подход позволяет быстро создать продукт, поддерживать высокую мотивацию команды и не тратить время и дополнительные ресурсы на малоэффективные либо неэффективные действия.

Эджайл-методики подходят и для адаптации образовательных программ под интересы студентов. Они не противоречат требованиям Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, а также могут применяться частично, если нет возможности реализовать их в полном объеме.

Первым среди российских вузов, который начал применять методы Agile в образовании, стал Сеченовский университет.

Весь процесс основан на работе в команде. Если в традиционном образовании преподаватель проверяет знания студента по результатам самостоятельной работы или итогового тестирования, то в Agile-практике происходят обсуждения результата и процесса после прохождения каждого спринта. Это позволяет увидеть

недочеты в своей работе, при необходимости внести коррективы и понять, как можно было бы справиться лучше, эффективнее.

Оценка осуществляется при защите итоговых проектов. Преподаватель выбирает одну или две команды в конце каждого спринта, смотрит на результат и просит участников команды самих оценить уровень своей работы. Это помогает обучающимся развивать навык давать адекватную обратную связь и ответственно подходить к проектам.

Преподаватель становится скрам-мастером, который лишь помогает, корректирует, но не полноценно руководит процессом. Он выступает скорее помощником и советчиком, а не руководителем.

11. *Кастомизация и практикоориентированность.*

Эксперты сходятся во мнении, что образовательный продукт будет индивидуализироваться под заказы конкретных потребителей, а высшая школа станет более клиентоориентированной, что во многом связано с конкурентной борьбой за профессорско-преподавательский состав, за потенциальных обучающихся и за гранты. При разработке основных образовательных программ необходимо учитывать и требования современных работодателей, которые хотят видеть в выпускнике не только академически образованного сотрудника, но и командного игрока с хорошо развитыми soft skills и с высоким уровнем hard skills. Можно предположить, что в содержательном контексте российская высшая школа будет более ориентированной на практику. Если в Европе, например в Германии, есть деление на классические университеты (Universität) и «профессиональные» вузы (Hochschule), то российские вузы пока находятся на пути создания баланса между теоретическими знаниями и практикой в рамках одного формата университетского образования.

12. *Активная работа над проектами.*

Если раньше студенты большую часть времени проводили за выполнением домашних работ, а также на лекциях с семинарами, то сейчас востребованными оказываются групповые задания или

проекты, значительно ближе к реальным кейсам, с которыми выпускникам придется сталкиваться в профессиональной деятельности. Также проектная деятельность способствует росту личной ответственности и осознанию своей роли в самостоятельной работе. Кроме того, Студенты получают реальный практический опыт и возможность развивать так называемые «командные компетенции».

13. *Индивидуальные образовательные треки.*

В России система индивидуальных образовательных траекторий (треков) только начинает развиваться и активно использоваться для раскрытия максимального потенциала обучающихся. С каждым годом все больше российских компаний планируют внедрять алгоритмы индивидуальных образовательных треков для обучения, переподготовки и повышения квалификации своих сотрудников.

Суть обучения по системе индивидуальных траекторий заключается в том, что для каждого обучающегося разрабатывается уникальная образовательная программа (траектория) с учетом его интересов и талантов. По мнению экспертов, одним из преимуществ такого подхода является персонализация образования, что позволяет обучающемуся пробовать и «искать себя» сразу в нескольких отраслях (зачастую противоположных), и развивать несколько талантов одновременно. Предоставленная студентам свобода выбора формирует осознанное отношение и персональную ответственность за результат, умение ориентироваться в большом информационном потоке, анализировать и адаптироваться к изменениям. Кроме того, нельзя не согласиться с тем, что единые методы и технологии обучения не всегда универсальны. В частности, не каждый обучающийся эффективно развивается в условиях жестких методов. Если для одного эффективный метод – «выход из зоны комфорта», то другой достигает наилучших результатов при использовании системы «позитивного подкрепления».

При этом предполагается, что индивидуальным может быть не только набор предметов и курсов, но также порядок и темп обучения, система мотивации и инструментов преподавания.

Анализируя перспективы использования системы индивидуального образовательного трекинга в российских вузах, Министр науки и высшего образования РФ Валерий Фальков отмечает: «В XXI веке мы входим в принципиально другую модель образования. Оно должно стать более индивидуальным не для того, чтобы найти таланты, а для того, чтобы в каждом раскрыть талант. Нам необходимо сделать образование индивидуальным, то есть работать с каждым по-особому. Уже персонализирована медицина, мы требуем индивидуального подхода во всем. Почему же образование должно отличаться?».

Если перейти от теории к практике, то обучение по индивидуальному образовательному треку представляет собой определенную систему контрольных точек и ответвлений. Перед началом обучения обучающиеся проходят входной тест (контрольная точка), по результатам которого они распределяются по разным обучающим траекториям. После каждого этапа обучения следует новая точка контроля. Таким образом, каждое новое тестирование может изменить траекторию обучения в зависимости от того, какие изменения произошли с обучающимся на отдельно взятом участке траектории.

В целом, эксперты сходятся во мнении, что при корректном использовании система индивидуальных образовательных траекторий обеспечивает широкие возможности для личностного развития, карьерного роста и перемещения.

14. *Использование принципов адаптивного обучения.*

Адаптивное обучение – это методика обучения, разработанная для обеспечения персонализированного обучения, цель которого обеспечить эффективные, действенные и индивидуальные траектории обучения для вовлечения каждого обучающегося [1].

Технологии, включающие принципы адаптивного обучения, используют подход, основанный на данных, необходимых для корректировки траектории, а также темпа обучения для отдельных обучающихся с персонализированным обучением.

Адаптивное обучение определяется как концепция (обучающая модель), задействующая новые технологии для улучшения уровня знаний обучающегося с учетом его индивидуальных особенностей (эмоциональное состояние, пол, способность воспринимать различные типы информации, уровень учебных навыков). Процесс обучения должен «подстраиваться» под обучающегося, определять объем его знаний и выстраивать индивидуальную траекторию обучения.

Адаптивное обучение позволяет получить индивидуальный опыта обучения, который бы удовлетворял уникальные потребности человека с помощью своевременной обратной связи, путей и ресурсов (вместо предоставления универсального опыта обучения).

Роль принципов адаптивности возрастает с развитием искусственного интеллекта (Artificial Intelligence). В совокупности использование принципов адаптивности и искусственного интеллекта позволяет подстроить образовательный процесс под каждого обучающегося в отдельности, используя в полной мере его сильные стороны, и, по возможности, нивелируя слабые.

15. *Нейротехнологии и Big Data.*

Термин «нейротехнологии» не имеет однозначного устоявшегося определения и классифицируется Е.В. Брызгалиной как зонтичный термин, связывающий множество отдельных предметов с общей темой. Он указывает на спектр технологий, позволяющих, с одной стороны, углубить представления о строении и функциях человеческого мозга, с другой стороны, использовать полученные знания о функционировании нервной системы для воздействий на нее различными методами.

Нейротехнологии используются для успешной интеграции информации в образовательный процесс, чтобы удерживать внимание студентов как можно дольше.

Интерес образования к нейротехнологиям обусловлен множеством причин. Привлекательность нейротехнологий для образования, помимо социально-экономических причин, связана с тем, что они предлагают ответ на запросы ключевых трендов развития образования – индивидуализации процесса образования и персонализации образовательных технологий. С одной стороны, нейротехнологии предлагают способы фиксации индивидуальных особенностей субъектов образования и далее подстройки под них процесса образования. С другой стороны, сами нейротехнологии способны адаптивно изменяться под цели и интересы конкретного обучающегося, особенности его мотивации.

Big Data обрабатывает килотонны информации для того, чтобы анализировать всё, и делать на основе собранной информации выводы с целью улучшения образовательного процесса.

Утемов В.В. и Горев П.М. рассматривают оперирование большими данными (Big Data) в образовании как технологию аналитики образовательной системы, включающую измерение, сбор, анализ и представление структурированных и неструктурированных данных огромных объемов об обучающихся и образовательной среде с целью понимания особенностей функционирования и развития образовательной системы. [67].

Сегодня Big Data становится языком общения для образовательных организаций, которые стремятся улучшить свои стратегические и тактические технологии принятия решений [80].

16. *Нетворкинг.*

Современное высшее образование призвано не просто формировать необходимый «портфель» компетенций, но и знакомить будущих специалистов с их предстоящей сферой деятельности на практике, создавать условия для взаимодействия с потенциальными работодателями.

В данном контексте нетворкинг можно рассматривать как важный принцип взаимодействия, определенный стиль жизни, который предполагает регулярный поиск и расширение полезных личных и профессиональных связей и их поддержание. Одной из составляющих нетворкинга считается умение устанавливать контакты, необходимые для решения профессиональных и личностно значимых задач.

Речь идет о налаживании двусторонних, основанных на доверии и взаимовыгодном сотрудничестве отношений.

Идея нетворкинга берет свое начало из теории шести рукопожатий: разработанная в 1969 году американскими социальными психологами Стэнли Милгрэмом и Джефффри Трэверсом, она позднее была многократно подтверждена различными исследованиями. Предложенная ими гипотеза заключалась в том, что каждый человек опосредованно знаком с любым другим жителем планеты через цепочку общих знакомых, в среднем состоящую из пяти человек.

Эта гипотеза была подтверждена экспертами компании Microsoft, изучившими 30 миллиардов текстовых сообщений, посланных через службу MSN Messenger в июне 2006 года. На базе данных о переговорах было установлено, что каждый из 240 миллионов пользователей сервиса мог бы «дойти» до другого в среднем за 6,6 «шага» («шагом» считалось непосредственное и регулярное общение). При этом у 78 % пар длина разъединяющей их цепочки составляет всего семь ступеней или даже меньше.

Исследование Google также доказало, что любой пользователь может «дойти» до общих знакомых в среднем через 6–7 человек.

Более современные исследования показывают, что люди становятся еще ближе друг к другу.

Так, исследователи из Миланского университета совместно со специалистами социальной сети Facebook выяснили, что двое любых людей в мире могут быть знакомы через 4,47 «рукопожатия». В процессе эксперимента учеными из лаборатории веб-алгоритмов был разработан специальный алгоритм «социальный

граф», с помощью которого были проанализированы связи между более чем 700 миллионов пользователей социальной сети Facebook. Количество связей между ними составило 69 миллиардов. В исследовании участвовали только активные пользователи – те, кто хотя бы раз авторизовался в мае 2011 года.

Современный словарь английского языка Longman определяет «networking» как «знакомства людей, занимающихся одной деятельностью с целью обмена информацией, опытом, поддержки друг друга и т. д.». Из этого определения следует, что цель нетворкинга не сводится исключительно к получению полезного рабочего контакта и может охватывать неформальное общение.

Одними из важных инструментов нетворкинга являются профессиональные социальные сети, хэштеги, специально разрабатываемы мобильные приложения, электронная почта, студенческие организации разного уровня и направления, волонтерские организации и др.

17. *Изменение роли преподавателя в образовательном процессе.*

Преподаватели – одни из тех специалистов, которые всегда могли ориентироваться в огромном информационном поле и новых условиях. Сегодня эта способность как никогда актуальна. Мир меняется быстро, а вместе с ним и роль преподавателя в образовательном процессе. Остановимся на ключевых характеристиках:

- *Не диктует, а координирует.*

Интернет сделал информацию доступной для каждого, а обучение стало возможным в дистанционном формате. У обучающихся есть возможность самостоятельно выбирать образовательный контент, график и темп работы.

Соответственно, преподаватель уже не транслирует знания и не диктует, что делать и как делать. Он становится координатором, который сопровождает процесс обучения, направляет обучающихся, корректирует их образовательную траекторию, следит за их успехами и помогает с проблемными моментами.

- *Использует технологии.*

Для современного преподавателя использование технологий абсолютно привычно. У него не вызывают страх и стресс задачи с организацией занятий на онлайн платформах, использованием облачных хранилищ, установкой нужных программ на телефоне и компьютере. Это все то, что помогает сделать работу проще и комфортнее, а обучение более эффективным.

- *Развивает soft skills.*

Как и любая другая сфера, сфера образования предлагает возможности для личного и профессионального роста. Но чтобы воспользоваться этими возможностями, недостаточно хорошо знать свой предмет. Нужно уметь работать в команде, четко и правильно презентовать себя и свои идеи, формулировать свои цели, занимать активную позицию. Перечисленные «гибкие» навыки упрощают возможность организации собственного проекта, создания команды единомышленников, получения поддержки от руководства для воплощения новых идей и в целом позволяют быть успешным в профессии.

18. Поляризация вузовского образования на элитное (офлайн) и массовое (онлайн).

На фоне огромного количества онлайн-курсов и обучающих платформ, способных охватить большую аудиторию обучающихся, предлагаемых достаточно дешево или даже бесплатно (так называемый «образовательный фаст-фуд»), все большую ценность будет приобретать «живое», «присутственное» офлайн-образование, которое станет привилегией небольшого числа обучающихся. Все большую ценность будет приобретать персональная передача знаний.

19. Прозрачность вузовской системы.

В ближайшие пять-десять лет в России будут появляться новые форматы, направленные на обеспечение прозрачности результатов и процессов в системе высшего образования. По мнению экспертов, высшая школа постепенно перейдет на электронный

формат системы оценивания экзаменационных, зачетных, курсовых и выпускных квалификационных работ, на формирование онлайн-рейтингов вузовских преподавателей, на создание электронных дипломов и профиля компетенций как альтернативы трудовой книжки.

20. Размывание границ между инженерами, управленцами и рабочими.

Данный процесс определяется влиянием глобальных экономических трендов, сменой и модернизацией технологий в производстве, проектировании и управлении. Современные сложные высокотехнологичные производства требуют наличия в профиле компетенций комбинированных технологических и управленческих компетенций. Исходя из того, что производственные и сервисные процессы постепенно начинают переноситься в программируемые рабочие среды, можно заключить, что современный рабочий обладает необходимым набором компетенций в инженерии, программировании и технических процессах в разных отраслях. Эксперты прогнозируют, что в ближайшее время «рабочими» будут признаны специальности, которые сейчас традиционно считаются интеллектуальными: программисты, веб-дизайнеры, 3D-проектировщики и т. п.

21. Кластеризация вузов, бизнеса и профессиональных сообществ.

В ближайшие десять лет в России усилится роль вузов исследовательского и предпринимательского типа, объединяющих вокруг себя распределенные мультикластеры различных образовательных форматов, работодателей и сообществ. По общему мнению экспертов, подобная интеграция вузов с профессиональными сообществами позволит нивелировать разрыв в подготовке кадров для новой экономики России и избежать оторванности высшего образования от потребностей общества, современного рынка труда и бизнеса.

Кластер представляет собой открытую образовательную систему, в которой в результате сквозной вертикальной интеграции

ступеней непрерывного образования и горизонтальной координации структур обеспечивается высокий уровень организационного объединения деятельности субъектов образовательного процесса.

Образовательный кластер обеспечивает возможность непрерывного «погружения» студентов в сферу их будущей профессиональной деятельности, позволяет изучать, обобщать и накапливать передовой опыт, оперативно апробировать достижения науки, обновлять, корректировать и обобщать организацию и содержание профессиональной подготовки. К основным преимуществам образовательного кластера можно отнести качество, непрерывность, преемственность, доступность, конкурентоспособность образования.

Курс на устойчивое развитие научно-образовательных кластеров предполагает учет того, какие ключевые точки роста существуют в отдельно взятом регионе, и что могут сделать различные по интересам профессиональные и социальные группы для достижения перспективных точек роста.

22. Глобализация образования и экспансия зарубежных образовательных франшиз.

В Россию придут «университеты для миллиарда» (такие как Coursera, EdX и пр.), разрабатывающие и реализующие русскоязычные курсы, которые по качеству и эффективности образовательного контента будут пытаться превосходить национальные университеты. Актуальные статистические данные показывают, что сегодня русские студенты составляют вторую по численности аудиторию Coursera. При этом речь идет уже не просто об отдельных «точечных» курсах, а о длинной образовательной цепочке, дополненной системой найма, что позволяет внедрять эффективную систему отбора кадров со всего мира.

23. Интегральный подход.

Перед высшей школой, как одной из важнейших систем воспроизводства общественной жизни, стоит задача преодоления технократических традиций и перехода к воспитанию у будущих

специалистов гуманистической направленности в жизнедеятельности, способствующей сохранению, реставрации и развитию как среды обитания, так и социальных систем.

Дифференциация наук в сочетании с синтезом научных знаний, переносом методов исследований из одной области в другую, интегративными процессами характеризуют развитие современного научного познания.

Различные способы освоения мира (искусство, философия, наука и т.д.) дают возможность многомерного видения проблемы в связи с чем определяющей тенденцией познавательного процесса становится интеграция.

Интегральный подход в образовании предполагает интеграцию разных областей знания, многоаспектное рассмотрение проблем и явлений, вариативность предлагаемых учебных курсов и методик, рефлексию в процессе познания, обеспечивая возможность творческой свободы и самовыражения всем участникам образовательного процесса.

Таким образом, интегральный подход состоит в попытке согласованной интеграции практически всех областей знания, от физики и биологии, теории систем и теории хаоса до искусства, поэзии и эстетики, всех значительных школ и направлений, научных и культурных традиций Востока и Запада.

Вопросы для обсуждения

1. Назовите и охарактеризуйте основные этапы развития высшего образования в России. В чем, на ваш взгляд, состоит основная сложность в периодизации развития отечественной высшей школы?
2. Назовите и охарактеризуйте основные тенденции современного высшего образования.
3. Каковы основные модели современного университета и в чем их особенности?
4. К какой модели современного университета можно отнести Удмуртский государственный университет? Почему?
5. Чем, на ваш взгляд, обусловлена актуальность изучения региональных проблем образования?
6. Назовите и охарактеризуйте наиболее значимые этапы в истории развития высшего образования в Удмуртии.
7. Назовите и охарактеризуйте наиболее значимые этапы в истории развития Удмуртского государственного университета.
8. Раскройте роль и значимость Удмуртского государственного университета в масштабах региона и страны.
9. Какова основная миссия Удмуртского государственного университета на современном этапе развития?

ЧАСТЬ II. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Тема 1. Объект, предмет педагогики, задачи и категориальный аппарат педагогики. Связь педагогики с другими науками.

Методологические основы педагогики

В обычном представлении термин «педагогика» имеет несколько значений. Им обозначают педагогическую науку и педагогическую практику (приравнивая ее уже к искусству взаимодействия); определяют педагогику как систему деятельности, которая проектируется в учебных материалах, методиках и рекомендациях или как систему представлений о тех или иных подходах к обучению, методах и организационных формах (педагогика сотрудничества, педагогика развития и т. п.). Можно сказать, что подобное многообразие затрудняет ясное понимание и научное изложение теоретических основ и практических выводов педагогики как науки.

Для науки должно быть непреложно явное и ясное определение основных понятий, утверждений, объекта и предмета. Это позволяет не отвлекаться и не уходить в сторону при объяснении сложных проблем науки.

Наиболее общим образом *науку* определяют как сферу человеческой деятельности, в которой происходит выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности. *Деятельность в сфере науки* – научное исследование. Это особая форма процесса познания, такое систематическое и направленное изучение объектов, в котором используются средства и методы науки и которое завершается формированием знаний об изучаемых объектах. *Объект науки* – область действительности, которую исследует данная наука; *предмет науки* – способ видения объекта с позиций этой науки (как рассматривается объект, какие присущие ему отношения, какие аспекты и функции выделяются).

Важно подчеркнуть, что на сегодняшний общепризнанной точки зрения на объект и предмет педагогики нет. Свое название педагогика получила от греческих слов (*пайдос*) – дитя и (*аго*) – вести. В дословном переводе (*пайдагос*) – означает детоводитель.

Вспомним, что педагогом в Древней Греции называли раба, который в буквальном смысле слова брал за руку ребенка своего господина и сопровождал его в школу. Учителем в этой школе нередко другой раб, только ученый.

Постепенно слово (педагогика) стало употребляться в более общем смысле для обозначения искусства вести ребенка по жизни, т. е. воспитывать его, обучать, направлять духовное и телесное развитие.

Со временем накопление знаний привело к возникновению особой науки о воспитании и обучении детей. Такое понимание педагогики сохранилось вплоть до середины XX века. И только в последние десятилетия возникло понимание того, что в квалифицированном педагогическом руководстве нуждаются не только дети, но и взрослые. Поэтому *объектом* педагогической науки становится человек. В мировом педагогическом лексиконе все чаще употребляются такие понятия как «*андрагогика*» (от греч. «*андрос*» – мужчина и «*аго*» – вести) и «*антропология*» (греч. «*антропос*» – человек и «аго» – вести).

В настоящее время *предметом* педагогики является особая, целенаправленная, социально и личностно детерминированная деятельность по приобщению человека к жизни общества.

По традиции ее обозначают термином *воспитание*. Однако этот термин неоднозначен. Различают, по меньшей мере, четыре его смысла. Воспитание понимают: в широком социальном смысле, когда речь идет о воздействии на человека всей окружающей действительности; в узком социальном смысле, когда имеется в виду целенаправленная деятельность, охватывающая весь учебно-воспитательный процесс; в широком педагогическом смысле, когда под воспитанием понимается специальная воспитательная работа; в узком педагогическом смысле, когда имеется в виду решение конкретной воспитательной задачи, например, связанное с формированием нравственных качеств (нравственное воспитание). В данном случае всегда приходится оговариваться, в каком смысле говорится о воспитании.

Ближе всего по смыслу к приведенному выше обозначению того самого особого вида деятельности, который изучает педагогическая наука, стоит **социализация**, под которым понимается процесс включения растущего человека в общество благодаря усвоению и воспроизводству личностью социального опыта, исторически накопленного культурой. Однако значение этого термина выходит за рамки собственно педагогических представлений. С одной стороны, оно принадлежит более широкому философскому и социологическому контексту, абстрагируется от конкретных характеристик педагогической действительности. С другой – оно оставляет в тени то важнейшее для педагога обстоятельство, что существенной стороной включения человека в жизнь общества должна быть персонализация, то есть становление личности. Именно личность способна проявлять самостоятельное отношение к жизни и творчество.

Ближе к рассматриваемой действительности стоит понятие **«образование»**. Это слово означает одновременно и общественное явление, и педагогический процесс. В законе РФ «Об образовании» оно определяется как **«целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства»**.

Интересно отметить, что термин «педагогика» принят главным образом в немецкоязычных, франкоязычных, скандинавских и восточно-европейских странах. Во 2-й половине XX века обозначение «наука об образовании» проникло в некоторые страны, где термин «педагогика» давно вошел в обиход, однако накопленный здесь опыт теоретической разработки образовательной проблематики в категориях педагогики часто не учитывается в англоязычной научной литературе, проблемы соотношения и разграничения основных педагогических категорий изучены мало.

В Международной энциклопедии образования (The International Encyclopaedia of Education, 1994) нет статьи «Педагогика», как нет и статьи «Образование» (что достаточно красноречиво свидетельствует о трудностях целостной научной характеристики самих этих явлений). Лишь в предисловии к изданию отмечено,

что в скандинавских странах и Германии употребляется термин «педагогика», имеющий более узкий смысл, чем англ. «education», а именно, относящийся прежде всего к школьному обучению.

Таким образом, окончательного, общепринятого решения сегодня нет. Если все вышеупомянутое принять во внимание, то самое краткое, общее и вместе с тем относительно точное определение *современной педагогики* – это наука об образовании (обучении и воспитании) человека.

Размышляя о назначении науки, Д.И. Менделеев пришел к выводу, что у каждой научной теории две основные и конечные цели – предназначение и польза.

Не исключение из общего правила и педагогика.

Педагогическая наука осуществляет те же функции, что и любая другая научная дисциплина: описание, объяснение и предсказание явлений того участка действительности, который она изучает. Однако педагогическая наука, предмет которой лежит в социально-гуманитарной сфере, имеет свою специфику. Так, хотя процесс получения педагогического знания подчиняется общим закономерностям научного познания и внедрение в этот процесс точных, строгих методов исследования необходимо, характер и результаты педагогического исследования в значительной степени определяются влиянием установок ценностного практического сознания. Прогностическая функция педагогической теории в отличие, например, от теории в физике заключается не только в предвидении, но и в преобразовании. Педагогическая наука не может ограничиться лишь объективным отображением изучаемого, хотя бы и самым достоверным. От нее требуется влиять на педагогическую действительность, совершенствовать ее. Поэтому в ней совмещаются две функции, которые в других научных областях обычно поделены между разными дисциплинами:

- *научно-теоретическая* – отражение педагогической действительности как она есть, как сущее (знание об успешности и неуспешности работы педагогов по новым учебникам,

о трудностях, которые испытывают обучающиеся при изучении учебных материалов определенного типа, о составе, функциях и структуре содержания образования и т. п.);

- **конструктивно-техническая (нормативная, регулятивная)** – отражение педагогической действительности такой, какой она должна быть (общие принципы обучения и воспитания, педагогические правила, методические рекомендации и т. п.).

Следует различать научные и практические задачи педагогики. Практическая работа в данной сфере направлена на конкретные результаты деятельности воспитания и обучения людей, а научная – на получение знаний о том, как объективно протекает эта деятельность, и что нужно сделать, чтобы она стала более эффективной, в возможно большей степени соответствующей поставленным целям.

В общем виде задачи педагогики как науки можно представить следующим образом:

1. *Установление* закономерностей в области образования и управления образовательными системами. Закономерности в педагогике рассматриваются как связи между специально созданными или объективно существующими условиями и достигнутыми результатами. В качестве результатов выступают обученность, воспитанность и развитость личности.
2. *Изучение и обобщение* практики, опыта педагогической деятельности. Эта задача предполагает, с одной стороны, теоретическое обоснование и научную интерпретацию передового педагогического опыта, выявление в инновационных авторских подходах, того, что может быть перенесено в массовую педагогическую практику, а с другой стороны, тщательное исследование педагогических ошибок и причин возникновения негативных явлений в образовательном процессе.
3. *Разработка* новых методов, средств, форм, систем обучения, воспитания, управления образовательными структурами. Решение этой задачи во многом опирается на изучение новых

открытий в смежных научных областях (психологии, физиологии, социологии и др.), а также определяется пониманием специфики современного социального заказа в области образования (например, сегодня от выпускников школ и вузов в большей степени требуется наличие творческих способностей и, следовательно, педагогическая наука вынуждена более интенсивно разрабатывать способы решения этой задачи).

4. *Прогнозирование образования.* Теоретические модели предполагаемого развития образовательной инфраструктуры необходимы, в первую очередь, для управления политикой и экономикой образования, совершенствования педагогической деятельности.
5. *Внедрение результатов исследований в практику.* Одним из путей решения этой задачи выступают научно-практические центры, лаборатории, объединения. Эффективность решения этой задачи во многом достигается привлечением педагогов-практиков к подготовке и проведению исследования и созданию нового педагогического продукта (технологии, методики, методического оснащения и пр.).
6. *Разработка теоретических, методологических основ инновационных процессов, рациональных связей теории и практики, взаимопроникновения исследовательской и практической деятельности.*

Образование изучает не только педагогика, но ряд других наук: психология (психологические аспекты обучения, личность педагога, личность воспитанника и т. д.), социология (коллектив и личность, взаимоотношения в сообществах и т. д.), философия, история, культурология, валеология и многие другие. Педагогика, несомненно, тесно связана с результатами исследований, проводящихся в этих науках. В целом, различают два вида связи педагогики с другими науками:

1. Методологическая связь.

К этому виду относят:

- использование в педагогике основополагающих идей, общих

концепций, которые возникают в других науках (например, из философии);

- использование методов исследования, применяемых в других науках (например, из социологии).

2. Предметная связь.

Этот вид связи характеризуется:

- использованием конкретных результатов других наук (например, из психологии, медицины, физиологии высшей нервной деятельности и т. д.);
- участием в комплексных исследованиях.

В принципе, педагогике могут пригодиться любые научные знания, она может взаимодействовать почти с любой научной дисциплиной. Однако с двумя из них ее отношения – особые. Это **философия и психология**.

Наиболее длительной и продуктивной является *связь педагогики с философией*, выполняющей методологическую функцию в педагогике. От системы философских взглядов исследователей (материалистических, идеалистических, диалектических, прагматических, экзистенциальных и др.) зависит направление педагогического поиска и его результаты. Философия разрабатывает систему общих принципов и способов научного познания, является теоретической основой для осмысления педагогического опыта и создания педагогических концепций. Педагогические факты и явления не могут получить научный статус без их философского обоснования. С другой стороны, педагогика является «полигоном» для приложения и апробации философских идей. Она разрабатывает пути и средства формирования мировоззрения человека.

Несомненно, наиболее тесная *связь педагогики с психологией*. Однако нужно очень четко представлять себе, что предметом исследования психологии как науки является психика и психологическая структура личности (главными составляющими которой являются сознание, деятельность, самосознание), а значит, она предоставляет отправные данные, на которых необходимо научно

выстраивать всю систему обучения и воспитания. И этим уже занимается педагогика.

К числу наиболее **важных связей с психологией педагогика** относят:

1. Возрастные характеристики групп воспитанников и обучаемых.
2. Представления о психических процессах.
3. Интерпретации отдельных характеристик личности, в первую очередь – самостоятельности, активности, мотивации.
4. Представление цели образования в форме, которую педагогика может воспринять в форме содержания.

В своем развитии общая педагогика как интегрируется с другими науками (появились – педагогическая психология, педагогическая этика и др.), так и дифференцируется – т. е. выделяется в ряд относительно самостоятельных научных разделов, отраслей педагогики.

Сложившиеся к настоящему времени отдельные самостоятельные отрасли педагогики образуют систему (взаимосвязанную совокупность) педагогических дисциплин, составляющих единство, которое характеризуется термином «педагогика как наука». Общее для всех таких дисциплин – предмет педагогики, то есть образование. Каждая из них специально рассматривает сторону образования, выделяя свой собственный предмет. Классификация педагогических дисциплин может быть проведена по разным основаниям.

1. Науки о воспитании, обучении и о самой педагогике.

Общая педагогика как базовая дисциплина, исследующая основные закономерности образования.

Дидактика (теория обучения), дающая научное обоснование процесса обучения.

Теория воспитания, дающая научное обоснование процесса воспитания.

Частные методики (предметные дидактики) исследуют специфику применения общих закономерностей обучения к преподаванию отдельных учебных предметов.

История педагогики и образования, изучающая развитие педагогических идей и практики образования в различные исторические эпохи.

Сравнительная педагогика исследует закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходства и различий.

Методология педагогики – наука о самой педагогике, о ее статусе, развитии, понятийном составе, о способах получения нового достоверного научного знания.

2. Отрасли применения педагогических положений к различным этапам образования, определенным контингентам воспитанников и обучающихся и к сферам деятельности.

Возрастная педагогика, изучающая особенности обучения и воспитания в различные возрастные периоды (дошкольная, школьная педагогика, педагогика взрослых).

Профессиональная педагогика, изучающая теорию и практику профессионального образования (педагогика начального профессионального образования, педагогика среднего профессионального образования, педагогика высшей школы, производственная педагогика).

Коррекционная (специальная) педагогика – разрабатывает теоретические основы, принципы, методы и формы и средства воспитания и образования детей и взрослых, имеющих отклонения в физическом и социальном развитии; сурдопедагогика (обучение и воспитание глухих и слабослышащих), тифлопедагогика (обучение и воспитание слепых и слабовидящих), олигофренопедагогика (обучение и воспитание умственно отсталых и детей с задержками умственного развития), логопедия (обучение и воспитание детей с нарушениями речи).

Отраслевая педагогика (военная, спортивная, криминологическая и т. п.).

Социальная педагогика – наука и практика создания системы воспитательных мероприятий по оптимизации воспитания личности с учетом конкретных условий социальной среды.

Основные педагогические понятия, выражающие научные обобщения, принято называть **педагогическими категориями**.

В педагогике существует множество подходов к определению ее понятийно-категориального аппарата. Тем не менее, в отношении педагогики следует сказать, что в центре всего педагогического знания стоит личность, вернее, те процессы, которые влияют на ее становление. Таким образом, к основным категориям педагогики относятся: **образование, обучение, воспитание, развитие, формирование**.

Обучение – это целенаправленный, систематический процесс взаимосвязанной деятельности педагога и обучаемого (преподавание + учение), направленный на формирование у обучаемых системы знаний, умений, навыков и развитие их способностей.

Воспитание – процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной системы, обеспечивающей взаимодействие воспитателей и воспитуемых.

Развитие – процесс количественных и качественных изменений наследуемых и приобретаемых свойств человека.

Формирование – процесс и результат развития личности под влиянием внешних и внутренних факторов (воспитания, обучения, социальной и природной среды, собственной активности личности, обучение, развитие, формирование).

Весь категориальный аппарат педагогики можно разделить на четыре группы:

1. **Философские категории** отражают наиболее общие черты и связи, стороны и свойства действительности, помогают понять и отобразить закономерности и тенденции развития самой педагогики и той части действительности, которую она изучает. Нельзя рассуждать об объекте педагогики, не пользуясь словом социализация, или – о теории, обходясь без понятий: сущность, явление, общее, единичное, противоречие, причина,

следствие, возможность, действительность, качество, количество, бытие, сознание, закон, закономерность, практика и др.

2. **Общенаучные категории** – общие для многих частных наук, но отличающиеся от философских категорий. Вряд ли можно, проводя педагогическое исследование, обойтись без таких понятий как: система, структура, функция, элемент, оптимальность, состояние, организация, формализация, модель, гипотеза, уровень и др.
3. **Частно-научные** – собственные понятия педагогики. К ним относятся: педагогика, образование, воспитание, обучение, самообразование, самовоспитание, преподавание, учение, метод обучения (воспитания), учебный материал, учебная ситуация, учитель, ученик, преподаватель, студент и др.

Осмысление общенаучных понятий применительно к педагогической науке приводит к обогащению ее собственной терминологии такими сочетаниями: педагогическая система, педагогическая деятельность, педагогическая действительность, образовательный (педагогический) процесс, педагогическое взаимодействие. Дадим им краткую характеристику.

Система определяется как целостный комплекс элементов, связанных таким образом, что с изменением одного изменяются другие.

Педагогическая система – множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности.

Деятельность, рассматриваемая с философских позиций, выступает как специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование.

Педагогическая деятельность – совокупность видов деятельности, реализующих функцию приобщению человеческих существ к участию в жизни общества.

Педагогическая действительность – часть действительности, взятая для научного рассмотрения в аспекте педагогической деятельности.

Процесс определяется как смена состояний системы, следовательно, **образовательный (педагогический) процесс** – смена состояний системы образования как деятельности.

Педагогическое взаимодействие – сущностная характеристика педагогического процесса, представляющая собой преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и воспитанника, следствием которого являются взаимные изменения в поведении, деятельности и отношениях.

4. **Категории, заимствованные из смежных наук:** психологии – восприятие, усвоение, умственное развитие, запоминание, умение, навык, кибернетики – обратная связь, динамическая система.

Обобщая все вышесказанное, **педагогика высшей школы** будет представлять собой отрасль, раздел общей педагогики, а точнее будет сказать, профессиональной педагогики, изучающей закономерности, осуществляющей теоретическое обоснование, разрабатывающей принципы, технологии воспитания и образования человека, ориентированного на конкретно-профессиональную сферу действительности.

Л.И. Гурье дает следующее определение педагогики высшей школы: «Педагогика высшей школы – область знания, выражающего основные научные идеи, дающие целостное представление о закономерностях и существенных связях в учебно-познавательной, научной, воспитательной, профессиональной подготовке и всестороннем развитии студентов».

Предметом изучения педагогики высшей школы является лишь один этап в профессиональном становлении – процесс обучения и воспитания специалистов с высшим профессиональным образованием.

Таким образом, будем понимать под **педагогикой высшей школы** отрасль (раздел) общей (профессиональной) педагогики,

изучающий основные составляющие (закономерности, принципы, формы, методы, технологии, содержание) образовательного процесса в вузе, а также особенности и условия (требования к процессу взаимодействия преподавателя и студента, требования к личности преподавателя и студента и др.) эффективного осуществления профессиональной подготовки будущего специалиста.

Приведем задачи профессиональной педагогики, которые можно отнести к задачам педагогики высшей школы как общее к частному. В них входят:

1. Разработка теоретико-методологических основ профессионального образования и методик проведения исследований в профессиональной педагогике.
2. Обоснование сущности, аспектов и функций профессионального образования.
3. Изучение истории развития профессионального образования и педагогической мысли.
4. Анализ современного состояния и прогнозирование развития профессионального образования в нашей стране и за рубежом.
5. Выявление закономерностей профессионального обучения, воспитания и развития личности.
6. Обоснование образовательных стандартов и содержания профессионального образования.
7. Разработка новых принципов, методов, систем и технологий профессионального образования.
8. Определение принципов, методов и способов управления профессионально-педагогическими системами, мониторинга профессионально-образовательного процесса и профессионального развития обучающихся.

Кроме этого можно выделить задачи педагогики высшей школы в практической области:

1. Формирование у преподавателей высшей школы умений и навыков методически обоснованного проведения всех видов учебной, научной и воспитательной работы.

2. Установление связи обучения, профессиональной подготовленности и формирование у студентов устойчивых навыков проведения исследовательской работы на основе этой связи.
3. Преобразование учебного процесса в процесс развития самостоятельного, творческого мышления.
4. Формирование, развитие, проявление педагогического мастерства с целью мобилизации студентов на разнообразные творческие действия.
5. Анализ социально-педагогических факторов, законов и особенностей формирования у студентов педагогических знаний, умений, навыков, педагогического сознания.
6. Вооружение педагогов психологическими знаниями.
7. Использование содержания педагогики высшей школы в качестве программы действий по организации и проведению многообразных видов педагогической деятельности.

Тема 2. Место педагогики высшей школы в системе наук

Педагогика высшей школы как наука о закономерностях обучения и воспитания студентов связана со многими науками, прежде всего с психологией и общей педагогикой (*см. рис. 1*).

Психология – это область гуманитарного антропологического знания. **Предметом психологии человека** являются закономерности возникновения, формирования, развития, функционирования и проявления индивидуальной и групповой психики в различных условиях жизни и деятельности людей. Материальной основой психического выступает головной мозг. Психика человека является функцией нервной системы, поэтому в понимании психических процессов и явлений большое значение имеет физиология высшей нервной деятельности, которая изучает строение и закономерности работы коры головного мозга.

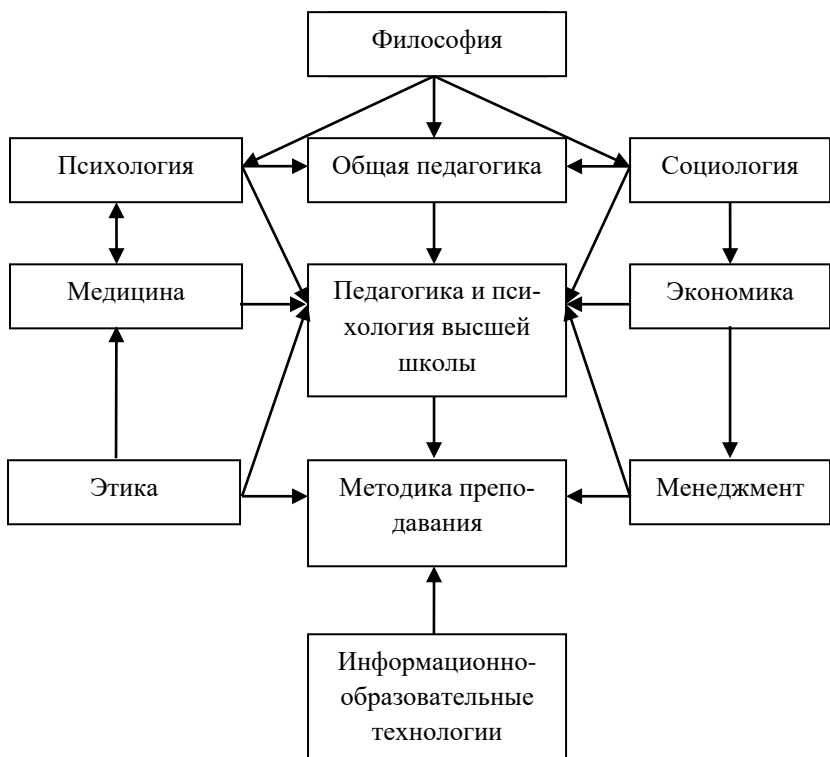


Рисунок 1. Связи педагогики высшей школы с другими науками
(по Ф.В. Шарипову)

Современная психология представляет собой ряд научных дисциплин, связанных с различными областями этой науки и видами человеческой деятельности.

Общая психология выступает базовой по отношению к другим отраслям психологических знаний. Она включает методологию психологической науки, разрабатывает понятийный аппарат, раскрывает закономерности формирования и развития психических явлений, свойств и состояния, изучает сознание, речь, деятельность и личность человека.

Возрастная психология исследует закономерности формирования и развития психики человека начиная с рождения, затем в разные периоды жизни и деятельности.

Педагогическая психология имеет своим предметом изучение психологических закономерностей обучения и воспитания человека. Она исследует формирование у учащихся мышления, изучает проблемы управления процессом усвоения знаний, приемов и навыков интеллектуальной деятельности, выясняет психологические факторы, влияющие на успешность процесса обучения, взаимоотношения между учителем и учеником и отношения в учебном коллективе, психологические особенности учебно-воспитательной работы с детьми, обнаруживающими отклонения в психическом развитии, психологическую специфику работы со взрослыми в процессе их обучения и т. д.

Психология выступает одной из базовых наук для педагогики, социологии и этики, поскольку для них основным объектом является человек и социум, организация, мотивирование и профилактика поведения и деятельность людей, а также формирование (социализация) и развитие личности.

Как отмечал великий русский педагог К.Д. Ушинский, чтобы всесторонне воспитывать человека, его надо знать во всех отношениях, постоянно наращивать это знание и учитывать его как в научных разработках педагогических, этических, правовых проблем, так и в практической деятельности.

Для педагогики и психологии высшей школы актуальными являются такие вопросы, как формирование у студентов творческих способностей, выявление факторов, влияющих на успешность процесса обучения, адаптация студентов к условиям вуза, мотивация их познавательной активности и т. д.

Общая педагогика, являющаяся базовой научной дисциплиной, раскрывает общие закономерности педагогического процесса, разрабатывает теоретические основы обучения и воспитания, методы их исследования, изучает вопросы управления образовательными системами.

Как известно, *философия* является методологической основой других наук, в том числе психологии и педагогики. Она определяет такие категории, как личность, деятельность, потребности, интересы, ценностные ориентации, мировоззрение и т. д., которые широко используются в психологии, педагогике и социологии. Философия разрабатывает методологию исследований и вооружает психологию и другие науки научными методами. Она способствует пониманию наиболее общих законов развития объективной реальности, истоков жизни, смысла человеческого существования, а также причин происходящих в сознании человека процессов и явлений. Философия вносит решающий вклад в формирование мировоззрения человека.

Педагогика опирается также на *социологические знания*. Данные социологии способствуют более глубокому осмыслению проблемы социализации личности. Результаты социологических исследований являются базой для решения педагогических проблем, связанных с организацией воспитательной работы, студенческого досуга, деятельности органов студенческого самоуправления и др. В структуре социологической науки развиваются такие направления, как социология образования, социология студенчества и др.

Психология и педагогика тесно связаны с *биологическими науками*, изучающими человека как биологический вид. Сюда относятся науки биология (анатомия и физиология человека) и медицина. Проблема соотношения природных и социальных факторов психического развития человека – одна из центральных для психологии. Медицинские знания необходимы для систематического обследования состояния здоровья преподавателей, студентов и сотрудников вуза.

На стыке психологии и социологии находится *социальная психология*, предметом которой выступают личность в группе, межличностные отношения и общение, социально-психологические явления и процессы в коллективе и т. д.

Связь *этики и психологии* отражается в разработке проблемы взаимоотношений человека с другими людьми, установлении закономерных связей между психикой и нравственностью человека.

Педагогика и психология высшей школы как прикладная дисциплина связана также с *экономической наукой*. Современный специалист, в том числе преподаватель, должен хорошо разбираться в экономических вопросах, владеть такими понятиями, как «рентабельность производства», «прибыль», «себестоимость продукции» и т. д. В условиях рыночной экономики большое значение имеют проблемы финансирования вуза, себестоимости образовательных услуг, конкурентоспособности выпускников, заработной платы профессорско-преподавательского состава и другие вопросы. Менеджмент направлен на улучшение системы управления вузом и его подразделениями, внедрение современных методов руководства педагогическим коллективом и мотивации педагогического труда.

На стыке психологии и менеджмента развивается новая прикладная дисциплина – *психология менеджмента* [73].

В современных условиях всеобщей компьютеризации огромное значение в деятельности любого человека приобретают компетенции в области информатики и информационных технологий. Многие функции преподавателя, связанные со сбором и обработкой информации, с учетом и контролем, с обучением и управлением, могут и должны передаваться компьютеру.

Таким образом, педагогика и психология высшей школы связана со многими науками, знание которых способствует, с одной стороны, лучшему пониманию психических процессов, явлений и свойств, с другой стороны, улучшению (даже оптимизации) различных сторон жизнедеятельности людей (развития, обучения, воспитания, общения, лечения, управления и т. д.).

Тема 3. Цели высшего профессионального образования

Для построения научно обоснованной системы подготовки специалистов с высшим образованием необходимо прежде всего определить цели обучения, воспитания и развития студентов. Цели образования наряду с содержанием, методами и формами деятельности педагогов и обучающихся, результатами обучения и воспитания относятся к основным компонентам педагогического процесса.

Цели образования – это предполагаемый результат учебно-воспитательного процесса, к достижению которого стремятся как преподаватели, так и обучающиеся.

Исследование и определение целей образования направлено на поиск ответов на вопросы: *Для чего учить и готовить обучающегося? Какие задачи он должен уметь решать? Какими знаниями и умениями он должен владеть и на каком уровне? Какими должны быть его личностные качества?*

От правильного определения целей общего и профессионального образования зависит эффективность реализации остальных компонентов учебно-воспитательного процесса. Цели образования определяют направление деятельности преподавателей и учащихся, являются критериями отбора содержания и выбора методов обучения и воспитания, оценки результатов образовательного процесса. Знание учащимися этих целей способствует развитию их интересов, познавательной активности, целеустремленности, упорства и работоспособности.

Определение и описание целей образования является одной из основных задач проектирования научно обоснованной педагогической системы. По мнению Ф.В. Шарипова, разработка проблемы определения целей образования является актуальной, но недостаточно исследованной областью педагогики высшего образования.

Обобщенные цели образования как социальный заказ общества сформулированы в **Законе Российской Федерации «Об образовании»** и образовательном стандарте. В законе «Об образовании» утверждается, что государственная политика в образовательной сфере должна основываться на принципах гуманизма, приоритете

общечеловеческих ценностей, способствовать охране жизни и здоровья человека, свободному развитию личности, воспитанию учащейся молодежи в духе высокой гражданственности и любви к Родине.

В учебниках и учебных пособиях по педагогике в качестве главной цели общего образования выдвигается подготовка молодежи к труду и самостоятельной жизни в обществе, умственное и физическое развитие личности. Для достижения этой цели определен ряд задач обучения и воспитания учащихся, в том числе вооружение учащихся знаниями основ наук и умениями самостоятельно пополнять их и применять на практике; формирование у молодого поколения научного мировоззрения, нравственное воспитание; развитие культуры учащихся, укрепление их здоровья, эстетическое и физическое воспитание; подготовка их к активной трудовой и общественной деятельности; сознательный выбор профессии. Можно согласиться с выводом Ф.В. Шарипова о том, что в приведенном перечне цели и задачи образования носят слишком обобщенный характер, по ним трудно спроектировать научно обоснованную педагогическую систему, разработать критерии оценки результатов учебно-воспитательного процесса.

По мнению В.П. Беспалько, цель в любой педагогической системе должна быть поставлена диагностично. Он предполагает, что цель образования будет определена диагностично, если:

- дано точное и определенное описание формируемого личностного качества;
- имеется способ однозначного выявления диагностируемого качества личности в процессе объективного контроля его сформированности;
- возможно измерение интенсивности диагностируемого качества на основе данных контроля;
- существует шкала оценки качества, опирающаяся на результаты измерения.

В.П. Беспалько полагает, что общая цель работы средней общеобразовательной школы – личностная подготовка учащихся

к труду в народном хозяйстве. Такая цель будет диагностичной, если определить требования к качествам личности выпускника школы, то есть разработать квалификационную характеристику или модель личности выпускника. Используя личностный подход к диагностическому формулированию целей школьного образования, опираясь на психологическую структуру личности, В.П. Беспалько предпринял попытку определить трудовые, нравственные, мировоззренческие и эстетические качества личности выпускника школы и диагностируемые признаки этих качеств [4].

Г.П. Щедровицкий утверждает: «Для того чтобы перестраивать существующую систему обучения и воспитания или строить новую, нужно иметь проект предстоящего продукта этой системы – конкретное и многостороннее описание человека будущего общества, нужно ясно себе представлять, какие деятельности должен будет совершать этот человек, какими будут его взгляды на мир и отношения к другим людям» [76, с. 94].

Государственным документом, регламентирующим требования к знаниям и умениям специалиста, к содержанию образования по конкретной специальности, является государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственный образовательный стандарт по специальности содержит: общую характеристику (длительность обучения, квалификационную степень, характеристику сферы и объектов профессиональной деятельности, виды деятельности); общие требования к образованности специалиста, требования к знаниям и умениям по циклам дисциплин; обязательный минимум содержания профессиональной программы и объем часов по всем дисциплинам, кроме специальных и региональных (их содержание – прерогатива вуза). Кроме того, он устанавливает общую продолжительность теоретического и производственного обучения, экзаменационных сессий и каникул.

Однако, по мнению Ф.В. Шарипова, в данном документе не раскрываются решаемые специалистом задачи, недостаточно

определяются требования к деловым, нравственным, коммуникативным и другим качествам специалистов.

Попытка преодолеть эти недостатки предпринята при разработке государственных образовательных стандартов третьего поколения (федеральных государственных образовательных стандартов). Отличительная особенность новых стандартов состоит в том, что в них на смену стандартизации требований к содержанию образования приходят требования к результатам обучения, представленные в форме совокупности компетенций, ориентированные на профессиональные стандарты и основанные на приоритете адекватности образовательных результатов потребностям общества и рынка труда. Другая особенность – введение профилей в структуру нового поколения стандартов позволяет существенно сократить перечень специальностей подготовки и обновить перечень дисциплин, с тем чтобы обеспечить формирование запланированных компетенций. Обязательное функциональное назначение федеральных государственных образовательных стандартов связывают с формированием обновленного перечня направлений подготовки в системе высшего профессионального образования, позволяющего обеспечить высокое качество подготовки специалистов в условиях двухступенчатой системы высшего образования. По замыслу методологов, введение новых свобод высших учебных заведений будет способствовать реализации инновационных образовательных программ в вузах и повышению конкурентоспособности отечественного образования на европейском и мировом уровнях.

По мнению отечественного психолога Н.Ф. Талызиной, исходным положением при разработке целей подготовки специалистов с высшим образованием является принцип связей обучения с жизнью. Она утверждает, что при разработке целей образования необходимо руководствоваться требованиями общества к специалисту, т.е. реализовать «социальный заказ». Рекомендуются описывать цели образования на языке задач, решаемых специалистом в профессиональной деятельности. Автор считает, что определение целей образования означает моделирование специалиста. Основой

целеполагания и моделирования является деятельностный подход, где усваиваемые теоретические знания и практические умения рассматриваются как элементы деятельности [64].

Опираясь на деятельностный подход к теории усвоения социального опыта, А.А. Вербицкий утверждает, что основная цель профессионального образования заключается в формировании целостной структуры будущей профессиональной деятельности студента в период его обучения. Кроме того, целями образования он считает общее и профессиональное развитие личности, включая способности, систему отношений к людям, к миру и к себе [8].

Цели профессионального образования рассматриваются также в исследованиях зарубежных авторов. Так, например, цели инженерного образования в США сформулированы Американским обществом инженерного образования в специальном докладе [51]. Авторы доклада считают, что важнейшими целями инженерного образования являются: развитие у студентов имеющих врожденных задатков; формирование специалистов, способных сознательно и компетентно выполнять инженерные функции; овладение студентами научными принципами и основными знаниями в области избранной специальности; выработка у студентов важнейших умений и навыков решения инженерных задач; формирование у них интереса к профессии инженера и стремления к совершенствованию профессиональных знаний и умений.

Тема 4. Иерархия целей высшего профессионального образования

Вслед за Ф.В. Шариповым под *профессиональным образованием* мы будем понимать специально организуемый процесс обучения, воспитания и развития личности студента, направленный на его подготовку к профессиональной и гуманитарной деятельности. В структурном плане оно включает в себя: цели и содержание образования; мотивы деятельности преподавателей и студентов; методы, средства и организационные формы образования. В функциональном плане процесс образования представляет собой

совместную деятельность преподавателей и студентов, направленную на достижение целей образования. Любая деятельность, в том числе и образовательная, включает такие функции, как целеполагание, мотивацию, планирование, организацию, координацию, контроль и оценку.

Проектирование профессионального образования означает определение и описание всех его структурных и функциональных элементов. В результате этой работы должны быть получены ответы на следующие вопросы: Каким должен быть выпускник учебного заведения? Чему и как учить студентов для достижения целей? Как планировать и организовать учебно-воспитательный процесс? Как контролировать и оценивать (диагностировать) его результаты?

Как отмечает А.М. Новиков, российская (советская) общеобразовательная и профессиональная школы длительное время находились на позициях гностического (знаниевого) подхода: основной образовательной задачей считалось формирование у учащихся школ и у студентов прочных систематизированных знаний, умений и навыков. Сейчас акцент меняется – от гностического подхода к деятельностному: основная цель образования рассматривается теперь как формирование способности личности к активной деятельности, к труду во всех его формах, в том числе к творческому профессиональному труду. Знания же из основной цели образования превращаются в средство развития личности обучающихся [46].

В рамках работы над докторской диссертацией Ф.В. Шариповым была разработана иерархия целей обучения, воспитания и развития студентов. В данной авторской иерархии исследователь предлагает выделять три уровня [72].

Первый (высший) уровень отражает цель разностороннего развития и воспитания личности будущего специалиста. Она сформулирована в государственном образовательном стандарте соответствующего уровня профессионального образования и теоретических работах по воспитанию личности.

Одной из основных задач современного образования становится не только обучение законам природы и общества,

но и помощь в деятельном овладении гуманистической методологией творческого преобразования мира и гармонизации отношения в системе «человек – природа – общество». **Главная цель высшего образования** – формирование и развитие творческого потенциала личности. Образование также должно быть пронизано общечеловеческими ценностями. Сегодня думающий специалист обязан наблюдать, анализировать, вносить предложения, отвечать за принятые решения и уметь преодолевать конфликты и противоречия; он должен обладать культурой многокритериальной постановки решения задач.

Разностороннее развитие личности предполагает формирование разнообразных потребностей, интересов, способностей, эстетических, нравственных и других качеств. Развитие этих качеств означает проявление их многообразия, иерархичности, повышение степени содержательности. Когда речь идет об идеале разносторонне развитой личности, то подразумевается, что данное развитие будет гармоническим. Гармоническая личность находится в единстве с миром, людьми и с собой.

Для достижения этих целей должны быть решены следующие задачи:

- воспитание у студентов разносторонних ценностных ориентаций на основе потребностей и интересов личности, в том числе в области выбранной профессии;
- умственное и физическое развитие обучающихся;
- формирование у обучающихся научного мировоззрения;
- нравственное и правовое воспитание, воспитание уважения к законам, требование к соблюдению норм общественного поведения;
- эстетическое воспитание;
- трудовое и профессиональное воспитание;
- воспитание чувства патриотизма, уважения к истории своего народа, государства, к родному языку.

Второй уровень – это уровень специальности. Он включает цели подготовки специалистов в соответствии с требованиями модели личности специалиста, задачи, решаемые специалистами на производстве, а также знания, умения, способности и другие качества личности, необходимые для решения производственных и социальных задач.

Третий уровень – уровень дисциплин, определяющий цели их преподавания. На этом уровне цели образования устанавливаются как обобщенные знания и способы деятельности, формируемые у студентов, воспитательные и развивающие цели преподавания той или иной дисциплины.

К важнейшим интегральным задачам любой дисциплины относятся: обеспечение ее реального вклада в методологическую, теоретическую и технологическую подготовку студента к дальнейшему образованию и профессиональной деятельности; целенаправленное формирование и развитие умений использовать научные знания; обеспечение мотивации к изучению всех дисциплин и овладения профессией; развитие творческого мышления, интеллекта на основе целостного подхода к обучению.

Следует отметить, что цели профессионального образования по каждому из трех уровней отражаются в соответствующих документах. Так, например, цели первого уровня определены в Законе «Об образовании» и Концепции модернизации системы образования в Российской Федерации; цели второго уровня – в государственных образовательных стандартах (по специальностям), цели третьего уровня – в учебных программах изучаемых дисциплин.

Тема 5. Педагогические основы обучения в высшей школе

Научной педагогической областью, целенаправленно изучающей процесс образования и обучения, является исторически сложившаяся в процессе эволюции человеческой цивилизации наука – **дидактика**.

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* в курсе лекций под названием «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия» («Kurzer Bericht von der Didactica, oder Lehrkunst Wolfgangi Raticii»). В том же значении употребил это понятие и великий чешский педагог *Ян Амос Коменский*, опубликовав в 1657 г. в Амстердаме свой знаменитый труд «Великая дидактика, представляющая универсальное искусство обучения всех всему».

Значительный вклад в развитие понятия «дидактика» внесли швейцарский педагог-демократ *Иоганн Генрих Песталоцци*, немецкий педагог *Адольф Вильгельм Дистервег*, немецкий философ и психолог *Иоганн Фридрих Гербарт* и др.

В развитие отечественной дидактики высшей школы крупный вклад внесли белорусские и российские педагоги разных поколений *С.Т. Шацкий*, *П.П. Блонский*, *Б.П. Есипов*, *И.А. Данилов*, *М.Н. Скаткин*, *Д.И. Водзинский*, *Р.С. Пионова*, *И.Ф. Харламов* и др.

Обобщая взгляды выдающихся педагогов, под дидактикой высшей школы понимается часть педагогики высшей школы, раскрывающая теорию и практику обучения специалистов высшей квалификации.

Дидактика высшей школы рассматривает две стороны процесса обучения: преподавание (деятельность учителя) и учение (деятельность учащегося) Она выполняет как теоретическую, так и практическую функции. В дидактическом треугольнике «Преподаватель – знания (вершина) – студент» главным в высшей школе является содержание образования. Оно выступает определяющим по отношению к процессу обучения, его методам и организационным формам.

Объектом дидактики является целенаправленный процесс формирования специалиста высшей квалификации на основе овладения системой современного научного знания, способного к самостоятельной творческой деятельности в определенной профессиональной сфере.

Предмет дидактики – структура, содержание, движущие силы, методы и формы эффективного взаимодействия преподавателя и студента в учебном процессе. Назначение дидактики – разработка рекомендаций, прогноза и оценки образования в вузе.

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 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. Все это черты *нормативно-прикладной (конструктивной) функции* дидактики.

Понятийная система дидактики высшей школы многообразна и включает в себя:

- *философские категории* (человек, познание, смысл, культура, сущность и явление, общее и единичное и др.);
- *общенаучные методологические понятия* (система, структура, элемент, связь, функция и др.);
- *понятия педагогики и психологии* (воспитание, образование, развитие, восприятие, представление, рефлексия, умение, навык и др.);
- *дидактические понятия* (обучение, преподавание, учение, изучение, образовательный процесс, содержание, форма, метод, средство обучения и др.).

Рассмотрим базовые понятия дидактики.

Обучение – совместная целенаправленная деятельность преподавателя и обучающегося, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание, усваиваются отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания.

Обучение как процесс характеризуется совместной деятельностью преподавателя и обучаемых, имеющей своей целью развитие последних, формирование у них знаний, умений, навыков, т. е. общую ориентировочную основу конкретной деятельности.

Преподаватель осуществляет деятельность, обозначаемую термином «преподавание», обучаемый включен в деятельность учения, в которой удовлетворяются его познавательные потребности. Процесс учения в значительной мере порождается мотивацией.

Знания – это отражение человеком объективной действительности в форме фактов, представлений, понятий и законов науки. Они представляют собой коллективный опыт человечества, результат познания объективной действительности.

Умение – это готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков.

Навыки – это компоненты практической деятельности, проявляющиеся при выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства путем многократного упражнения.

Педагогический процесс — это способ организации воспитательных отношений, заключающийся в целенаправленном отборе и использовании внешних факторов развития участников. Педагогический процесс создается преподавателем. Основными субъектами педагогического процесса в высшей школе являются преподаватель и студенты. Структура педагогического процесса как в средней, так и в высшей школе остается неизменной:

**Цель – Принципы – Содержание – Методы – Средства –
Формы**

Цели обучения – начальный компонент педагогического процесса. В нем преподаватель и студент уясняют конечный результат своей совместной деятельности.

Принципы обучения – служат для установления путей реализации поставленных целей обучения.

Содержание обучения – часть опыта предыдущих поколений людей, которую необходимо передать студентам для достижения поставленных целей обучения посредством выбранных путей реализации этих целей.

Методы обучения – логическая цепь взаимосвязанных действий преподавателя и студента, посредством которых передается и воспринимается содержание, которое перерабатывается и воспроизводится.

Средства обучения – материализованные предметные способы обработки содержания обучения в совокупности с методами обучения. Формы организации обучения – обеспечивают логическую завершенность процесса обучения.

Законы и закономерности обучения в высшей школе. Преподаватель, занимаясь вопросами проектирования учебно-воспитательного процесса, непременно ставит перед собой задачу познания процесса обучения. Результатом этого познания является установление законов и закономерностей процесса обучения.

Педагогический закон – внутренняя, существенная, устойчивая связь педагогических явлений, обуславливающая их необходимое, закономерное развитие.

Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения раскрывает объективный процесс определяющего влияния общественных отношений, социального строя на формирование всех элементов воспитания и обучения. Речь идет о том, чтобы, используя данный закон, полно и оптимально перевести социальный заказ на уровень педагогических средств и методов.

Закон воспитывающего и развивающего обучения. Раскрывает соотношение овладения знаниями, способами деятельности и всестороннего развития личности.

Закон обусловленности обучения и воспитания характером деятельности студентов раскрывает соотношения между педагогическим руководством и развитием собственной активности обучающихся, между способами организации обучения и его результатами.

Закон целостности и единства педагогического процесса раскрывает соотношение части и целого в педагогическом процессе, необходимость гармонического единства рационального, эмоционального, сообщающего и поискового, содержательного, операционного и мотивационного компонентов и т. д.

Закон единства и взаимосвязи теории и практики в обучении.

К основным **задачам дидактики** относятся:

- 1) конструирование модели (профессиограммы) специальности;
- 2) отбор научных дисциплин, форм и способов взаимодействия студента и преподавателя;
- 3) определение видов деятельности;
- 4) выделение ключевых блоков содержания образования;
- 5) определение конкретных задач курсов обучения;
- 6) определение содержания, системы понятий, процедур деятельности;
- 7) выявление оптимального педагогического руководства;
- 8) распределение времени и организация самостоятельной работы студентов;
- 9) развитие мотивации учения, единства учебной и научно-исследовательской деятельности студента и преподавателя;
- 10) мониторинг, диагностика, контроль, проверка и учет результатов обучения.

Одной из задач дидактики является установление **закономерностей обучения** и, тем самым делать процесс обучения для него более осознанным, управляемым, эффективным.

Дидактические закономерности устанавливают связи между преподавателем, студентами и изучаемым материалом. Знание этих закономерностей позволяет преподавателю построить процесс обучения оптимально в разных педагогических ситуациях.

Закономерности обучения – это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения (это выражение действия законов в конкретных условиях).

Внешние закономерности процесса обучения характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий:

- социально-экономической;
- политической ситуации;
- уровня культуры;
- потребностей общества в определенном типе личности и уровне образования.

Внутренние закономерности процесса обучения – связи между его компонентами: целями, содержанием, методами, средствами, формами, т. е. это зависимость между преподаванием, учением, и изучаемым материалом.

Рассмотрим выделенные закономерности.

Обучающая деятельность преподавателя преимущественно носит воспитывающий характер. Воспитательное воздействие может быть положительным или отрицательным, иметь большую или меньшую силу, зависит от условий, в которых протекает обучение.

Зависимость между взаимодействием преподавателя и студента и результатами обучения. Обучение не может состояться, если нет взаимообусловленной деятельности участников процесса обучения, отсутствует их единство. Частное проявление этой закономерности - между активностью студента и результатами учения: чем интенсивнее, сознательнее учебно-познавательная деятельность студента, тем выше качество обучения.

Прочность усвоения учебного материала зависит от систематического прямого и отсроченного повторения изученного, от включения его в ранее пройденный и новый материал. Развитие умственных умений и навыков студентов зависит от применения поисковых методов, проблемного обучения и других активизирующих интеллектуальную деятельность приемов и средств.

Следующей педагогической закономерностью является *моделирование (воссоздание) в учебном процессе условий будущей профессиональной деятельности специалистов.*

Формирование понятий в сознании студентов состоится лишь в случае организации познавательной деятельности по выделению существенных признаков, явлений, объектов, технологических операций по сопоставлению, разграничению понятий, установлению их содержания, объема и пр.

Все закономерности педагогического процесса взаимосвязаны между собой, проявляются через массу случайностей, что существенно его усложняет. Вместе с тем, выступая в виде устойчивых тенденций, эти закономерности четко определяют направления работы преподавателей и студентов.

Указанные закономерности служат базой для выработки системы стратегических идей, которые составляют ядро современной педагогической концепции обучения:

- направленность обучения и воспитания на формирование личности, индивидуальности, обладающей духовным богатством, общечеловеческими ценностями, моралью, всесторонне и гармонически развитой, способной к подготовительной и продуктивной деятельности;
- единство организации учебно-познавательной, поисковой, творческой деятельности студента как условия формирования личности;
- органическое единство обучения и воспитания, требующее рассматривать обучение как специфический способ воспитания и придавать ему развивающий и воспитывающий характер;
- оптимизация содержания, методов, средств; установка на отбор методов, приносящих максимальный эффект при относительно небольших затратах времени и труда.

Реализация рассмотренных законов и закономерностей в образовательной деятельности вуза позволяет рассматривать педагогический процесс как целостное явление, обеспечивающее качественную подготовку будущих специалистов к профессиональной деятельности.

В общем виде принято выделять следующие требования к процессу обучения в высшей школе:

Содержание программного материала должно отражать научную истину, соответствовать современному состоянию науки и техники, связи с жизнью, а его изложение – уровню новейших достижений дидактики.

1. Систематически создавать проблемные ситуации, соблюдать логику познавательного процесса и обучать строгой доказательности суждений и умозаключений, что обуславливает развивающий характер процесса обучения.
2. Обязательное сочетание слова и наглядности, использование комплекса современных технических средств обучения, развитие воображения, технического мышления как основы творческой поисковой деятельности.
3. Обязательное сочетание обучения с воспитанием, приводить примеры связи теории с практикой, с жизнью, развивать мировоззренческий аспект обучения.
4. Систематически вызывать интерес к учебе, формировать познавательные потребности и творческую активность. Обязательное присутствие эмоционального аспекта преподавания.
5. Учет индивидуальных и возрастных особенностей студентов при проектировании каждого занятия.
6. Последовательность в обучении, необходимость опираться на прежние знания, умения и навыки, обеспечивая этим доступность обучения.
7. Постоянно формировать умения и навыки студентов путем применения их знаний на практике, обязательного выполнения ими лабораторных и практических работ.

8. Систематический и планомерный учет и контроль знаний, мониторинг их качества и применения на практике, систематическая оценка работы каждого студента, непременно поощрение любого успеха.
9. Перегрузки студентов учебными занятиями недопустимы.

Тема 6. Основные компоненты содержания высшего образования и подходы к его проектированию

Содержание высшего профессионального образования является одним из главных компонентов образовательного процесса в вузе. От него зависят качество подготовки специалистов, выбор методов и средств обучения, критерии оценки знаний, умений и личностных качеств студентов.

В школьной педагогике понятие *«содержание образования»* определяется как система научных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие умственных и физических способностей школьников, формирование их мировоззрения, морали и поведения, подготовку к общественной жизни, к труду. Научно- педагогическими исследованиями, проведенными М.Н. Скаткиным, И.Я. Лернером и В.В. Краевским, установлена неправомерность ограничения социального опыта суммой знаний и умений, подлежащих усвоению. По мнению авторов этих исследований, социальный опыт, которым владеют старшие поколения, состоит из четырех элементов, представляющих виды содержания образования [66].

1. Система знаний о природе, обществе, технике, человеке и способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся естественнонаучной картины мира. Сюда относятся: основные понятия и термины, основные законы науки, раскрывающие связи и отношения между разными объектами и явлениями действительности; теории, содержащие системы научных знаний об определенной совокупности объектов; знания о способах деятельности, методах познания и истории науки; оценочные знания и т. д.

2. *Опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе со знаниями в навыках и умениях личности.* Это система общих интеллектуальных и практических навыков и умений, являющихся основой множества конкретных видов деятельности, а также умений и навыков, специфических для того или иного учебного предмета.
3. Опыт творческой деятельности, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности. Он требует самостоятельного применения ранее усвоенных знаний и умений в новых ситуациях, формирования новых способов деятельности на основе уже известных. Последнее предполагает:
 - самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
 - видение новой проблемы в знакомой ситуации;
 - видение новой функции объекта;
 - самостоятельное комбинирование известных и новых способов деятельности; видение структуры объекта;
 - видение возможных решений данной проблемы.
4. Опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, обществу и людям, к объектам и средствам деятельности. Это отношение проявляется в поведении человека, в деятельности практического и интеллектуального характера как сплав знаний, убеждений и практических действий. Сюда же входят мировоззренческие идеи, эмоционально-волевое отношение и общая культура личности.

Все перечисленные элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены. Умения без знаний невозможны. Творческая деятельность осуществляется на определенном содержательном материале знаний и умений. Предусматривается овладение поведенческими навыками и умениями.

Есть и другие подходы к определению рассматриваемого понятия и структурированию содержания образования. В разработку этой проблемы существенный вклад внесен академиком В.С. Ледневым. Он утверждает, что *«содержание образования –*

это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность» [32, с. 54]. Кроме опыта предшествующих поколений, в состав содержания образования В.С. Леднев включает типологические качества личности, умственное и физическое развитие человека.

При таком подходе структура содержания образования включает:

- качества личности, инвариантные предметной специфике деятельности (познавательные качества, направленность личности, трудовые, коммуникативные, эстетические и физические качества);
- опыт предметной деятельности, дифференцируемой по степени общности ее видов (общее и специальное образование, а также их «пересечение» – политехническое образование);
- опыт личности, дифференцируемой по принципу «теория – практика» (знания и умения);
- опыт личности, дифференцируемой по творческому признаку (репродуктивная и творческая деятельность).

Отсюда можно сделать вывод о том, что В.С. Леднев определяет содержание образования как содержание триединого целостного процесса формирования личности – усвоения опыта (обучения), воспитания и развития.

Содержание высшего образования, представляя собой сущностную сторону процесса становления личности будущего специалиста, на макроуровне детерминируется состоянием развития культуры общества и развития самого социального института высшего образования, на микроуровне – закономерностями процесса становления личности специалиста, в т. ч. возможностями освоения культуры отдельным человеком.

Разработка в педагогике научных основ содержания образования осуществляется с учетом системы научных требований, которые должны:

1. быть направлены на осуществление основной цели – формирование всесторонне и гармонично развитой личности;
2. строиться на строго научной основе;
3. соответствовать логике и системе, присущих той или иной науке;
4. строиться на основе взаимосвязи между отдельными учебными дисциплинами;
5. находить отражение связи теории с практикой;
6. соответствовать возрастным возможностям обучающихся;
7. способствовать повышению общекультурного уровня подготовки специалиста;
8. формировать профессиональные знания, умения и навыки на культурно-гуманистической основе;
9. отвечать современным требованиям дидактического характера;
10. ориентироваться на подготовку специалиста не только настоящего, но и будущего.

Важнейшим свойством объективной реальности, включая информационные системы и процессы, является структурность, т. е. наличие в системах структурных компонентов и их взаимосвязей, а также соотношение и соподчиненность систем. Свойство структурности присуще и учебному процессу, и образованию в целом как системе, а также такому его компоненту, как содержание.

Содержание современного высшего образования предстает как многокомпонентная система, включающая в себя следующие уровни:

- общее (неполное) высшее образование;
- базовое высшее образование;
- полное высшее образование.

Их единство, составляет содержание системы многоуровневого высшего образования, проектируемое, но еще не реализованное

в действительности, и существует как заданная норма, как то, что еще предстоит материализовать в процессе обучения.

В то же время вся система содержания предстает в виде:

- обобщенного представления, на котором содержание выступает в форме социального опыта в его педагогической интерпретации;
- совокупности блоков научных знаний и умений, когда содержание предстает в определенной своей части, выполняющей специфические функции в профессиональном образовании;
- модулей дисциплин, где содержание представлено системой знаний и способов деятельности, входящих в курс обучения по родственным дисциплинам;
- учебной дисциплины, когда подлежащее усвоению содержание предстает в развернутом виде и выполняет частно-дидактические функции;
- педагогической действительности, когда проектируемое содержание становится предметом совместной деятельности преподавателя и студента, то есть процесса обучения или присваивается каждым студентом, т. е. становится частью структуры его личности.

В педагогической теории и практике при отборе содержания профессионального образования принято ориентироваться на ряд принципов, систематизированных Ф.В. Шариповым.

Принцип направленности содержания профессионального образования на развитие и воспитание личности будущего специалиста, для реализации которого необходимо:

- обеспечить соответствие учебно-программных документов целям и задачам воспитания и развития студентов; усилить гуманитарную часть содержания образования;
- предусмотреть в содержании и технологии образования включение всех студентов в разные виды учебно-познавательной, научно-исследовательской, организаторской, трудовой и других видов деятельности;

- осуществить комплексное планирование обучающих, воспитывающих и развивающих целей и задач по каждой учебной дисциплине.

Принцип научности содержания профессионального образования, предполагающий соответствие содержания современному уровню и перспективам развития науки, техники, технологии и организации производства. Для его реализации требуется:

- систематически изучать производственную и социально-управленческую деятельность специалистов; уточнять на этой основе требования к их подготовке, цели и задачи гуманитарного и профессионального образования;
- построить содержание гуманитарного и профессионального образования в соответствии с моделью деятельности и личности современного специалиста;
- предусмотреть в учебных планах и программах выполнение обучаемыми учебно-исследовательских работ на лабораторных занятиях, производственной практике, при курсовом и дипломном проектировании.

Принцип связи теории с практикой, предусматривающий профессиональную и гуманитарную направленность содержания образования, реализуется при выполнении следующих требований:

- ориентация содержания образования на целевую подготовку специалистов для решения профессиональных и социально-управленческих задач, а также на формирование у студентов профессионально и социально значимых качеств;
- сочетание фундаментальной подготовки с углубленной профессиональной, ориентированной на выполнение определенных видов профессиональной деятельности (например, конструкторской, технологической, исследовательской и организаторской – для будущих инженеров);
- увеличение доли лабораторно-практических занятий и производственной практики в бюджете учебного времени (примерно до 50 %);

- осуществление тесной связи обучения с производительным трудом студентов на предприятиях;
- групповое выполнения студентами одной из смежных специальностей комплексных дипломных проектов по заказу промышленных предприятий.

Принцип единства содержательной и процессуальной стороны обучения. Он предполагает учет особенностей конкретного учебного процесса. Это означает, что при отборе содержания образования необходимо учитывать принципы и технологии передачи материала, уровни его усвоения и связанные с этим действия.

Принцип гуманизации содержания образования связан прежде всего с созданием условий для активного творческого и практического освоения учащимися общечеловеческой культуры. Академик Д.С. Лихачев отмечает, что XXI век – это «век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил».

Таким образом, современное содержание общего и профессионального образования должно быть направлено на формирование гуманитарной культуры личности, характеризующей ее внутреннее богатство, уровень развития духовных потребностей и способностей, а также уровень интенсивности их проявления в созидательной практической деятельности. Гуманитарная культура – это прежде всего гармония культуры знания, культуры чувств, общения и творческого действия.

Принцип стабильности и динамичности содержания образования предполагает наличие стабильной базисной части содержания учебных дисциплин и динамичной (специальной) части, изменяемой с учетом требований производства к подготовке специалистов.

Принцип преемственности содержания образования данной ступени с предшествующей и последующей ступенями.

Указанные принципы являются главными ориентирами того, что следует (и что не следует) включать в состав содержания образования.

Таким образом, содержание образования в высшей школе, кроме профессионально ориентированных знаний и умений, должно обеспечить научное мировоззрение, общечеловеческие ценности ориентации, здравый смысл (житейскую мудрость, способность предвидеть последствия поступков), формирование культуры поведения; умение из возможных решений выбрать то, которое принесет наибольшую реальную пользу.

Тема 7. Нормативные документы, регламентирующие содержание образования

В дидактике выделяют три уровня формирования содержания образования: уровень общего теоретического представления, уровень учебного предмета, уровень учебного материала (В.В. Краевский, И.Я. Лернер).

Формирование содержания образования *на уровне общего теоретического представления* в вузе осуществляется на основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Стандарт представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ бакалавриата или магистратуры по тому или иному направлению подготовки.

Образовательные стандарты высшего образования разрабатываются по каждой специальности (направлению специальности) и устанавливают требования к содержанию профессиональной деятельности специалиста с высшим образованием, к компетентности специалиста с высшим образованием, к содержанию учебно-программной документации образовательных программ высшего образования, к уровню основного образования лиц, поступающих для получения высшего образования, к нормам и срокам получения высшего образования, к организации образовательного процесса, максимальному объему учебной нагрузки студентов, курсантов, слушателей, уровню подготовки выпускников, итоговой аттестации.

Образовательные стандарты высшего образования утверждаются Министерством науки и высшего образования Российской

Федерации по согласованию с заинтересованными государственными органами, подчиненными и (или) подотчетными Правительству Российской Федерации, в подчинение которых находятся учреждения высшего образования и для которых осуществляется подготовка кадров.

В.С. Леднев под стандартом образования понимает систему основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала [33].

Ф.В. Шарипов определяет *стандарт образования* как систему основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможность реальной личности и системы образования по достижению этого идеала. Стандарт образования является основным нормативным документом, определяющим цели и содержание образования, его уровень, структуру и форму предъявления, методы измерения и оценки результатов обучения.

Стандартизация образования необходима для того, чтобы обеспечить единый уровень образования, получаемого в разных типах образовательных учреждений, например в государственных и негосударственных, в разных регионах. Наличие стандартов позволяет соблюдать государственные нормы образованности, предохраняет от ошибок, перекосов в системе образования. Но в то же время учебным заведениям предоставляется большая самостоятельность в определении содержания образования.

Стандартизация образования необходима для того, чтобы Россия могла войти в систему мировой культуры, что требует учета уровня развития содержания образования в международной образовательной практике.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования состоит из нескольких разделов: область применения, характеристика направления подготовки, характеристика профессиональной деятельности бакалавров / магистров,

требования к результатам основных образовательных программ бакалавриата / магистратуры, требования к структуре основных образовательных программ бакалавриата, требования к условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата / магистратуры, оценка качества основных образовательных программ бакалавриата / магистратуры.

В стандарте определены циклы дисциплин: гуманитарный, социальный и экономический цикл, математический и естественно-научный цикл, профессиональный цикл. А также перечислены разделы: физическая культура, разные виды практик, итоговая государственная аттестация.

Каждый цикл изучаемых дисциплин имеет две части – базовую (обязательную) и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом.

Вариативная (профильная) часть дает возможность расширить и углубить знания, умения и навыки, которые определены в базовой (основной) части конкретным перечнем дисциплин (модулей), что позволит студенту успешно заниматься профессиональной деятельностью или продолжить профессиональное обучение в магистратуре.

В стандарте строго закреплён максимальный объём учебной нагрузки обучающихся, он должен быть не более 54 академических часов в неделю, включая все виды аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы по освоению основной образовательной программы.

Для каждого уровня образования (школьного, начального и среднего профессионального, высшего) разрабатывается и используется соответствующий стандарт. Стандарты профессионального образования на каждом уровне (начальном, среднем и высшем) дифференцируются по специальностям.

Государственный образовательный стандарт высшего образования устанавливает:

- структуру содержания образования;
- общие требования к подготовке специалистов (цели образования);
- общие нормативы учебной нагрузки студентов и ее объем;
- академические свободы вуза в определении содержания образования;
- порядок разработки и утверждения государственных требований к содержанию и уровню подготовки выпускников по конкретным специальностям;
- правила госконтроля за соблюдением требований к качеству подготовки специалистов.

В Законе Российской Федерации «Об образовании» предусмотрено, что государственными органами власти нормируется лишь минимальный необходимый уровень образованности. Определение же содержания образования сверх этой нормы находится в компетенции регионов и самих образовательных учреждений. В связи с этим в государственном стандарте высшего профессионального образования выделяются три уровня (компонента) – федеральный, национально-региональный и вузовский.

Представим характеристику выделенных уровней.

Федеральный уровень содержания образования определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство высшего образования в России, а также интеграцию личности выпускника в систему мировой экономики и культуры.

Национально-региональный уровень содержит нормативы в области родного языка и литературы, вопросы истории, искусства, региональной экономики и др. Они относятся к компетенции региональных органов управления образованием.

Вузовский уровень содержания образования определяется самим образовательным учреждением. Однако в стандарте указан объем содержания образования (в часах), отражающего специфику и направленность отдельного образовательного учреждения.

Базисный учебный план и **учебный план образовательного учреждения**.

Базисный учебный план специальности – это основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью государственного стандарта в этой области образования. Он определяет следующие нормативы:

- продолжительность обучения в учебных годах (общую и по каждой ступени);
- перечень базовых учебных предметов;
- недельную учебную нагрузку для базовых учебных предметов на каждой ступени профессионального образования, обязательные занятия по выбору студентов, факультативные занятия;
- максимальную обязательную недельную учебную нагрузку для студентов, включая число учебных часов, отведенных на обязательные занятия по выбору;
- суммарную, оплачиваемую государством учебную нагрузку, факультативные занятия и другие формы педагогической деятельности.

Учебный план вуза (рабочий план) составляется с соблюдением нормативов базисного учебного плана. Это рабочий учебный план, по которому реализуется образовательный процесс в данном конкретном вузе. Естественно, эти учебные планы могут быть разными для разных вузов.

Учебный план – нормативный документ, в котором определен перечень дисциплин, последовательность их изучения по годам, количество зачетных единиц, отводимое на изучение каждой дисциплины, а также установлены формы отчетности.

Высшее учебное заведение самостоятельно разрабатывает и утверждает учебные планы по направлениям.

Перечень дисциплин в учебном плане обязательно соотносится с теми циклами, которые установлены в стандарте (гуманитарный, социальный и экономический; математический и естественнонаучный; профессиональный) и уровнем развития науки и практики по конкретному направлению подготовки бакалавра / магистра. Дисциплины включены в базовую (обязательную) и вариативную (профильную) части учебного плана по каждому циклу.

Все необходимые для будущей профессиональной деятельности дисциплины последовательно распределены по семестрам. Трудоемкость каждой дисциплины определена в зачетных единицах и в учебных часах, включающих аудиторную и самостоятельную работу студентов, также предусмотрены конкретные формы отчетности (экзамены, зачеты, курсовые проекты, курсовые работы, расчетно-графические работы, рефераты).

Содержание образования, представленное на уровне теоретического осмысления в учебном плане, получает конкретизацию на уровне учебного предмета. Содержание каждого учебного предмета раскрывается в учебной программе.

Учебная программа – нормативный документ, раскрывающий цели обучения и воспитания студентов, содержание знаний, умений и навыков по учебному предмету, логику его изучения с указанием последовательности тем, вопросов и времени на их изучение. Учебные программы могут быть типовыми, рабочими и авторскими.

Типовые учебные программы разрабатываются на основе требований государственного образовательного стандарта относительно той или иной учебной дисциплины. Они утверждаются Министерством науки и высшего образования Российской Федерации и имеют рекомендательный характер.

На основе типовой программы на кафедре советом факультета создаются и утверждаются *рабочие учебные программы*. В рабочей программе в отличие от типовой описывается национально-региональный уровень содержания учебной дисциплины, учитываются возможности творческого, информационного и технического

обеспечения учебного процесса, требования к уровню подготовленности студентов.

Авторские учебные программы, учитывая требования государственного стандарта, могут содержать иную логику построения учебного предмета, авторские подходы к рассмотрению тех или иных теорий, собственные точки зрения относительно изучаемых явлений и процессов.

В структуре учебной программы выделяют следующие элементы:

- 1) пояснительную записку, в которой определены цели обучения данному предмету, основные задачи и значение учебного процесса, его воспитательные возможности;
- 2) тематический план с указанием изучаемых тем, времени на их изучение, включая теоретические, практические (лабораторные) и самостоятельные занятия;
- 3) цели изучения и содержание каждой темы (перечень вопросов), в том числе содержание лекций, семинаров, лабораторных работ и самостоятельной работы;
- 4) перечень вопросов к зачету или экзамену;
- 5) методические указания по проведению занятий, применению наглядных пособий, контролю и оценке знаний, умений и навыков учащихся;
- 6) перечень основной и дополнительной литературы.

Тема 8. Методы обучения в вузе и их классификация

Проблема методов обучения в дидактике была актуальной всегда, без ее решения невозможно достичь поставленных целей, реализовать намеченное содержание, развивать познавательную деятельность обучающихся. Как отмечал И.П. Подласый, метод – сердцевина учебного процесса, связующее звено между запроектированной целью и конечным результатом.

Метод – прием, способ исполнения работы.

В педагогике под *методами обучения* понимают способы совместной учебной деятельности преподавателя и учащихся, в процессе которой достигается усвоение учащимися знаний, навыков и умений, развитие познавательных способностей, мышления и памяти.

В структуре методов обучения выделяют понятие *«прием»*. Каждый метод обучения складывается из отдельных частей, которые и называются приемами. Четкой границы между понятиями «метод» и «прием» установить невозможно, она изменчива и подвижна. По отношению к методу приемы носят подчиненный характер и соотносятся как целое и часть. В одних случаях метод выступает как самостоятельный путь решения педагогической задачи, а в других – как прием, имеющий частное назначение. Так, например, беседа в одних случаях является методом обучения, а в других – приемом, например, при использовании метода упражнения или объяснения.

Существует такое понятие, как *«правило обучения»*.

Правило обучения – это указание преподавателю на то, как надо действовать, чтобы осуществить выбранный методический прием. Правило выступает описательной моделью приема обучения.

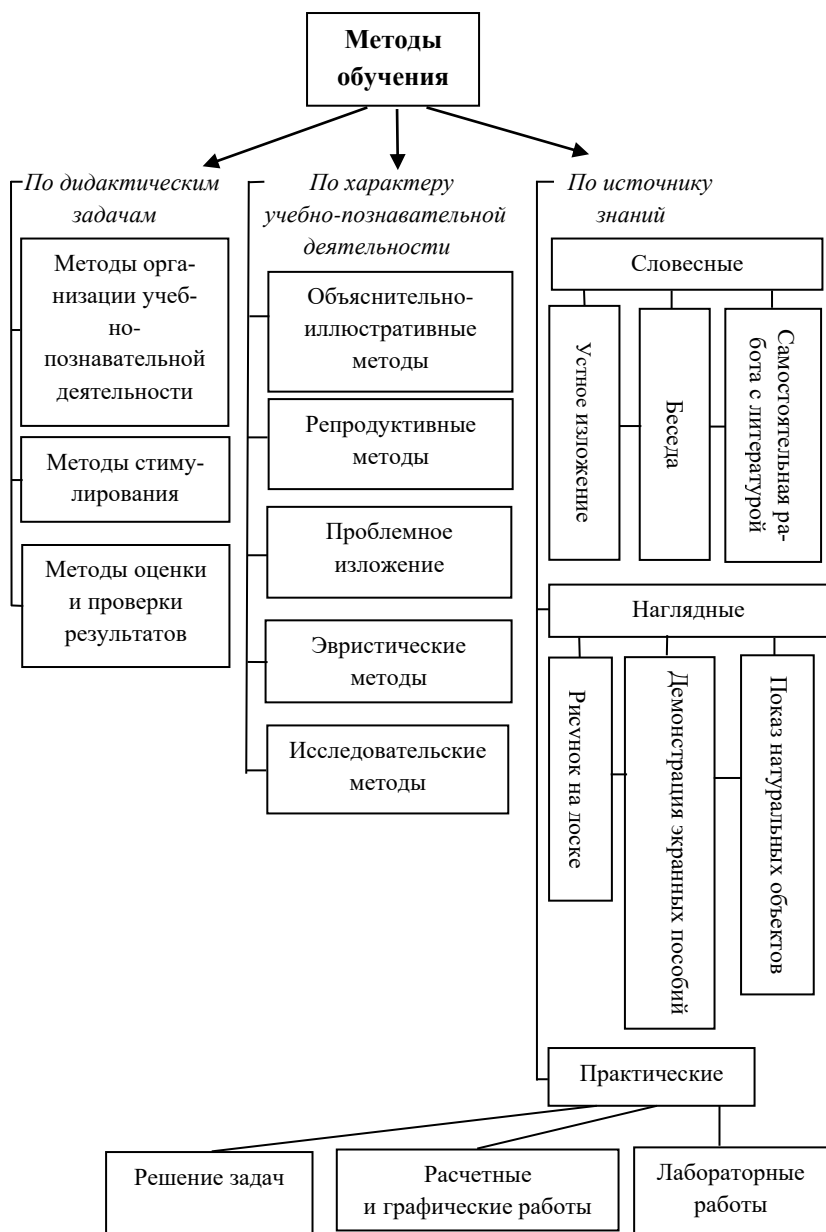


Рисунок 2. Классификация методов обучения

Методы обучения являются исторической категорией. С изменением требований общества к организации процесса обучения обязательно претерпевают изменения и методы обучения.

В настоящее время в дидактике разработано огромное количество методов обучения и соответственно предлагаются различные подходы к их классификации. **Классификация методов обучения** – это упорядоченная по определенному признаку система.

Общепринятой классификации методов обучения пока не существует. Наибольшее распространение в педагогической литературе получили три направления в классификации методов обучения: по виду источников, из которых учащиеся приобретают знания и умения, по основным компонентам деятельности преподавателя и по уровню познавательной активности учащихся (*см. рис. 2*).

Представители первого направления выделяют три группы методов:

- 1) **словесные** (рассказ, беседа, работа с учебником), при которых источником знаний служит устное слово преподавателя или печатное слово книги;
- 2) **наглядные** (демонстрация диа- и кинофильмов, опытов, использование плакатов, рисунков на доске, моделей, показ натуральных объектов и т. д.);
- 3) **практические** (упражнения, решения задач, выполнение практических действий в лаборатории и др.), при которых источником знаний, навыков и умений служит практическая работа учащихся.

По основным компонентам деятельности преподавателя (дидактическим задачам) методы обучения подразделяются на три большие группы (Ю.К. Бабанский):

- 1) **методы организации и осуществления учебной деятельности** (словесные, наглядные и практические, репродуктивные и проблемные, индуктивные и дедуктивные, самостоятельная работа и работа под руководством преподавателя);

- 2) **методы стимулирования и мотивации учения** (познавательные игры, анализ жизненных ситуаций, создание ситуаций успеха; разъяснение общественной и личной значимости образования, предъявление педагогических требований);
- 3) **методы контроля и самоконтроля** (устный опрос, письменная контрольная работа, программированный контроль (тестирование), фронтальный и дифференцированный контроль).

Представители третьего направления выделяют пять методов: **объяснительно-иллюстративный, проблемное изложение, репродуктивный, частично-поисковый и исследовательский** (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер). Авторы этой классификации основываются на гностическом подходе. Тип познавательной деятельности рассматривается учеными как уровень самостоятельности познавательной деятельности, которого достигают обучающиеся, работая под руководством педагога.

Остановимся более подробно на сущности и содержании этих методов.

Объяснительно-иллюстративный метод заключается в том, что преподаватель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся воспринимают, осознают и запоминают ее. Этот метод – один из наиболее экономных способов передачи учебного материала. Без этого метода нельзя обеспечить ни одного целенаправленного действия обучаемого. В то же время следует отметить, что он способствует только формированию знаний.

Для приобретения учащимися навыков и умений посредством заданий преподаватель организует деятельность обучаемых по воспроизведению сообщенных им знаний и показанных способов деятельности, т. е. применяет **репродуктивный (воспроизводящий) метод**. Главным признаком этого метода является воспроизведение и повторение способов деятельности (действия по образцу). Сюда относятся такие действия учащихся, как повторное объяснение, решение типовых задач по заданному шаблону / алгоритму, выполнение расчетно-графических работ, выполнение лабораторной работы по инструкции, программированных заданий и др.

Объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы отличаются тем, что они формируют знания, навыки и умения учащихся, развивают умственные действия (анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнение, обобщение и т. д.), но не гарантируют развития их творческих способностей, не позволяют планомерно и целенаправленно формировать умение самостоятельно решать проблемы. Эта цель достигается методами **проблемного обучения**, когда педагог, используя самые различные источники и средства, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения данной задачи.

Проблемным называют такой вид обучения, в котором изучение и усвоение учащимися новых знаний осуществляется путем систематической постановки и решения учебных проблем.

Различают три метода проблемного обучения: **проблемное изложение**, **частично-поисковый (эвристический)** и **исследовательский**.

Первый из них (третий по данной классификации) – **проблемное изложение**, суть которого в том, что преподаватель с самого начала ставит перед учащимися познавательную задачу, формулирует проблему, раскрывает значимость ее решения для науки, народного хозяйства, удовлетворения потребностей людей, для дальнейшей деятельности самих учащихся, а затем показывает пути ее решения.

Поставив проблему, преподаватель раскрывает ее внутренние противоречия, возникающие при ее решении, рассуждает вслух, высказывает предположения, обсуждает их, отвергает возможные возражения, доказывает истинность с помощью эксперимента либо рассказывает об опыте, проведенном ученым. Иными словами, перед студентами демонстрируется сам путь научного мышления, они следят за диалектическим движением к истине, становятся в определенной степени соучастниками научного поиска.

Проблемное изложение по сравнению с обычным более доказательно (видно, откуда взялась научная истина), а знания более осознанны и тем самым легче превращаются в убеждения.

Кроме того, проблемное изложение всегда более эмоционально, что повышает мотивацию и интерес обучающихся к освоению образовательного контента. Назначение этого метода еще в том, что преподаватель показывает образцы научного познания, научного решения проблем, а обучаемые мысленно следят за его логикой, усиливают этапы и способы решения проблем. Непосредственный результат проблемного изложения – усвоение способа и логики решения данного типа проблем, но еще без умения решать их самостоятельно.

Второй метод проблемного обучения – *частично поисковый (эвристический)*. Суть его в том, что, поставив учебную проблему, преподаватель для ее решения привлекает студентов, т. е. проблема решается преподавателем совместно с обучаемыми. Этот метод более трудный для применения. Задача преподавателя состоит в том, чтобы управлять действиями студентов, помочь им пройти отдельные этапы в решении поставленной проблемы. Например, он проводит эвристическую беседу, состоящую из серии взаимосвязанных вопросов, каждый из которых является шагом на пути к решению проблемы. Если проблема связана с решением задачи, то преподаватель расчленяет ее на серии подзадач, каждая из которых решается учащимися. В результате использования частично поискового метода студенты овладевают умением самостоятельно выполнять отдельные шаги решения проблемы, отдельные этапы ее исследования.

Частично-поисковый метод не обеспечивает готовности студентов к решению целостных проблем, поскольку такое решение требует прохождения системы этапов. Как следствие проблемное обучение должно неизменно включать и такой метод, который предусматривает систематическое решение проблем и проблемных задач разного типа. И поскольку процесс решения любой проблемы

требует определенного исследования, этому виду проблемного обучения соответствует *исследовательский метод*.

Сущность этого метода состоит в том, что обучающий составляет в форме исследовательских заданий проблемные задачи в определенной системе, а обучаемые их выполняют вполне самостоятельно, осуществляя тем самым творческий поиск. Сущность данного метода обусловлена его функциями. Во-первых, он призван обеспечить овладение методами научного познания. Во-вторых, он формирует черты творческой деятельности и, наконец, является условием формирования интереса. Этот метод формирует у учащихся поисковую, творческую деятельность по решению новых для них проблем.

Исследовательский метод можно определить как способ организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем. Поставленную преподавателем проблему они решают самостоятельно. По мере овладения навыками научного мышления у них есть возможность решать все более и более сложные познавательные задачи и, наконец, их умственное и интеллектуальное развитие достигает такого уровня, что для студентов становятся посильными все этапы поисковой деятельности. Исследования, проводимые будущими специалистами, в ряде случаев выходят за рамки учебных занятий и учебной программы приобретают научно-практическую ценность. Исследовательский метод предполагает организацию поисковой деятельности студентов непосредственно на аудиторных занятиях (практических, семинарских и лабораторных) и в самостоятельной работе по выполнению домашних заданий.

Существуют и другие подходы к классификации методов обучения.

Главная задача, которую решает преподаватель ежедневно при подготовке и проведению занятий, – как достичь активности студентов в процессе обучения, какие методы обучения для этого использовать.

В педагогической науке и практике проблема активизации обучающихся (учащихся, студентов) до настоящего времени остается актуальной. Ученые разрабатывают разнообразные *активные методы обучения*, а педагоги-практики внедряют их в педагогический процесс, тем самым происходит существенное обогащение педагогического процесса в соответствии с современными требованиями. В дидактике утвердились и получили широкое распространение такие методы обучения, как *пассивные, активные и интерактивные*.

К *пассивным* относятся такие методы обучения, при использовании которых основным действующим лицом педагогического процесса является преподаватель, а обучающиеся лишь выступают в роли исполнителей, слушателей. Например, используя во время занятия методы рассказа, объяснения или наблюдения за определенными явлениями, педагог демонстрирует что-то, организует наблюдение и т. п. Он проявляет активность, ему отводится руководящая роль, а обучающиеся остаются пассивными слушателями. Связь между преподавателем и обучающимися осуществляется только через устный и письменный контроль.

В настоящее время использование современных педагогических технологий показывает неэффективность, несостоятельность пассивных методов обучения. Хотя, безусловно, эти методы обучения имеют и некоторые достоинства, полностью от них не следует отказываться, но и нельзя преувеличивать их роль.

Активные методы отличаются тем, что при их использовании педагог и обучающиеся вступают во взаимодействие, что способствует активизации познавательной деятельности обучающихся. В основе активных методов обучения лежит теория деятельности А.Н. Леонтьева, исходя из которой, познание является деятельностью, направленной на освоение предметного мира. Вступая в контакт с предметами внешнего мира, человек познает их и сам обогащается практическим опытом как познания мира (обучения и самообучения), так и воздействия на него.

Классификацию методов активного обучения, применительно к вузовскому обучению, предложил А. М. Смолкин. Он их разделил на две группы: *имитационные* и *неимитационные*.

К *имитационным* относятся такие методы, с помощью которых можно имитировать профессиональную деятельность, это могут быть игровые и неигровые методы обучения.

К игровым методам относятся деловые игры, игровое проектирование, а к неигровым – анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач.

Все остальные методы автор относит к *неимитационным*.

В дидактике известны разнообразные активные методы обучения: дидактические игры, мозговой штурм, разбор и решение конкретных ситуаций, использование элементов тренингов и много других.

Интерактивные методы также основаны на взаимодействии, но усиливается общение, коллективное обсуждение учебных проблем не только преподавателя и студентов, но и студентов друг с другом. Преподаватель направляет обсуждение, осуществляет мониторинг, следит за достижением цели занятия.

В настоящее время при реализации компетентностного подхода в образовании, на что нацеливает федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования, особую актуальность приобретает использование в учебном процессе активных и интерактивных методов обучения.

Как отмечает Ф.В. Шарипов, совершенствование учебно-воспитательного процесса в вузе должно быть направлено на улучшение системы методов обучения; предстоит постепенный переход от методов, реализующих преимущественно репродуктивную деятельность студентов (действий по образцу), к активным методам, направленным на развитие их творческих способностей.

Словесные, наглядные и практические методы, применяемые в многолетней практике преподавания учебных дисциплин, имеют ряд достоинств: экономичность во времени и по трудовым затратам, доступность учебного материала, гибкость при выборе и сочетании

различных приемов обучения, воспитательное влияние личности преподавателя на аудиторных занятиях и др.

Однако традиционным методам обучения присущи и недостатки, в частности учащиеся ориентированы в основном на усвоение готовых знаний (результатов познания); в обучении основная познавательная задача заключается в восприятии и запоминании учебных материалов и затем в воспроизведении их на семинарских и практических занятиях, на зачетах и экзаменах.

Преподавателю нужно иметь представление о разнообразии методов, уметь применять наиболее эффективные для решения конкретной педагогической ситуации. При подготовке к каждому занятию нужно продумывать не только содержание учебного материала, но и то, как это содержание будет преподноситься, т. е. грамотно осуществлять отбор методов обучения.

Тема 9. Методологические основы педагогики высшей школы. Методы педагогических исследований.

Каждый преподаватель в своей педагогической деятельности сталкивается с необходимостью проведения психолого-педагогического исследования, когда, например, возникает необходимость обобщить имеющийся педагогический опыт.

Научно-исследовательская деятельность складывается из нескольких этапов.

На первом этапе определяется проблема психолого-педагогического исследования, обосновывается его актуальность, выясняется степень разработанности проблемы, формулируется цель и задачи будущего исследования. На этом этапе осуществляется обзор научной литературы, анализ состояния практики.

На втором этапе планируется и осуществляется психолого-педагогическое исследование, позволяющее решить поставленную проблему. Сначала осуществляется констатация фактов, что дает возможность выяснить состояние проблемы на практике. Затем организуется формирование в соответствии с поставленными задачами, в ходе которого обосновываются эффективные пути решения

проблемы. Основным методом исследования на этом этапе является эксперимент.

На третьем этапе осуществляется анализ и обработка результатов проведенного исследования.

Четвертый этап посвящен интерпретации полученных данных, формулировке выводов, выработке практических рекомендаций.

Важнейшие принципы познания в любой сфере преподавания:

- объективность (реальность);
- научность (доказано практикой);
- историзм;
- единство теории и практики.

Под *исследованием* в области педагогики понимается процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях. Педагогические исследования подразделяются на фундаментальные, прикладные и разработки.

Фундаментальные исследования своим результатом имеют обобщающие концепции, которые подводят итоги теоретических и практических достижений педагогики или предлагают модели развития педагогических систем на прогностической основе.

Прикладные исследования – это работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, вскрытие закономерностей многосторонней педагогической практики.

Разработки направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные теоретические положения.

Любое педагогическое исследование предполагает определение общепринятых методологических параметров. К ним относятся проблема, тема, объект и предмет исследования, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения.

Объект исследования – часть объективной реальности, существующей независимо от нашей воли.

Предмет исследования – обычно какая-либо сторона, часть или свойство объекта исследования (например, студент – объект исследования, а его характер, воля, успеваемость или интересы – предмет).

Основными критериями качества педагогического исследования являются критерии актуальности, новизны, теоретической и практической значимости.

Логика и динамика исследовательского поиска предполагают реализацию ряда этапов: *эмпирического, гипотетического, экспериментально-теоретического (или теоретического), прогностического*.

На эмпирическом этапе получают функциональное представление об объекте исследования, обнаруживают противоречия между реальной образовательной практикой, уровнем научных знаний и потребностью постичь сущность явления, формулируют научную проблему.

Гипотетический этап направлен на разрешение противоречия между фактическими представлениями об объекте исследования и необходимостью постичь его сущность. Он создает условия для перехода от эмпирического уровня исследования к теоретическому.

Теоретический этап связан с преодолением противоречия между функциональными и гипотетическими представлениями о нем.

Создание теории позволяет перейти к **прогностическому этапу**, который требует разрешения противоречия между полученными представлениями об объекте исследования как целостном образовании и необходимостью предсказать, предвидеть его развитие в новых условиях. В соответствии с логикой научного поиска осуществляется разработка методики исследования. Она представляет собой комплекс теоретических и эмпирических методов, сочетание которых дает возможность с наибольшей достоверностью исследовать такой сложный и многофункциональный объект, каким является образовательный процесс [3].

Применение целого ряда методов позволяет всесторонне изучить исследуемую проблему, все ее аспекты и параметры.

Методы психолого-педагогического исследования – это способы изучения психолого-педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий.

В научной психолого-педагогической литературе разделяют методы педагогического исследования и методы психологического исследования.

Методы педагогического исследования условно подразделяются на **теоретические и эмпирические**.

К теоретическим методам относятся анализ, синтез, сравнение, обобщение, моделирование и др. Применение этих методов позволяет изучить научную литературу по избранной проблеме, систематизировать знания, объяснить факты, определить и уточнить проблему исследования, выявить глубину ее изучения в науке, рассмотреть позиции ученых по данной проблеме. В результате педагог формулирует гипотезу собственного исследования.

С помощью эмпирических методов имеется возможность осуществлять сбор и накопление информации, к ним относятся наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование, изучение продуктов деятельности и др. Среди многообразия эмпирических методов выделяются методы, позволяющие контролировать и измерять различные педагогические явления, деятельность педагога и обучаемых, к ним относятся методы шкалирования, срезов, тесты.

Особая значимость среди эмпирических методов отводится педагогическому эксперименту, в ходе которого осуществляется формирование деятельности, развитие определенных качеств личности.

Методы психологии высшей школы – способы исследования психической деятельности студентов и преподавателей. Выбор метода исследования зависит от методологии.

Методологическую основу педагогики высшей школы составляет диалектическая теория как всеобщая методология науки, законы и категории которой применяются в процессе анализа

педагогических явлений, осуществления практической деятельности по подготовке специалистов [10].

Методология высшей школы – учение о путях, подходах и логике построения психологической теории высшего образования.

Современная методология психологии высшей школы выделяет следующие методы:

- 1) регистрации психических реакций человека (бихевиоризм, поведение);
- 2) самонаблюдения (интроспекция) (сознание замкнуто само на себе);
- 3) свободных ассоциаций и анализа сновидений (фрейдизм), оговорок, опечаток и т. д.;
- 4) наблюдения или эксперимента. Для наблюдения нужно иметь цель, план и гипотезу. Эксперимент более активный метод, так как создает новые, меняющиеся условия существования данного объекта. Делятся на лабораторные и естественные;
- 5) анализа деятельности преподавателя и студента (обеспечивает информацией о состоянии и организации учебно-воспитательной работы);
- 6) тестирования (аппаратные (на ПК), бланковые, устные, индивидуальные, групповые);
- 7) опроса и анкетирования (используется в социологических исследованиях для анализа психологии общения, лидерства, межличностных связей и т. д.);
- 8) экспертной оценки (дают опытные преподаватели о личности студента);
- 9) биографический (сбор и анализ сведений о жизненном пути данной личности, ее привычках и отношениях с окружающими);
- 10) психодиагностической методики (на основе психологических тестов выявляются индивидуальные психологические особенности человека).

Рассматривая проблему применения эмпирических методов в психологии (если следовать требованиям системного подхода),

нужно начать с определения их места в системе психологических методов. Можно выделить, по крайней мере, пять уровней:

1. Уровень методики.
2. Уровень методического приема.
3. Уровень метода (эксперимент, наблюдение и пр.).
4. Уровень организации исследования.
5. Уровень методологического подхода.

Общепринятую классификацию методов психологического исследования разработал Б.Г. Ананьев, в ней представлены четыре группы методов: *организационные, эмпирические, методы обработки данных и интерпретационные* (см. рис. 3).

С точки зрения Б.Г. Ананьева, методы психологического исследования являются системами операций с психологическими объектами и вместе с тем гносеологическими объектами психологической науки.

К организационным методам относятся сравнительный, лонгитюдный и комплексный. Сравнительный метод дает возможность сопоставлять особенности проявления различных психических процессов (внимания, памяти, мышления и др.) в онтогенезе, сравнивать разные типы малых групп и пр. В ходе лонгитюдных исследований осуществляется длительная исследовательская работа с одними и теми же испытуемыми на протяжении определенного времени, например с первого по четвертый курс, что дает возможность выявить динамику развития, специфику возрастных особенностей. В настоящее время все чаще используются комплексные исследовательские программы, в которых принимают участие представители разных наук.

Вторая группа методов психологического исследования – *эмпирические*, к ним относятся наблюдение, эксперимент, психодиагностика (тесты, анкеты, опросники, социометрия, интервью, беседа), анализ продуктов деятельности. Как уже отмечалось, эмпирические методы широко используются при проведении педагогических исследований.

Схема классификации методов по Б.Г. Ананьеву



Рисунок 3. Классификация методов психологического исследования (по Б.Г. Ананьеву)

В третью группу вошли *методы математико-статистического анализа данных и качественный анализ*, подразумевающие дифференциацию материала по вариантам, группам, описание различных случаев.

Интерпретационные методы относятся к четвертой группе, они позволяют проанализировать, объяснить полученный в ходе исследования фактический материал. К интерпретационным методам относятся:

- *генетический*;
- *структурный*.

Генетический помогает интерпретировать обработанный материал исследования посредством характеристик развития, выделить стадии, фазы, «критические точки» психических трансформаций. Он определяет генетические вертикальные связи между разными уровнями развития.

Структурный метод выявляет структурные горизонтальные связи между изученными характеристиками личности.

Педагог в своей профессиональной деятельности самостоятелен в выборе методов и средств, наиболее полно обеспечивающих реализацию им различных дидактических задач в ходе конкретного учебного занятия.

Таким образом, методология педагогики высшей школы представляет собой единую систему знаний разноуровневого характера. Связи и отношения между этими уровнями неоднозначны: они исключительно подвижны и многогранны. Являясь направляющим компасом, стратегией исследовательской и практической педагогической деятельности, методология позволяет научно подходить к разрешению теоретических и практических задач.

Тема 10. Современные образовательные парадигмы

В настоящее время в педагогике термин *«парадигма»* получил достаточно широкое распространение, однако часто в его смысл вкладывают самые различные понятия. Например, раздаются призывы перехода к «гуманистической парадигме», обосновываются парадигмы технического общества и православной педагогики и т. п.

Термин «парадигма» (от греч. «образец») был введен в науковедение Т. Куном в 1962 году.

Парадигма – признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу.

Смена парадигм является важным условием и предпосылкой общественного прогресса, позволяет более эффективно и успешно воздействовать на развитие общества, предвидя ближайшие и отдаленные последствия такого воздействия [11].

Парадигмальный подход уже четыре десятилетия находится в центре исследований отечественных и зарубежных науковедов: Дж. Агасси, И. Лакагос, Дж. Холтон, П.П. Гайденко, Л.А. Маркова и др.

Образовательной парадигмой является совокупность теоретических предпосылок, которые определяют варианты подходов к построению процесса образования и непосредственно образовательную практику (разработку педагогических заданий, стилей взаимодействия между участниками). Образовательная парадигма призвана отражать непосредственно личную философию педагога, создающего процесс образования [42].

В ходе исторического развития общества и образования как его важнейшего института сложились различные парадигмы образования.

Ограничим классификацию образовательных парадигм двумя полярными по своим характеристикам *традиционалистической* и *гуманистической*.

Главная цель обучения и воспитания в условиях *традиционалистической парадигмы (или знаниевой / формирующей)* парадигмы – дать человеку глубокие, прочные разносторонние

академические знания. Основным источником знаний выступает обучающий (учитель, преподаватель, педагог). Обучаемый рассматривается главным образом как объект, который нужно наполнить знаниями. Личностные аспекты обучения сводятся к формированию познавательной мотивации и познавательных способностей. Исходя из этого, основное внимание уделяется информационному обеспечению личности, а не ее развитию, рассматриваемому как «побочный продукт» учебной деятельности.

Как разновидность знаниевой выделяют *технократическую парадигму (или прагматическую)*. Главная ее цель обучения и воспитания – дать человеку те знания, умения и навыки, которые практически будут полезны и необходимы в жизни и профессиональной деятельности, помогут правильно взаимодействовать с современной техникой. Основной принцип – политехнизм в обучении.

Таким образом, знаниевая и технократическая парадигмы образования не ставят в центр личность учащегося как субъекта образовательного процесса. Учащийся является лишь объектом педагогического воздействия. Предусматривается стандартизация образовательного процесса, при которой технологии обучения ориентированы главным образом на возможности среднего ученика. Используется прямой (императивный) стиль управления учебной деятельностью учащихся. Для моделей образования, построенных на принципах этих парадигм, характерны монологизированное преподавание, недооценка роли инициативы и творчества субъектов образовательного процесса. Обе модели направлены на формирование личности с заранее заданными свойствами и компетенциями и на передачу содержания способов обучения в готовом виде.

В настоящее время в отечественном образовании на смену устаревшей учебно-дисциплинарной модели приходит *гуманистическая*, личностно-развивающая парадигма, центрирующаяся вокруг подхода к учащимся, как полноправным партнерам, в условиях сотрудничества и отрицающая манипулятивный подход к ним.

Главная цель данной парадигмы – способствовать развитию способностей человека, развитию его личности, его духовному

росту, его нравственности и самосовершенствованию, самореализации. Человек может многого не знать, но важно, чтобы сформировался по-настоящему духовно нравственный человек, способный к саморазвитию и самосовершенствованию; в центре этой парадигмы – человек со всеми своими слабостями и достоинствами.

Сущность гуманистической парадигмы заключается в последовательном отношении учителя (преподавателя) к ученику (студенту) как личности, самостоятельному и ответственному субъекту собственного развития и в тоже время как к субъекту воспитательного воздействия. Основное отличие данной парадигмы от традиционной заключается, прежде всего, в том, что субъект-объектные отношения заменяются на субъект-субъектные (см. табл. 4).

Гуманистическая парадигма образования рассматривает и педагога, и обучающегося как равноправных субъектов образовательного процесса. Его главной целью выступает при этом персональный характер обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся, создание условий для развития и саморазвития обучаемого, предоставление ему свободы выбора для возможности максимальной реализации своих природных потенциалов и для самореализации. Гуманистическая парадигма предполагает свободу и творческий поиск как обучающихся, так и педагогов. Она ориентирована на творческое, духовное развитие личности, на межличностное общение, диалог, помощь и поддержку в самообразовании человека и его самосовершенствовании.

В *таблице 4* представлены сравнительные характеристики традиционалистской и гуманистической парадигм образования.

**Сравнительная характеристика традиционалистской
и гуманистической парадигм образования**

Сравниваемые показатели	Парадигма образования	
	Традиционалистская (субъект-объектная)	Гуманистическая (субъект-субъектная)
Основная миссия образования	Подготовка подрастающего поколения к жизни и к труду	Обеспечение условий самоопределения и самореализации
Аксиологическая основа	Потребности общества и производства	Потребности и интересы личности
Цели образования	Формирование личности с заранее заданными свойствами	Развитие личности как субъекта жизнедеятельности и человека культуры
Роль знаний, умений и навыков	Цель обучения	Средство развития
Содержание образования	Передача ученику готовых образцов знаний, умений и навыков	Созидание человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры

Таким образом, рассмотренные парадигмы различаются своими подходами к выбору главной цели образования, к пониманию роли и предназначения образования в системе общественных институтов, к его видению в системе подготовки человека к жизни, формирования общей и профессиональной культуры подрастающих поколений.

В современной педагогике парадигмы существуют параллельно, не исключая друг друга. В образовании нет и не может быть исключительной парадигмы, а четкое разделение парадигм происходит только в теоретическом плане [9].

Обращение к анализу педагогических парадигм и моделей выражает острую потребность теоретиков и практиков в обобщающем осмыслении теоретических представлений о ее сущности, организации, методике и результатах. Теоретическое обобщение является одним из условий для определения перспективных целей развития отраслевой науки, построения моделей и технологий педагогической деятельности.

Вопросы для обсуждения

1. Раскройте связь педагогики с другими науками.
2. Дайте определение педагогики высшей школы. Назовите ее предмет и объект и задачи.
3. Опишите иерархию целей современного высшего образования. Сформулируйте основную цель современного высшего образования.
4. Назовите основные компоненты содержания высшего образования.
5. Что относится к нормативным документам, регламентирующим содержание высшего образования?
6. Назовите и охарактеризуйте основные методы педагогических исследований.
7. Назовите и охарактеризуйте основные этапы научно-исследовательской работы.
8. Проанализируйте классификацию методов обучения, предложенную Б.Г. Ананьевым. В чем ее преимущества и недостатки?
9. Раскройте основные особенности гуманистической парадигмы образования.

ЧАСТЬ III. ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Тема 1. Предмет, задачи и основные категории психологии высшей школы

Первоначально психология определялась как наука о душе. Так, греческие философы, особенно Аристотель выдвигали идею о существовании души, которая пребывает в единстве с телом и контролирует мысли и чувства, опирающиеся на опыт, накопленный в течении всей жизни. Относительно термина «психология», образованного от греческих слов «*psyche*» (душа) и «*Logos*» (учение), то надо сказать, что он впервые появился в XVII столетии в работе немецкого философа Кристиана Вольфа.

В настоящее время большинство авторов определяют психологию как науку, изучающую индивидуальные и групповые психические явления и процессы, их сущность, закономерности развития и формирования, место и роль в деятельности и поведении человека. Некоторые учёные интерпретируют психологию в зависимости от своей профессиональной склонности, подчёркивая в ней ведущую роль разума или поведения. Обобщая вышесказанное можно заключить, что психология – это наука о закономерностях функционирования и развития психики.

Следует отметить, что современная психология – это широко разветвлённая отрасль знаний, содержащая комплекс отдельных учебных дисциплин и научных знаний. Традиционно в качестве отраслей психологии выделяют социальную, педагогическую, инженерную психологию, психологию труда, психофизиологию. В последнее время активно развиваются такие направления психологического знания как психология менеджмента, психология маркетинга, военная психология, космическая психология, юридическая психология и другие.

Психология высшей школы также относится к сравнительно молодой отрасли психологической науки. Систематическое исследование психолого-педагогических проблем высшей школы началось в 60-х годах XX века. Весомыми научными находками

того времени были исследования С.И. Архангельского и С.И. Зиновьева, в которых фундаментально анализировался учебный процесс в высшей школе и были заложены основы для решения проблем, стоящих на пути обновления высшей школы. С.И. Архангельский и С.И. Зиновьев были и авторами первых учебных пособий по психологии высшей школы. В последние десятилетия XX столетия были разработаны первые программы курса психологии высшей школы, а в 1981 году в Минске вышел в свет учебник, авторами которого были М.И. Дяченко и Л.А. Кандыбович.

Такой интерес к вопросам, связанным с психологической подготовкой специалистов высокой квалификации вызван тем, что сегодня перед высшим образованием встали новые, невиданные раньше задачи, одной из которых является необходимость выработки в будущих инженеров, врачей и экономистов способности к сознательному и эффективному функционированию в условиях небывалого усложнения отношений в глобализированном, информационном обществе, возросшей коммуникативности жизни.

Кроме того, современный, а тем более будущий динамизм знаний, информации и технологий значит, что научить даже в самом лучшем университете на всю жизнь невозможно. Возникает потребность выработки у каждого студента понимания и умения учиться на протяжении всей жизни. К вышесказанному следует добавить и то, что одним из приоритетных направлений государственной политики в сфере высшего образования является его личностная ориентация. Эти и другие требования, предъявляемые сегодня к высшей школе, ставят новые задачи в деле подготовки высококвалифицированных кадров.

На современном этапе *психология высшей школы* представляет собой перспективную отрасль науки психологии, синтезирующую в определенном отношении достижения различных ее областей. По своему содержанию она является педагогической психологией применительно к вузу, опирается на общую психологию, и на различные отрасли психологической науки.

Психология высшей школы – система психологических знаний, концепций, принципов, отражающих закономерности вузовского образования.

Предметом психологии высшей школы являются индивидуальные, а также социально-психологические явления, порождаемые условиями вузов. Психология высшей школы изучает место и роль психических процессов, состояний, свойств, опыта их проявления, развитие и функционирование в деятельности студентов, преподавателей и руководителей вузов.

В отличие от общей психологии, изучающей общие закономерности, сущность психической жизни людей, психологию высшей школы интересуют, прежде всего, функционирование, изменение, развитие и формирование психики студентов, психологические особенности деятельности преподавателей.

Наиболее значимой задачей психологии высшей школы является психологический анализ деятельности студентов. Поскольку личность студента проявляется и формируется в деятельности, то изучение её особенностей, организации и содержания становится ключевым моментом в решении других задач психологии высшей школы.

В целом же все задачи, стоящие ныне перед психологией высшей школы, А.А. Барвинский объединяет в 3 группы:

- 1) научно-исследовательские задачи;
- 2) диагностико-коррекционные задачи;
- 3) задачи изучения студентами курса «Психология высшей школы»;
- 4) практические задачи.

Среди актуальных **научно-исследовательских задач** психологии высшей школы исследователь выделяет:

- психологическое обоснование профессии современного специалиста высокой квалификации (инженера, учителя, менеджера, врача, юриста, агронома и т. д.), на основе которой должен разрабатываться государственный стандарт

содержания образования по направлениям и специальностям профессиональной подготовки;

- изучение психологических закономерностей студента и компьютера и разработка психологических основ компьютеризации учебного процесса в высшей школе;
- исследование психологических проблем подготовки научно-педагогических кадров, становления личности будущего преподавателя в период обучения в магистратуре и аспирантуре;
- изучение психологических основ научного творчества, усовершенствования профессионализма и повышения педагогического мастерства преподавателей.

К *диагностико-коррекционным задачам* психологии высшей школы предлагается относить:

- диагностика установок студентов на формирование позитивной «Я-концепции». «Я-концепция» – это динамичная, более или менее осознанная система представлений человека о себе;
- определение уровня психологической готовности первокурсников к обучению в высшей школе и выработка предпосылок для успешной их адаптации;
- изучение состояния взаимоотношений преподавателей и студентов, с целью установления оптимального педагогического взаимодействия;
- психологический анализ деятельности студентов. Изучение функционирования и проявления психики студентов, психологии их коллективов во всех видах деятельности, на различных курсах и с учётом профиля вуза, необходимо для успешного управления процессом формирования личности специалиста с высшим образованием, решения вопросов планирования учебного процесса.

Задача изучения студентами курса «Психология высшей школы» состоит в интеграции и систематизации психологических знаний, полученных как в ходе изучения курсов «Общей психологии» и «Психология высшей школы».

К основным *практическим задачам* психологии высшей школы относятся:

- разработка научной, психолого-методической основы для контроля над процессом психического развития студентов, их личностным ростом и профессиональным становлением;
- обоснование оптимальных форм учебно-профессиональной деятельности и общения студентов, способствующих усвоению ими всего разнообразия профессиональных функций и социальных ролей;
- разработка личностно-ориентированных технологий обучения студентов, психологическое обоснование инновационных дидактических проектов педагогических экспериментов в высшей школе;
- поиск эффективных путей (методов и способов) обеспечения фундаментальной психологической подготовки студентов, повышение уровня общей культуры;
- предоставление психологической помощи и поддержки всем участникам педагогического процесса, особенно в периоды кризисных явлений в профессиональном самоутверждении.

В.П. Бессольнов к числу ее основных *задач* относит:

- 1) участие в разработке «модели» современного специалиста с высшим образованием;
- 2) проведение психологического анализа деятельности студентов, преподавателей, кафедр, руководящего состава вузов и выявление на этой основе психологических предпосылок повышения эффективности учебного процесса, вузовского воспитания и обучения;
- 3) изучение психологии студенческого коллектива, его влияния на учение, общественную, научную и производственную деятельность студентов;

- 4) выявление закономерностей формирования личности и профессионально важных качеств будущего специалиста с высшим образованием (с учетом профиля вуза, курса, возрастных и социальных особенностей);
- 5) разработку проблемы психологической подготовки студентов к практической деятельности после окончания вуза;
- 6) изучение психологии личности и труда преподавателя вуза, психологических основ его педагогического мастерства и творчества;
- 7) исследование проблем профориентации и профотбора в высшие учебные заведения;
- 8) анализ процесса адаптации бывших школьников к вузовскому обучению, а выпускников вуза – к условиям трудовой деятельности.

Наиболее значительной задачей психологии высшей школы является проведение психологического анализа деятельности студентов.

Прежде чем объект и предмет психологии высшей школы, отметим, что в каждой науке есть свой объект и предмет исследования.

Объект науки – это часть объективной реальности, существующей независимо от нашей воли, нашего сознания, которую надлежит исследовать.

Соответственно, **объектами психологии высшей школы** являются личность студента и преподавателя как социальных субъектов, их деятельность, взаимоотношения, участие в жизни вуза и т. д.

Предметом науки выступает та сторона, или свойство объекта которые надлежит исследовать. Следовательно, объект науки представляет собой понятие более широкое, чем предмет, поскольку один и тот же объект может относиться сразу к нескольким наукам. Например, студент или преподаватель как человек может быть объектом для изучения с позиций педагогики, медицинских наук, антропологии и т. д. Предмет же науки, как правило, присуц

только данной науке и никакой другой. Так, психология высшей школы, направляя свою деятельность на студента и преподавателя как объекты исследования, изучает закономерности функционирования их психики, а также социально-психологические особенности профессионально-педагогического общения и взаимоотношений преподавателя и студентов.

Таким образом, предмет психологии высшей школы можно определить как индивидуальные и групповые психические явления, их сущность, закономерности развития и формирования, место и роль в деятельности и поведении преподавателей студентов. Предметом психологии высшей школы является «личностный фактор», влияющий на учебно-воспитательный процесс. Данная дисциплина исследует закономерности психики студента как субъекта учебно-познавательной деятельности и специфику научно-педагогической деятельности преподавателя, а также социально-психологические особенности взаимодействия в системах «преподаватель – студент», «студент – студенческий коллектив».

Рассмотрим кратко *основные категории психологии высшей школы*.

Профессиональная направленность – это устремленность человека на реализацию своих знаний, опыта, способностей в области выбранной профессии. В ней отражаются его положительное отношение к своей профессии, склонность и интерес к ней, желание удовлетворить свои материальные и духовные потребности, занимаясь трудом в данной области деятельности.

Профессиональная ориентация – система мероприятий по ознакомлению молодежи с миром профессий. Профессиональная ориентация способствует выбору профессии в соответствии с индивидуальными способностями и склонностями, а также возможностями, которые предоставляет человеку общество. Профессиональная ориентация включает в себя:

- профессиональное просвещение;
- воспитание;

- консультирование;
- развитие личности.

Профессиональная пригодность – совокупность психологических и психофизических особенностей человека, необходимых и достаточных при наличии специальных знаний, умений и навыков для достижения им общественно приемлемой эффективности труда. В понятие «профессиональная пригодность» входит также удовлетворение, переживаемое человеком в процессе труда и при оценке его результатов. Данное качество не является врожденным и формируется в процессе трудовой деятельности.

Педагогическая коммуникация – взаимный процесс общения преподавателей и студентов, в ходе которого происходит усвоение знаний, выработка умений и навыков у обучаемых, развитие психолого-педагогических качеств самих преподавателей.

Методология психологии высшей школы – учение о подходах, принципах, логике построения психологической теории высшего образования.

Педагогическая деятельность – творческий, специально организуемый целенаправленный процесс взаимодействия педагога с воспитуемыми с целью формирования у последних профессионально значимых знаний, умений и навыков, развития их способностей и дарований, способов творческой деятельности.

Отметим, что данные категории носят достаточно общий характер и имеют свою специфику применительно к психологии высшей школы.

Тема 2. Связь психологии высшей школы с другими отраслями психологических знаний

Психология высшей школы как отрасль психологических знаний тесно связана с другими отраслями психологии.

В общем виде связь психологии с разными отраслями психологического знания представлена на рис. 4.



Рисунок 4. Связь психологии высшей школы с другими отраслями

На современном этапе развития психологического знания насчитывается около 50 психологических дисциплин: возрастная психология, медицинская, юридическая, военная психология, социальная психология и т. д. Как и психология высшей школы, эти дисциплины по своей сути представляют собой самостоятельные

науки. Однако все они основаны на общей психологии, изучающей общие закономерности функционирования и развития психики.

Связь психологии высшей школы с *общей психологией* определяется, прежде всего тем, что среди задач общей психологии центральное место занимает разработка методологических основ, теории и методов изучения психологических явлений.

Следовательно, есть основания утверждать, что общая психология является теоретической базовой наукой, результаты исследований которой используются другими отраслями психологии, в том числе и психологии высшей школы. Именно изучение проблем обучения, воспитания, усвоения нового знания, выработка новых навыков на основе этого знания и применение их в своей профессиональной деятельности в рамках вуза позволило сформироваться психологии высшей школы как самостоятельной дисциплине.

Психофизиология как наука, изучающая физиологические механизмы субъективных явлений, состояний и индивидуальных различий, связана с исследованиями физиологических механизмов психических процессов на системном, нейронном, синаптическом и молекулярном уровнях и основана на исследовательской парадигма: человек – нейрон – модель. Связь психологии высшей школы психофизиологии проявляется в релевантности для обеих дисциплин естественнонаучных основ психических процессов, механизмов и закономерностей деятельности мозга, обеспечивающих психические процессы и целенаправленные поведенческие акты, мозговой организации психических процессов.

Связь психологии высшей школы с *возрастной психологией* обеспечивается общим принципом анализа студенческого возраста как периода поздней юности или ранней взрослости. Центральными проблемами возрастной психологии является создание методической базы для контроля за ходом и условиями психического развития человека на разных жизненных этапах, а также организация оптимальных форм деятельности и общения, предоставление психологической помощи, в периоды возрастных кризисов.

Психология высшей школы связана с *педагогической психологией*, изучающей психику человека в процессе его обучения и воспитания, устанавливающей и использующей закономерности психики в процессе овладения знаниями, умениями и навыками. Связь психологии высшей школы с педагогической психологией определяется решением задач управления учебной деятельностью студентов, обеспечения условий для их эффективного обучения, разработки принципов организации воспитания студенческой молодёжи. Например, решая собственно педагогическую проблему методов обучения в высшем учебном заведении (дидактическую проблему), исследователь с помощью психологических методов изучает познавательную деятельность студентов, эффективность которой зависит от психолого-педагогического обоснования методов преподавания.

К.Д. Ушинский подчеркивал, что психология является одной из наименее необходимых дисциплин для педагога, ибо он в процессе воспитания постоянно находится в окружении психологических явлений, присущих воспитуемому. считал, что педагогическая психология должна выступать не только в роли консультанта и советника для педагогики. Ее задачи заключаются в психологическом обосновании обучения и воспитания людей на основе специальных психологических исследований, проведённых в процессе учебно-воспитательной деятельности личности.

Помимо вышеназванных, психология высшей школы взаимосвязана с такими отраслями психологии, как *социальная психология, психодиагностика, психология научного творчества, акмеология*.

Социальная психология – это отрасль психологии, изучающая закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные фактом объединения их в социальные группы. Данная отрасль выявляет психологические закономерности взаимоотношений личности и коллектива, определяет психологическую совместимость людей в группе, изучает такие явления, как лидерство, сплоченность, процесс принятия коллективных решений, проблемы

самооценки, устойчивости, подверженности влиянию извне. Социальная психология дает общие ориентиры для анализа студенческой группы, определения этапов её развития, обеспечения условий для эффективности педагогического общения и взаимоотношений преподавателя и студентов.

Психодиагностика – это область исследований, связанных с количественной оценкой и точным качественным анализом психологических свойств и состояний человека, при помощи научно проверенных методов, дающих достоверную информацию о них. Связь психологии высшей школы и психодиагностики проявляется в том, что последняя ставит и решает проблемы психологической оценки уровня развития студентов и их дифференциации.

Психология творчества – область научного и прикладного знания, разрабатываемая преимущественно общей психологией, психологией личности и дифференциальной психологией, которая изучает созидание человеком нового, оригинального в различных сферах деятельности, прежде всего: в науке, технике, искусстве, а также в обыденной жизни, быту; формирование, развитие и структуру творческого потенциала человека. В рамках образовательного пространства университета данная отрасль психологии позволяет обобщить теоретические и экспериментальные исследования творчества, изучает общие психологические закономерности строения, регуляции и развития творческой деятельности, а также особенности творческой личности, природу творческих способностей и пути их развития.

Акмеология – это отрасль психологической науки, изучающая феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени зрелости, в частности, достижения им высокого уровня профессионального мастерства. Поскольку обсуждаемый возрастной период приходится на студенчество, то можно говорить о том, что акмеологическое знание оказывается востребованным для совершенствования учебно-воспитательного процесса в высшей школе.

Трудно переоценить для психологии высшей школы значение тесных связей с *философией* и *естествознанием*.

Философия обосновывает общие подходы к пониманию человека, раскрывает понятие личности студента, причины и цели его активности, уровни детерминации поведения. Философский анализ взаимосвязи человека и общества, лежащий в основе этических концепций, раскрывается психологией в правилах и нормах воспитания.

Естествознание показывает, какие объективные параметры лежат в основе психолого-педагогических закономерностей, например, как связана динамика работы нервной системы с индивидуальными особенностями.

Кроме того, психология высшей школы связана с социологией, как с учением о человеческом поведении, оформленном в групповую жизнь, включающую, с одной стороны, коллективные действия, мотивы и поступки, а с другой – способы, какими люди придают значение своему жизненному опыту (саморефлексия). Если говорить о процессе обучения в вузе, то здесь важен не столько студент как отдельный индивид, но вся совокупность студенческих коллективов, их взаимосвязь как друг с другом, так и преподавательским коллективом. Именно студенческий коллектив и его взаимосвязь с преподавателями и является предметом рассмотрения Психологии высшей школы.

Тема 3. Психологические особенности обучения студентов высших учебных заведений

Социальная и профессиональная деятельность человека предполагает его адаптацию к условиям непрерывно меняющейся среды, выработку новых форм поведения, направленных на достижение определенных целей, освоение разнообразных форм самообразования и научения. Научение может осуществляться на разных уровнях: выработка реактивного поведения, оперантного поведения, когнитивное научение, концептуальное научение. По мнению И.В. Рыжковой и Н.А. Щербаковой, в студенческом возрасте наиболее выражены различные формы когнитивного научения.

Обучение студентов исследователи определяют как воздействие на их психику и деятельность с целью вооружения знаниями, умениями, навыками. Однако последние не исчерпывают результатов обучения. В ходе обучения на основе его содержания развиваются различные стороны психики студентов, формируется личность будущего специалиста в целом. Обучение имеет непосредственное значение для совершенствования научного мировоззрения, развития интеллектуальных и профессиональных качеств.

Характер и количество компетенций будущего специалиста определяются требованиями современного производства, трудовой деятельности к уровню подготовленности и развития личности специалиста определенного профиля.

По определению Т.В. Габай, *учебная деятельность* есть составная деятельность, включающая две подсистемы, или деятельности. Первая – основной функциональный ее компонент, который рассматривается как подсистема, или деятельность-учение. Подготовительные функциональные компоненты учебной деятельности объединяются в другую подсистему – деятельности обучения. Деятельность учения – «чистый» акт познания, реализуемый учащимися через усвоение наличного опыта. Деятельность обучения направлена на обеспечение условий успешного осуществления деятельности учения [9].

Учение как деятельность имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения. Учение – специфически человеческая деятельность, причем оно возможно лишь на той ступени развития психики человека, когда он способен регулировать свои действия сознательной целью. Учение предъявляет требования к познавательным процессам (памяти, сообразительности, воображению, гибкости ума) и волевым качествам (управлению вниманием, регуляции чувств и т. д.).

В учебной деятельности объединяются не только познавательные функции деятельности (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), но и потребности, мотивы, эмоции, воля.

Главной характеристикой деятельности является ее предметность. Под *предметом* представители Саратовской педагогической школы И.В. Рыжкова и Н.А. Щербакова предлагают понимать не просто природный объект, а предмет культуры, в котором зафиксирован определенный общественно выработанный способ действия с ним. И этот способ воспроизводится всякий раз, когда осуществляется предметная деятельность.

Другая характеристика деятельности – ее социальная, общественно-историческая природа. Самостоятельно открыть формы деятельности с предметами человек не может. Это делается с помощью других людей, которые демонстрируют образцы деятельности и включают человека в совместную деятельность. Переход от деятельности, разделенной между людьми и выполняемой во внешней (материальной) форме, к деятельности индивидуальной (внутренней) и составляет основную линию интериоризации, в ходе которой формируются психологические новообразования (знания, умения, способности, мотивы, установки и т. д.).

Деятельность всегда носит опосредованный характер. В роли средств выступают орудия, материальные предметы, знаки, символы (интериоризованные, внутренние средства) и общение с другими людьми. Осуществляя любой акт деятельности, мы реализуем в нем определенное отношение к другим людям, если они даже реально и не присутствуют в момент совершения деятельности.

Человеческая деятельность всегда целенаправлена, подчинена цели как сознательно представляемому запланированному результату, достижению которого она служит. Цель направляет деятельность и корректирует ее ход.

Деятельность следует рассматривать не как совокупность реакций, а как систему действий, сцементированных в единое целое побуждающим ее мотивом. *Мотив* – это то, ради чего осуществляется деятельность, он определяет смысл того, что делает человек.

Наконец, деятельность всегда носит продуктивный характер, т. е. ее результатом являются преобразования как во внешнем мире, так и в самом человеке, его знаниях, мотивах, способностях и т. д.

В зависимости от того, какие изменения играют главную роль или имеют наибольший удельный вес, выделяются разные типы деятельности (трудовая, познавательная, коммуникативная и т. п.).

Оригинальную концепцию учебной деятельности предложил В.В. Давыдов. В процессе освоения учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться, возникшую на определенном этапе развития общества. Исследователь приходит к выводу о том, что обучающийся усваивает какой-либо материал в форме учебной деятельности только тогда, когда у него есть внутренняя потребность и мотивация такого усвоения. Далее это связано с преобразованием усваиваемого материала и тем самым с получением нового духовного продукта, то есть знания об этом материале [13].

В учебной деятельности в отличие от деятельности исследовательской человек начинает не с рассмотрения чувственно конкретного многообразия действительности, а с уже выделенной другими (исследователями) всеобщей внутренней основы этого многообразия. Таким образом, в учебной деятельности происходит восхождение от абстрактного к конкретному, от общего к частному.

Главным результатом учебной деятельности в собственном смысле слова является формирование у учащегося теоретического сознания и мышления. Именно от сформированности теоретического мышления, приходящего на смену мышлению эмпирическому, зависит характер всех приобретаемых в ходе дальнейшего обучения знаний. Формирование теоретического мышления требует специальных педагогических приемов и способов построения учебной деятельности, в противном случае оно может оказаться (и часто оказывается) несформированным даже у студентов, что влечет за собой тяжелые последствия для вузовского обучения. Поэтому существует особая проблема диагностики уровня мышления.

По определению И.И. Ильева, *деятельность учения* есть самоизменение, саморазвитие субъекта, превращение его из не владеющего определенными знаниями, умениями, навыками в овладевшего ими [21]. Предметом учебной деятельности выступает

исходный образ мира, который уточняется, обогащается или корректируется в ходе познавательных действий. Учебная деятельность как целое включает в себя ряд специфических действий и операций разного уровня.

К исполнительным учебным действиям первого уровня И.И. Ильясов относит:

- действия уяснения содержания учебного материала;
- действия обработки учебного материала.

Кроме исполнительных действий по уяснению и обработке материала, параллельно с ними протекают контрольные действия, характер и состав которых зависят от тех же условий, что и состав исполнительных действий (источник и форма получения учебной информации).

Для преподавателя высшей школы представляет интерес не столько анализ строения учебной деятельности, сколько проблема ее адекватного формирования у студентов (прежде всего на младших курсах). Фактически речь идет о том, чтобы научить студентов учиться, и это чаще важнее, чем вооружение их конкретными предметными знаниями. Самая большая сложность состоит в самостоятельном отборе содержательного материала, подлежащего усвоению.

В исследовании О.Е. Мальской проводится четкая граница между теми способами учения, которые являются способами выполнения конкретных предметных видов деятельности, и теми обобщенными способами, которые направлены на преобразование опыта, – собственно, учением [38].

В.Я. Ляудис считает, что учебную деятельность нужно анализировать не саму по себе, а как составляющую учебной ситуации, системообразующей переменной которой выступают социальные взаимодействия студентов с преподавателями и между собой. Характер этих взаимодействий в свою очередь зависит от форм сотрудничества преподавателя со студентами [36].

Совместная учебная деятельность – это некая общность, возникающая в процессе учения. В своем становлении она проходит

ряд этапов, которые по ходу усвоения материала приводят к формированию единого смыслового поля у всех участников обучения, которое и обеспечивает дальнейшую саморегуляцию индивидуальной деятельности всех участников.

Центральное место В.Я. Ляудис отводит совместной продуктивной деятельности (СПД), возникающей при совместном решении творческих задач, и рассматривает ее как «единицу анализа становления личности в процессе учения».

Система совместной деятельности может быть признана нормальной, когда взаимосвязаны между собой все ее компоненты: отношение студентов к целям и содержанию обучения, отношения студентов между собой и к преподавателям; условия, в которых протекает учебная деятельность.

Установлен фазовый характер учебной деятельности. В первой фазе происходит осмысление создавшейся ситуации, повышается общая готовность к выполнению длительной умственной работы, усиливается организованность. Это связано в первую очередь с формированием установки на объект изучения с приспособлением познавательного и чувственного уровней к новому виду деятельности. В этой фазе отмечается выработка таких качеств, как трудолюбие, настойчивость в достижении цели, внимательность, самоорганизованность, любознательность и т. д. Возникает интерес к изучению тех или иных наук.

Следующая фаза – период устойчивой адаптации, когда цель полностью осознана и появляются предпосылки для ее реализации, вся система уровней деятельности приходит в соответствие с основной целью обучения. В этой фазе формируются качества, характеризующие выработку у студентов общих профессиональных умений, необходимых будущему специалисту, развивается чувство собственного достоинства, чувство общественного долга.

Таким образом, в процессе обучения главное внимание должно быть обращено на организацию деятельности студентов в тех ее видах, формах и способах, которые представляют собой новую стратегию подготовки специалистов – не только формирование

теоретического мышления, но и целенаправленное формирование профессиональной подготовленности для работы в условиях современного производства.

Важным элементом современного высшего образования является методологическая подготовка. Развитие науки и практики достигло такого уровня, что студент не в силах усвоить и запомнить все необходимое для своей будущей работы. Поэтому ему лучше усваивать такой учебный материал, который при своем минимальном количестве вооружит его максимальным количеством информации и, с другой стороны, позволит в дальнейшем успешно работать в ряде областей. Здесь встает задача наиболее

экономного отбора научных знаний по всем предметам обучения в вузе. Но этого недостаточно. Важно вместе с тем всесторонне развивать общий интеллект у студентов, способности решать различные задачи.

В вузовском обучении и воспитании действуют свои особые принципы (в отличие от школьных), такие, например, как:

- учить тому, что необходимо на практической работе после вуза;
- учитывать возрастные, социально-психологические и индивидуальные особенности студентов;
- профессиональная направленность обучения и воспитания;
- органическое соединение обучения с научной, общественной и производственной деятельностью.

Тема 4. Структура и виды учебно-познавательной деятельности студента

Вслед за Ф.В. Шариповым под *учебно-познавательная деятельность* мы будем понимать деятельность обучающегося по овладению знаниями и способами действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, поставленных преподавателем.

При этом данный вид деятельности направлен не только на освоение знаний и умений, но и на самого субъекта (студента) в плане совершенствования, развития его личностных качеств

благодаря целенаправленному присвоению им общественного опыта (нравственного, культурного, практического, творческого и т. д.).

Психологи (И.А. Зимняя, И.И. Ильясов, И. Лингарт, Д.Б. Эльконин), анализируя учебно-познавательную деятельность, выделяют пять ее характерных особенностей:

- 1) она направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;
- 2) в ней осваиваются знания и общие способы действий;
- 3) она включает разнообразные действия учащегося, в том числе перцептивные (наблюдение – звуковое и зрительное восприятия учебного материала), мнемические (запоминание учебного материала), умственные (анализ, сравнение, классификация, обобщение и др.), практические (решение задач, эксперимент, графические и расчетные работы, работа с компьютером и др.);
- 4) она ведет к изменениям психических свойств (характера, способностей, памяти, мышления, чувств, воли) и поведения обучающегося в зависимости от результатов своих действий;
- 5) она ведет к изменениям в самом субъекте в плане развития личности.

Д.Б. Эльконин подчеркивал общественный характер учебной деятельности [77]:

- по содержанию, так как она направлена на усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством;
- по ее смыслу, ибо она общественно значима и оцениваема;
- по форме, поскольку она соответствует общественно выработанным нормам общения и осуществляется в общественных учреждениях (школах, колледжах, вузах и т. д.).

Как любая другая деятельность, учебно-познавательная деятельность характеризуется предметностью, целенаправленностью и продуктивностью (результативностью). Она имеет определенную структуру и содержание.

Предметом учебной деятельности является содержание учебного материала, подлежащее усвоению. Сюда относятся понятия, теории, законы, принципы, задачи, алгоритмы, процессы, способы действий и т. д., включенные в учебные программы по изучаемым дисциплинам.

Цель учебной деятельности коррелирует с общей целью образования заключается в усвоении этих знаний, овладении обобщенными способами действий, в процессе чего развивается сам обучающийся.

Мотивы учебной деятельности связаны с потребностями, интересами, склонностями, ценностными ориентациями и личностными установками обучающегося.

Одним из важных структурных компонентов деятельности является **действие**. Учебно-познавательная деятельность студента включает в себя множество действий, обусловленных целями и содержанием обучения, формой организации образовательного процесса, логикой изучения и усвоения учебного материала и методами обучения. Например, сюда относятся прослушивание устного изложения учебного материала преподавателем или одним из учащихся, чтение учебной литературы или конспекта, восприятие информации по наглядным пособиям, работа с цифровыми и дистанционными образовательными ресурсами, выполнение лабораторной работы и т. д.

К средствам учебной деятельности Ф.В. Шарипов предлагает относить базовые знания и умения обучающегося, устную и письменную речь, учебную литературу, конспекты, наглядные и методические пособия, цифровые образовательные ресурсы и электронные издания учебного назначения, лабораторное оборудование, учебное телевидение и др.

Способы учебной деятельности – это приемы и методы, с помощью которых осуществляется использование средств с целью овладения знаниями и умениями. Они зависят от методов обучения, применяемых преподавателем на том или ином занятии. К способам учебной деятельности относятся, например, различные способы

изучения литературы и конспектирования учебного материала, математические операции при решении задач, способы выполнения лабораторной работы и составления отчета, методы индивидуального или группового решения проблем, методы исследования изучаемых явлений, процессов и т. д.

Продукт учебной деятельности – новые знания и умения, усвоенные учащимися в результате учебы. Продуктом также являются внутренние новообразования психики и деятельности в мотивационном, смысловом, умственном и нравственном планах.

В структуре учебно-познавательной деятельности студента важным компонентом является **учебная задача**, основным отличием которой является то, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта (учащегося), а не в изменении предметов, с которыми он взаимодействует. Учебные задачи выполняют разнообразные функции.

Ф.В. Шарипов предлагает различать задачи на понимание и ориентировку, идентификацию с определенным законом, преобразование, применение, перенос в новую ситуацию, самостоятельное построение задач, самоконтроль.

Структура учебной задачи подробно изучена в исследованиях Л.М. Фридмана и Е.И. Машбица. В любой задаче, в том числе и в учебной, выделяются цель (требование), объекты, которые входят в состав условия задачи, и их функции.

По мнению Л.М. Фридмана, учебная задача состоит из следующих частей [68]:

- предметной области (класс обозначенных объектов);
- требований задачи (указания о цели решения задачи, т. е. того, что необходимо установить в ходе решения);
- отношений, связывающих объекты задачи;
- совокупности тех действий (операций), которые надо произвести над условиями задачи, чтобы ее решить.

В деятельности по решению учебных задач могут быть выделены следующие взаимосвязанные компоненты: анализ и понимание задачи, «принятие» учебной задачи, актуализация имеющихся

знаний, необходимых для ее решения; составление плана решения задачи; практическое ее осуществление; контроль (самоконтроль) и оценка решения задачи; осознание способов деятельности, имеющих место в процессе решения учебной задачи.

В зависимости от выполняемой функции различают три вида действий: *ориентирующие (или планирующие), исполнительные и контрольные*.

Ориентирующие действия (ориентировочная основа действий) – это та система ориентиров и указаний, пользуясь которой студенты выполняют усваиваемые действия. Она необходима для того, чтобы спланировать предстоящую деятельность.

Ориентировочная основа действий при решении учебной задачи (общий алгоритм решения) такова:

- 1) выяснить, что дано и что надо найти;
- 2) установить логические связи между известным и искомым;
- 3) выдвинуть различные способы решения задачи; при необходимости переформулировать задачу;
- 4) выбрать один из способов и составить план решения задачи;
- 5) попытаться решить задачу;
- 6) проверить результат.

Исполнительские действия включают реализацию ориентировочной основы деятельности.

Функция контроля или самоконтроля (контрольных действий) состоит в определении правильности и полноты выполнения обучающимися операций при решении учебных задач. Для решения задачи субъект (студент) должен располагать некоторой совокупностью средств, которые не входят в задачу и привлекаются извне. Средства решения могут быть материальными (например, приборы, инструмент и др.), материализованными (тексты, схемы, формулы, модели) и идеальными (знания, которые используются студентом при решении задачи).

Таким образом, структура учебно-познавательной деятельности содержит следующие структурные компоненты: предмет, цель, мотивы, средства, учебные действия и способы их выполнения,

продукт (результат). Учебно-познавательную деятельность можно рассматривать как деятельность по решению учебных задач.

По уровню мышления принято различать два вида учебно-познавательной деятельности: *репродуктивную* и *продуктивную (творческую)*.

Репродуктивная деятельность – это действия по образцу, например повторение пройденного материала и его объяснение, решение типовых задач по известному алгоритму, подготовка и презентация доклада на основе самостоятельной работы с литературой и др.

Примерами творческой познавательной деятельности студентов являются решение нестандартных задач, проведение лабораторного эксперимента, учебно-исследовательская работа, конструирование технических изделий и т. д.

Тема 5. Психологический анализ деятельности студентов

В управлении деятельностью студентов важную роль играет обратная связь, всестороннее и глубокое понимание преподавателями её хода и результатов. Чаще всего эта связь дает информацию об успеваемости студентов, их общественной активности и поведении, меньше – о самосознании, направленности, темпераменте и характере юношей и девушек, их способностях как предпосылок деятельности. В то же время изучение этих предпосылок, их учет в деятельности студентов в значительной мере определяют успех учебно-воспитательной работы в высшей школе.

Понятие деятельности студента является интегральным. Оно включает в себя различные её виды: учебную, научную, общественную, спортивную и т. д. В то же время ведущая роль в условиях вуза принадлежит учебно-профессиональной деятельности, которая требует от студента значительной учебной и научной активности, усвоения новых психологических норм и критериев социокультурного развития. Именно в процессе учебной деятельности достигаются главные цели в области подготовки специалистов.

Характерными чертами учебно-профессиональной деятельности являются:

1. Формирование профессиональных знаний, умений и навыков и овладение способами профессионально-творческой деятельности. В этой связи теоретическое знание должно включаться в реальную деятельность студентов. Цель профессиональной подготовки заключается не только в передаче конкретных знаний по предметам, но и в вооружении студентов такими знаниями, которые являются общей предпосылкой для овладения способами решения производственных проблем.
2. В высшей школе изучаются не основы наук (как в средней школе), а науки в их развитии. При этом самостоятельная работа студентов пересекается с научной работой преподавателей и таким образом обеспечивается единство учебной и научной деятельности студентов.
3. Преподавание всех наук профессионализировано (преподаватели, читающие курсы, как правило, разрабатывают эти курсы, привлекая материал, полученный в процессе своей исследовательской деятельности).
4. Обучение носит проблемный характер, то есть задача преподавателя состоит в том, чтобы «подбрасывать» студентам посильные для их понимания и разрешения проблемы, а студенты, в свою очередь, должны быть уверены, что разрешая эти проблемы, они открывают новые и полезные для себя знания.

Ядром учебно-профессиональной деятельности студентов является их *самосознание*, под которым в широком смысле слова понимают осознание обучаемым мотивов и целей учёбы, а так же самого себя как субъекта учебной деятельности, который сам организует, направляет и контролирует процесс обучения.

В исследованиях А.А. Барвинского установлено, что самосознание студентов формируется на основе расширения знаний о необходимых им как будущим гражданам и специалистам качествах,

адекватной самооценки уровня своего развития. Этому способствует ознакомление обучающихся с закономерностями формирования личности, развитие у них умения анализировать свою деятельность, самохарактеризовать себя (свои положительные стороны и недостатки).

Студенческий возраст благоприятный для образования профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, для формирования творческих способностей – «восхождения к вершинам творчества», что значит многое для будущей профессиональной деятельности. В этой связи Л.Г. Подоляк и В.И. Юрченко считают, что основными направлениями профессионализации является следующее [52]:

1. Профессионализируются все познавательные процессы: профессиональное восприятие и профессиональная наблюдательность, профессиональная память, профессиональное мышление. В целом, можно сказать, формируется профессиональная установка на все познавательные процессы.
2. Специалист с высшим образованием должен не только в совершенстве владеть знаниями, умениями и навыками, но и самостоятельно вырабатывать средства достижения поставленных профессиональных целей, а для этого должны быть сформированы механизмы планирования своей деятельности, её программирования и оценки результатов.
3. Личность студента обретает профессиональную направленность, имеющую следующие проявления:
 - профессиональная мотивация, позитивное отношение, склонность и интерес к профессиональной деятельности;
 - понимание и принятие профессиональных задач на основе оценки собственных ресурсов для их решения (наличие соответственных знаний, умений и т. д.);
 - желание совершенствовать свою подготовку к профессиональной деятельности, усиливает мотивацию к самообразованию и самовоспитанию.

Кроме вышеперечисленного у студентов формируется ценностно-смысловое содержание «**Я-концепции**». На смену кризиса идентичности приходит устойчивое представление о собственном «Я».

Под «**Я-концепцией будущего специалиста**» А.А. Барвинский предлагает понимать сложную динамическую систему представлений студента о самом себе как о личности и субъекте учебно-профессиональной деятельности, которая совмещает в себе взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты:

1. «**Образ-я**», раскрывающий неповторимость самовосприятия. Студент испытывает чувство идентичности (отличия от остальных), а также чувство взаимозависимости (принадлежности к ассоциации с другими студентами).
2. «**Отношения-я**», которое определяется самооценкой профессионально-педагогических способностей и личностных качеств, что может вызвать проявление определенных эмоциональных состояний.
3. «**Поступок-я**», направленный на самовыявление и самопрезентацию собственного «Я», или на проявление защитного действия, в тех случаях, когда имеет место «посягательство» на ценность и целостность сформировавшегося представления о себе самом.

«Я-концепция» обеспечивает внутреннюю согласованность личности, относительную устойчивость ее поведения.

Принято различать *позитивную* и *негативную «Я - концепцию»*.

Позитивная «Я-концепция» студента характеризуется высокой самооценкой своих способностей, высоким уровнем самоуважения и самокритичности. Для таких студентов характерным есть высокая активизация поступка, наличие позитивных мотивов учебно-профессионального и личностного самосовершенствования, способность к волевому действию для преодоления изъянов собственного «Я».

Студенты с позитивной «Я-концепцией» активны в учебе, на занятиях они задают вопросы, обсуждают поднятые проблемы,

проявляют активность в их обсуждении, успешно овладевают навыками самообразования, стремятся сформировать в себе личностные черты, присущие профессиональной модели. Таким образом, позитивная «Я-концепция» способствует раскрытию и реализации внутренних возможностей студента в направлении его успешной профессиональной подготовки.

Негативная «Я-концепция» характеризуется заниженной, неадекватной самооценкой. Для студентов с негативной «Я-концепцией» характерным есть отсутствие интереса к профессии, пассивность самопознания, немотивированность учебно-профессионального самоутверждения и самореализации. Студент такого типа склонен к самоунижению, он часто испытывает нервное напряжение, неуверенность в себе, живет ожиданием непреодолимых трудностей в будущей профессиональной деятельности.

По мнению исследователей, для студентов с негативной «Я-концепцией» особую значимость приобретают воспитание самоуважения, чувство собственного достоинства, вера в себя и в собственные силы, устойчивая направленность на получение профессиональных знаний и умений.

Важную роль в деятельности, обучении и воспитании студентов психические познавательные процессы (ощущение восприятие, память, мышление, представление, воображение и речь) играют. Эффективность деятельности специалиста определяется не только свойствами его личности, но и уровнем функционирования познавательных процессов.

Поэтому формирование личности будущего учителя, инженера или врача предполагает активизацию и совершенствование психических познавательных процессов в соответствии с требованиями специальности и профессиональной деятельности в целом.

Студенческие годы – период достаточно высокого развития познавательных процессов. Даже студенты первого курса обладают, как правило, относительно устойчивым вниманием, способностью воспринимать преподаваемые дисциплины и явления окружающего мира, анализировать логику развития мыслей преподавателя.

У молодых людей студенческого возраста хорошо развита словесно-логическая память, на которую преподаватель часто ориентируется. Студент склонен к размышлению, рассуждению, к поискам научных проблем как на лекциях, так и во время выполнения самостоятельных работ.

Исследования показывают, что лишь у незначительной части молодых людей возраста 18–35 лет наблюдаются застой в психологическом развитии, при этом длительность их не превышает 2–3 лет. Для большинства же это возраст интенсивного развития.

Успешное взаимодействие будущих специалистов предполагает правильное восприятие ими качеств и действий друг друга. Такое восприятие формируется в процессе коллективной деятельности, когда уточняются взаимооценки и приходит взаимопонимание, чему способствуют и преподаватели.

Для эмоциональных процессов у студентов в ходе учебы характерны их большая интенсивность, разнообразие, переход от одних к другим, ускоренное формирование высших чувств. Неподверженность эмоциональных процессов отрицательным влияниям (внешним и внутренним), то есть эмоциональная устойчивость – условие результативности деятельности в сложных для студента ситуациях. В широком спектре компонентов эмоциональной сферы студентов особенно значимо чувство ответственности за результаты своей учебы.

Эмоции и чувства в деятельности студентов выступают в роли регуляторов, усиливающих их психологическую активность, влияющих (положительно или отрицательно) на восприятие и переработку информации, на направленность внимания и действий.

Большая роль в поддержании положительного психического состояния студентов принадлежит преподавателям, которые могут и должны настроить студентов на активную работу, создать атмосферу творческого подъема, организовывать учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы вызывать и поддерживать положительные психические состояния обучающихся и нейтрализовать, снимать, предупреждать отрицательные.

Средствами и методами для этого являются научная организация труда обучаемых, убеждение, внушение, поощрение, культурно-массовая работа, спорт, индивидуальные беседы, разумное удовлетворение материальных и духовных потребностей.

Тема 6. Типология личности студента и преподавателя

Факторы, определяющие социально-психологический портрет студента и в значительной степени влияющие на успешность обучения, можно разделить на две категории: те, с которыми студент пришел в вуз, – их только можно принимать во внимание, и те, которые появляются в процессе обучения, – ими можно управлять.

К первой категории в том числе относятся: уровень подготовки, система ценностей, отношение к обучению, информированность о вузовских реалиях, представления о профессиональном будущем. Эти факторы во многом определяются общей атмосферой в стране и конкретными «бытовыми знаниями» тех, кто являлся непосредственным источником информации. Влиять на них можно лишь косвенно, констатируя и используя их как отправную точку для воздействий на студентов.

Факторы первой категории работают преимущественно на этапе адаптации, когда студенту необходимо быстро сориентироваться и с новых позиций освоить способы и методы учебной деятельности, понять систему норм и правил, существующих на факультете и в его учебной группе, разработать свою систему ценностей по отношению к учебе, будущей профессии, преподавателям.

Постепенно влияние факторов первой группы ослабевает и решающую роль начинают играть факторы второй группы. К ним можно отнести: организацию учебного процесса, уровень преподавания, тип взаимоотношений преподавателя и студента и т. п.

Анализируя особенности студенческой молодежи, исследователи разделяют их на три группы.

Первую группы, это около трети студентов, составляют студенты, ориентированные на образование как на профессию. В этой

группе наибольшее число студентов, для которых интерес к будущей работе, желание реализовать себя в ней является основным.

Вторую группу, около 26 % студентов, составляют студенты, ориентированные на бизнес. Отношение к образованию у них совсем иное: для них образование выступает в качестве инструмента (или возможной стартовой ступени) для того, чтобы в дальнейшем попытаться создать собственное дело, заняться торговлей и т. п. Они понимают, что со временем и эта сфера потребует образования, но к своей профессии они относятся менее заинтересованно, чем первая группа.

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

Процесс выбора профессии, обучения в вузе стал сегодня для многих студентов прагматическим, целенаправленным и соответствующим современному этапу развития общества и культуры. Ценность образования как самостоятельного социального феномена, имеющего социокультурную, личностную и статусную привлекательность, отступила на более дальний план. Возможно, что различие ценностей образования прошлых и текущих лет главным образом состоит именно в этом.

С появлением «коммерческого» набора в вуз в него пришли обеспеченные студенты, не привыкшие отказывать себе ни в чем, уверенные в правильности своего профессионального выбора (62-77 %), хорошо осведомленные о специфике будущей профессиональной деятельности (самооценка в среднем выше на 10 %, чем

у «бюджетников»). Зачастую в эту группу попадают студенты, вдохновляемые успешным примером родителей-предпринимателей, они уверены в своем будущем.

Существуют также качественные различия, в частности, результаты анализа статистических данных показывают, что у «коммерческих» студентов более ярко выражено стремление к достижению успеха в сфере бизнеса и предпринимательства (9–18,5 %), в связи с чем они выше, по сравнению с «бюджетными» студентами, оценивают значимость хорошего образования, профессиональной подготовки (30,5–40 %), свободного владения иностранными языками (22–37 %), духовно и культурно богатой жизни (36–44 %).

Выявились различия в структуре мотивации получения высшего образования у сравниваемых групп студентов: «бюджетные» студенты в целом высказали более традиционные установки: получить диплом (4–14 %), приобрести профессию (56–62 %), вести научные исследования (5–15 %), пожить студенческой жизнью (8–18 %), тогда как у «коммерческих» студентов доминирует стремление добиться материального благополучия (43–53 %), свободно овладеть иностранными языками (17–41 %), стать культурным человеком (33–39 %), получить возможность обучения, работы за границей (20–29 %), освоить теорию и практику предпринимательства (10–16 %), добиться уважения в кругу знакомых (10–13 %), продолжить семейную традицию (6–9 %).

Как показал анализ научной литературы, типология студенческой молодежи не ограничивается выделением категорий «бюджетных» и «коммерческих» обучающихся.

В частности, в основу предложенной ниже типологии, положен ценностно-мотивационный критерий.

Первый тип получил условное название «*предприниматель*». Этот студент предпочитает достижение успеха в сфере бизнеса, получает высшее образование для того, чтобы освоить теорию и практику предпринимательства, быстро продвигаться по карьерной лестнице, заниматься руководящей, организаторской

деятельностью, он уверен в правильности выбора специальности, обучения, соответствии ему своих способностей, но в то же время он более критичен по отношению к выбранному учебному заведению, лучше ориентируется в специфике будущей профессии (возможности профессионального роста, размер заработной платы, условия труда, перспективы служебной карьеры), не опасается безработицы, у него более развиты такие актуальные личностные качества, как индивидуализм, профессионализм, предприимчивость, самостоятельность, способность менять взгляды при смене обстоятельств, быстрая адаптация и хорошая приспособляемость к новым условиям и обстоятельствам.

Второй тип с той же долей условности принято называть «эмигрант». Высшее образование «эмигранты» в большей мере получают для того, чтобы свободно овладеть иностранными языками, получить возможность обучения, работы за границей. Они уверены в правильности собственного выбора специальности и в соответствии ему своих способностей, а также в возможностях вуза дать им подготовку на необходимом уровне. У них хорошо развиты такие качества как индивидуализм, жизненный оптимизм, хорошая приспособляемость к новым условиям и обстоятельствам.

Обоим этим типам противостоит «традиционалист». Он ценит хорошее качественное образование, профессиональную подготовку, получает высшее образование для того, чтобы получить диплом, вести научные исследования, менее критичен по отношению к вузу, хуже знает реалии дальнейшей профессиональной деятельности, в большей степени опасается безработицы, его отличает профессионализм и работоспособность, в меньшей степени – предприимчивость, склонность к риску, смене взглядов при смене обстоятельств, приспособляемость к новым условиям и обстоятельствам.

Можно выделить три основных типа деятельности и поведения студентов в сфере обучения и познания.

Первый тип личности отличается комплексным подходом к целям и задачам обучения в вузе. Интересы студентов сосредотачиваются на области знаний более широкой, чем предусмотрено программой, социальная активность студентов проявляется во всем многообразии форм жизни вуза. Этот тип деятельности ориентирован на широкую специализацию, на разностороннюю профессиональную подготовку.

Второй тип личности отличается четкой ориентацией на узкую специализацию. И здесь познавательная деятельность студентов выходит за рамки учебной программы. Однако если первому типу поведения присуще преодоление рамок программы, так сказать, вширь, то в данном случае этот выход осуществляется вглубь. Система духовных запросов студентов сужена рамками «околопрофессиональных интересов».

Третий тип познавательной деятельности студентов предполагает усвоение знаний и приобретение навыков лишь в границах учебной программы.

По отношению к учебе ряд исследователей выделяют пять групп.

К первой группе относятся студенты, которые стремятся овладеть знаниями, методами самостоятельной работы, приобрести профессиональные умения и навыки, ищут способы рационализации учебной деятельности. Учебная деятельность для них – необходимый путь к хорошему овладению избранной профессией. Их отличает высокий уровень академической успеваемости. Интересы этих студентов затрагивают широкий круг знаний, выходящий, как правило, за рамки учебной программы. Они активны во всех сферах учебной деятельности. Студенты этой группы сами активно ищут аргументы, дополнительные обоснования, сравнивают, сопоставляют, находят истину, активно обмениваются мнениями, проверяют достоверность своих знаний.

Ко второй группе относятся студенты, которые стремятся приобрести знания во всех сферах учебной деятельности. Для этой группы характерно увлечение многими видами деятельности,

но им быстро надоедает глубоко вникать в суть дисциплин, предусмотренных учебным планом. В связи с этим они нередко ограничиваются поверхностными знаниями. Основной принцип их деятельности – лучше всего понемногу. Они не затрачивают много усилий на конкретные дела и проекты. Как правило, хорошо учатся, но могут демонстрировать и неудовлетворительные результаты по предметам, которые их не интересуют.

К третьей группе относятся студенты, которые проявляют интерес только к своей профессии. Приобретение знаний и вся их деятельность ограничиваются узкопрофессиональными рамками. Для этой группы студентов характерно целенаправленное, избирательное приобретение знаний, и только необходимых (по их мнению) для будущей профессиональной деятельности. Они много читают дополнительной литературы, глубоко изучают специальную литературу, эти студенты хорошо и отлично учатся по предметам, связанным со своей специальностью; в то же время не проявляют должного интереса и мотивации к изучению смежных наук и дисциплин.

К четвертой группе относятся студенты, которые неплохо учатся, но к учебной программе относятся избирательно, проявляют интерес только к тем предметам, которые им нравятся и интересны. Они несистематически посещают учебные занятия, часто пропускают лекции, семинарские и практические занятия, не проявляют интереса к каким-либо видам учебной деятельности и дисциплинам учебного плана, так как их профессиональные интересы еще не в полной мере сформированы.

К пятой группе относятся лодыри и лентяи. В вуз они пришли по настоянию родителей или «за компанию» с товарищем, или для того, чтобы не идти работать и не попасть в армию. К учебе относятся равнодушно, регулярно пропускают занятия, имеют академические задолженности. В учебной деятельности рассчитывают на помощь сокурсников и снисхождение преподавателей. Часто такие студенты не дотягивают до диплома.

Взяв за отправную точку анализа практическую деятельность, были выбраны 4 группы качеств, которые должны наиболее полно, по мнению В.Т. Лисовского, характеризовать студента, а именно ориентацию на [34]:

- 1) учебу, науку, профессию;
- 2) общественно-политическую деятельность (активную жизненную позицию);
- 3) культуру (высокую духовность);
- 4) коллектив (общение в коллективе).

Разработанная В.Т. Лисовским типология студентов выглядит следующим образом:

1. *«Гармоничный»*. Выбрал свою специальность осознанно. Учится очень хорошо, активно участвует в научной и общественной работе. Развит, культурен, общителен, глубоко и серьезно интересуется литературой и искусством, событиями общественной жизни, занимается спортом. Непримирился к недостаткам, честен и порядочен. Пользуется авторитетом в коллективе как хороший и надежный товарищ.
2. *«Профессионал»*. Выбрал свою специальность осознанно. Учится, как правило, хорошо. В научно-исследовательской работе участвует редко, так как ориентирован на послевузовскую практическую деятельность. Принимает участие в общественной работе, добросовестно выполняя поручения. По мере возможности занимается спортом, интересуется литературой и искусством, его основная задача – хорошая учеба. Непримирился к недостаткам, честен и порядочен. Пользуется уважением в коллективе.
3. *«Академик»*. Выбрал свою специальность осознанно. Учится только на «отлично». Ориентирован на продолжение учебы в аспирантуре, поэтому много времени уделяет научно-исследовательской работе, порой в ущерб другим занятиям.
4. *«Общественник»*. Ему свойственна ярко выраженная склонность к общественной деятельности, которая зачастую преобладает над другими интересами и порой отрицательно

сказывается на учебной и научной активности. Однако такого студента отличает уверенность в том, что профессию он выбрал верно. Интересуется литературой и искусством, заводила в сфере досуга.

5. *«Любитель искусств»*. Учится, как правило, хорошо, однако в научной работе участвует редко, так как его интересы направлены в основном в сферу литературы и искусства. Ему свойственны развитый эстетический вкус, широкий кругозор, глубокая художественная эрудиция.
6. *«Старательный»*. Выбрал специальность не совсем осознанно, но учится добросовестно, прилагая максимум усилий. И хотя не обладает развитыми способностями, но академических задолженностей, как правило, не имеет. Малообщителен в коллективе. Литературой и искусством интересуется слабо, так как много времени занимает учеба, но любит бывать в кино, на эстрадных концертах и дискотеках. Физкультурой занимается в рамках вузовской программы.
7. *«Середняк»*. Учится «как получится», не прилагая серьезных усилий. И даже гордится этим. Его принцип: «Получу диплом и буду работать не хуже других». При выборе будущей профессиональной деятельности особенно не задумывался. Однако убежден, что раз поступил, то вуз нужно закончить. Старается учиться хорошо, хотя от учебы не испытывает удовлетворения.
8. *«Разочарованный»*. Человек, как правило, способный, но избранная специальность оказалась для него малопривлекательной. Однако убежден, что раз поступил, то вуз нужно закончить. Старается учиться хорошо, хотя от учебы не испытывает удовлетворения. Стремится утвердить себя в различного рода хобби, искусстве, спорте.
9. *«Лентяй»*. Учится, как правило, слабо, по принципу «наименьшей затраты сил», предпочитает выбирать «путь наименьшего сопротивления». При этом такой студент вполне доволен собой. О своем профессиональном признании

серьезно не задумывается. В научно-исследовательской и общественной работе участия не принимает. В коллективе студенческой группы к нему относятся как к «балласту». Иногда пытается приспособливаться, пользоваться шпаргалками. Круг интересов в основном ограничивается сферой досуга.

10. «*Творческий*». Такому студенту свойствен творческий подход к любому виду деятельности – будь то учеба или общественная работа, или сфера досуга. Зато те занятия, где необходимы усидчивость, аккуратность, исполнительская дисциплина, его не увлекают. Поэтому, как правило, учится неровно, по принципу «мне это интересно» или «мне это не интересно». Занимаясь научно-исследовательской работой, ищет оригинальное самостоятельное решение проблем, не считаясь с мнением признанных авторитетов.

11. «*Богемный*». Как правило, успешно учится на так называемых престижных факультетах, свысока относится к студентам, обучающимся массовым профессиям. Стремится к лидерству в компании себе подобных, к остальным же студентам относится пренебрежительно. «Обо всем» наслышан, хотя знания его избирательны. В сфере искусства интересуется главным образом «модными» течениями. Всегда имеет «свое мнение», отличное от мнения «массы». Завсегдатай кафе, модных клубов.

Среди современных преподавателей студенты выделяют следующие группы:

- 1) преподаватели – «вечные студенты» – они понимают студентов, видят в студентах личность, охотно дискутируют на разные темы, обладают высоким интеллектом и профессионализмом;
- 2) преподаватели – «бывшие моряки» – пытающиеся установить военную дисциплину в вузе; под словом «дисциплина» эти люди понимают тотальное безоговорочное принятие их точки зрения, они ценят подчинение, а не интеллект и умение

логически мыслить, пытаются подавить личность, «Я»-студента путем административных мер;

- 3) группа преподавателей, которые отбывают часы, позволяют студентам все делать, лишь бы им не мешали.

Иными словами, существует проблема студента и существует не менее важная проблема преподавателя.

Преподаватель, как, впрочем, и любой человек, живет в определенной системе координат, заданной предыдущими знаниями и зачастую на происходящие изменения не реагирует. А конкретная ситуация каждый раз меняется, за одними и теми же внешними проявлениями скрываются разные причины. Общеизвестно, что самыми консервативными и наиболее стойкими по отношению к новому во все времена были и остаются люди в педагогической системе. Это позволяет сохранять преемственность традиций и передавать апробированные временем знания и умения. С другой стороны, это тормозит и затягивает процесс адаптации молодого поколения к новым условиям, особенно в период быстрых социальных, информационных технологических перемен. Изменения, происходящие в обществе, неравномерно отражаются на жизни людей, их работе, поэтому целесообразность перестройки и сама возможность перестраиваться осознается людьми по-разному. Каждый человек решает эту проблему по-своему, конкретно для себя. Отсюда очевидно, что преподаватели как никто другой нуждаются в информации о тех, кого обучают.

Проведенные кафедрой педагогики и психологии высшей школы МГУ им. М.В. Ломоносова исследования позволяют набросать портреты преподавателя и студента глазами друг друга, причем как идеальный, так и реальный.

Студенты идеальным преподавателем называли прежде всего знатока преподаваемого предмета и соответствующей области науки, честного, справедливого человека, хорошего психолога, умеющего понять другого человека. При этом младшекурсники на первое место ставили именно умение понять студента, в то время

как старшекурсники более всего ценили компетентность. И это закономерно: сложный период адаптации первокурсников к новым условиям требует психологической поддержки, оказать которую может только понимающий и уважающий студента преподаватель. Вообще профессионализм профессорско-преподавательского состава и сотрудников вуза, во многом проявляется в том, чтобы не допустить посягательств на суверенитет, личное достоинство студентов, подчеркивать свое уважение к ним и их равенство с собой как личностей и будущих коллег по профессии.

Студенты и преподаватели едины во взглядах на модель идеального преподавателя и студента, то есть желаемого партнера в учебном процессе вуза. Модель преподавателя, которую студенты считают «идеальной» и которую единодушно принимают преподаватели: человек широкого кругозора, успешный в научном поиске, независимый в суждениях и поступках, хороший психолог. Модель идеального студента еще более лаконична: молодой человек, имеющий интерес к науке и умеющий самостоятельно мыслить.

Таким образом, можно заключить, что современных студентов отличает потребность получить от преподавателя нечто большее, чем конкретные факты преподаваемого предмета, то, что принято описывать понятием «широкий кругозор».

В силу присущей молодым людям социальной чуткости они, возможно неосознанно, улавливают, что студенческий период является важным для полноценного интеллектуального развития, включающего не только сугубо профессиональные знания и умения, но и более важные – общекультурные, формирующие понимание контекста профессиональной деятельности.

Тема 7. Психологические основы профессионального самоопределения

Выступая отраслью педагогической психологии, психология профессионального образования исследует психологические механизмы обучения и воспитания в системе профессионального образования. Под термином «профессия» понимается род трудовой деятельности, требующий определенной подготовки и являющийся обычно источником материального обеспечения существования человека. Профессия также характеризуется как система знаний, умений и навыков, присущая определенному человеку. Понятие «профессиональное образование» отождествляется со специальным образованием и может быть получено в профессионально-технических, средних и высших образовательных учреждениях. Профессиональное образование связано с получением определенных знаний и навыков по конкретной профессии и специальности. Таким образом, профессиональное образование осуществляет подготовку специалистов в образовательных заведениях начального, среднего и высшего профессионального образования, а также в процессе курсовой подготовки и послевузовского образования, образующих систему профессионального образования.

Профессиональное образование должно быть ориентировано на получение профессии, что делает необходимым исследование таких проблем профессиональной подготовки, как профессиональное самоопределение или выбор профессии, профессиональное самосознание, анализ этапов профессионального развития субъекта и связанных с ним психологических проблем сопровождения профессиональной деятельности (см. Приложения 4, 5, 6).

По мнению, организация профессионального образования должна подчиняться ряду принципов:

- принцип соответствия профессионального образования современным мировым тенденциям специального образования;
- принцип фундаментализации профессионального образования требует связи его с психологическими процессами приобретения

знаний, формирования образа мира (Е.А. Климов), с постановкой проблемы приобретения системных знаний;

- принцип индивидуализации профессионального образования требует изучения проблемы формирования профессионально важных качеств, необходимых представителю той или иной профессии.

Исходя из этих положений, предметная область психологии профессионального образования включает в себя:

- изучение возрастных и индивидуальных особенностей личности в системе профессионального образования;
- изучение человека как субъекта профессиональной деятельности, его жизненного и профессионального пути;
- изучение психологических основ профессионального обучения и профессионального воспитания;
- изучение психологических аспектов профессиональной деятельности.

Будучи призванной изучать строение, свойства и закономерности процессов профессионального обучения и профессионального воспитания, психология профессионального образования использует в своем арсенале те же методы, что и в других ветвях психологической науки: наблюдение, эксперимент, методы беседы, анкетирования, изучения продуктов деятельности.

Среди методов, направленных на изучение трудовой деятельности человека, широко используется метод профессиографии, описательно-технической и психофизиологической характеристики профессиональной деятельности человека. Этот метод ориентирован на сбор, описание, анализ, систематизацию материала о профессиональной деятельности и ее организации с разных сторон. В результате профессиограммирования составляются профессиограммы или сводки данных (технических, санитарно-гигиенических, технологических, психологических, психофизиологических) о конкретном процессе труда и его организации, а также психограммы профессий. Психограммы представляют собой «портрет» профессии, составленный на основе психологического анализа

конкретной трудовой деятельности, в состав которого входят профессионально важные качества (ПВК) и психологические и психофизиологические составляющие, актуализируемые данной деятельностью и обеспечивающие ее исполнение. Важность метода профессиографии и психологии профессионального образования объясняется тем, что он позволяет моделировать содержание и методы формирования профессионально важных качеств личности, заданных той или иной профессией и строить процесс их развития, исходя из данных науки.

Итак, профессиональное самоопределение рассматривается как процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности. Он пронизывает весь жизненный путь человека. Пиком этого процесса, переломным моментом в жизни является акт выбора профессии. По времени он обычно совпадает с окончанием школы и тесно связан с предшествующими этапами профессионального самоопределения.

В психологической литературе существуют разнообразные подходы к определению психологических факторов принятия решения о выборе профессии. Ряд исследователей придерживаются точки зрения на выбор профессии как на выбор деятельности. Профессиональное самоопределение рассматривается при этом как процесс развития субъекта труда. В контексте понимания профессии как выбора деятельности распространена также точка зрения, что основной детерминантой правильного выбора является профессиональный интерес или профессиональная направленность. Ряд авторов придерживаются взгляда на выбор профессии как на частный случай социального самоопределения, т. е. выбор профессии – социально заданное явление, определяемое прежде всего социальными характеристиками профессии.

Наиболее продуктивным является подход к выбору профессии как одному из важнейших событий в целостном жизнеопределении человека. Выбор профессии связан с прошлым опытом личности, а процесс профессионального самоопределения

простирается далеко в будущее, участвуя в формировании общего образа «Я» человека, определяя течение его жизни.

Е.А. Климовым предложена **четырёхъярусная обзорная классификация профессий** по признакам предмета, целей, средств и условий труда [24].

По предмету труда все профессии подразделяются на **бионические (природа), техномические (техника), сигномические (знаки), артономические (художественные образы) и соционические (взаимодействие людей)** (по А.Н. Леонтьеву). Соответственно Е.А. Климов определяет пять схем профессиональной деятельности: **«Человек – природа», «Человек – техника», «Человек – знак», «Человек – образ», «Человек – человек».**

Рассмотрим их более подробно.

«Человек – Техника»

Профессии данного типа объединяют в себе те виды деятельности, в которых происходит активное взаимодействие с различными приборами, машинами, механизмами.

Склонности и предпочтения	Выраженные способности
<ul style="list-style-type: none"> • исследовать, наблюдать; • создавать и испытывать новые образцы; • планировать, конструировать, проектировать, разрабатывать, моделировать; • придумывать новые способы деятельности; • самостоятельно организовывать свою работу и работу других; • принимать нестандартные решения 	<ul style="list-style-type: none"> • технический склад ума; • творческие способности; • пространственное воображение; • склонность к практическому труду; • эмоциональная устойчивость; • крепкое здоровье

Связаны с проектированием и производством, монтажом, ремонтом и обслуживанием техники – от космических ракет и компьютеров до наковальни и молота кузнеца. Инженер, радиомонтажник, сварщик, конструктор, летчик, машинист, водитель, электрик,

токарь, швея, механик, электромонтер, строитель, автослесарь, сантехник, горнорабочий, испытатель двигателей. Особенность технических объектов: их можно точно измерить, вычислить и просчитать.

«Человек – Природа»

В основе профессий данного типа лежит работа с природными объектами и явлениями.

Связаны с исследованием и использованием природных ресурсов, уходом за животными и растениями, профилактикой и лечением их заболеваний. Профессии: микробиолог, агроном, агрохимик, лесовод, овощевод, фермер, зоотехник, кинолог, растениевод, геолог, охотовед, эколог, мелиоратор селекционер, зоотехник, ветеринар и т. п. Людей этих профессий объединяет любовь к природе. Чтобы быть успешным в этих областях, требуется быть сильным и выносливым, заботливым и терпеливым, не бояться трудностей и не ждать быстрых результатов. Здесь востребованы люди с практическим типом мышления.

Склонности и предпочтения	Выраженные способности
<ul style="list-style-type: none"> ● ухаживать и наблюдать за животными; ● разводить растения или животных; ● заготавливать продукты (грибы, ягоды, рыбу и т. п.); ● бороться с болезнями, вредителями; ● выращивать овощи и фрукты; ● ориентироваться в природных явлениях; ● наблюдать, изучать различные природные явления 	<ul style="list-style-type: none"> ● наблюдательность; ● склонность к систематизации; ● устойчивость внимания; ● потребность в двигательной активности

«Человек — Знаковая система»

В качестве знаковой системы могут выступать цифры, числовые значения, коды, символы, тексты.

Профессии данного типа связаны с использованием устной и письменной речи, работой с текстами, документами и цифрами, формулами и таблицами, чертежами, схемами, звуковыми сигналами: экономист, программист, нотариус бухгалтер, лингвист, математик, корректор, переводчик, оператор ЭВМ, кассир, чертежник, штурман, картограф, радист, телефонист и т. п. Эти люди работают с информацией в виде текстов, формул, знаков, кодов, графиков, диаграмм, чертежей.

Склонности и предпочтения	Выраженные способности
<ul style="list-style-type: none">• обрабатывать тексты и таблицы;• производить расчеты и вычисления;• перерабатывать информацию;• работать с чертежами, картами и схемами;• принимать и передавать сигналы и сообщения;• хорошо считать в уме;• оперировать знаками и символами;• искать и исправлять ошибки	<ul style="list-style-type: none">• способность к математике;• развитое абстрактное мышление;• высокая устойчивость внимания;• склонность к общению;• аккуратность и усидчивость

«Человек — Художественный образ»

Традиционно труд представителей таких профессий, а также область их деятельности называют искусством. В этом, как и в слове «художник» (от старославянского «худог» – искусный), воплотилась оценка особенностей мастерства таких специалистов. Художественный образ – результат мыслительной, познавательно-духовной и практической деятельности человека.

Связаны с созданием, проектированием, моделированием художественных произведений, с воспроизведением, изготовлением различных произведений искусства (изобразительной, музыкальной,

литературной, актерско-сценической деятельностью): художник, парикмахер, кондитер композитор, аранжировщик, дирижер, ювелир, закройщик, реставратор, флорист, актер и т. п.

Склонности и предпочтения	Выраженные способности
<ul style="list-style-type: none"> • заниматься художественным оформлением; • заниматься художественным творчеством (живопись, скульптура, фотография, кино и т. д.); • сочинять (стихи, прозу и др.); • выступать на сцене; • изготавливать своими руками красивые вещи; • петь, играть на музыкальных инструментах 	<ul style="list-style-type: none"> • яркое воображение; • образное мышление; • склонность к творчеству; • гибкость чувств; • специальные способности; • развитость функциональных способностей (слух, зрение, речь, вкус и т. п.)

«Человек – Человек»

Эти профессии имеют особую социальную значимость, предполагают постоянную работу с людьми.

Связаны с медицинским обслуживанием, правовой защитой, обучением и с воспитанием бытовым обслуживанием: врач, медсестра, юрист, участковый инспектор, воспитатель, гувернер, тренер, учитель продавец, проводник, официант, парикмахер, экскурсовод и т. п.

Склонности и предпочтения	Выраженные способности
<ul style="list-style-type: none"> • обслуживание людей; • занятие лечением; • обучение; • воспитание; • защита прав и безопасности; • управление людьми; • легкость знакомства и общения с новыми людьми; • умение внимательно выслушивать людей; • умение хорошо и понятно говорить и выступать публично 	<ul style="list-style-type: none"> • развитые коммуникативные способности; • эмоциональная устойчивость; • сдержанность, терпение, собранность; • быстрая переключаемость внимания; • эмпатия; • наблюдательность; • организаторские способности

В пределах каждого типа профессий Е.А. Климовым выделены их классы по признаку целей (второй ярус):

- гностические профессии;
- преобразующие;
- изыскательные.

По признаку основных орудий, средств труда в рамках каждого класса выделяют четыре отдела (третий ярус):

- профессии ручного труда;
- профессии машинного труда (машины с ручным управлением используются для обработки, перемещения, преобразования предметов труда, поэтому типичными профессиями в этом подразделении являются водитель, машинист и т. д.);
- профессии, связанные с применением автоматизированных и автоматических систем (операторы машин с ЧПУ и т. д.);
- профессии, связанные с преобладанием функциональных средств труда.

По условиям труда профессии можно разделить на четыре группы (четвертый ярус):

- работа с условиями микроклимата, близкими к бытовому, «комнатным»: лаборанты, бухгалтеры, операторы ЭВМ и др.;
- работа, связанная с пребыванием на открытом воздухе в любую погоду: агроном, монтажник стальных и железобетонных конструкций, инспектор госавтоинспекции;
- работа в необычных условиях (на высоте, под землей, под водой, при повышенных и пониженных температурах: антенщик-мачтовик, водолаз, машинист горного комбайна, пожарный и др.);
- работа в условиях повышенной моральной ответственности за жизнь и здоровье людей – взрослых или детей, связанная с большими материальными ценностями (воспитатель детского сада, учитель, врач, следователь и др.).

Анализируя состав действий для каждого типа профессий, Е. А. Климов наметил четыре их группы:

1. **Двигательные действия** (действия перемещения, расположения, поворота и т. д.).
2. **Познавательные (гностические) действия**, куда входят действия восприятия, воображения и логические действия.
3. **Действия межличностного общения**; диагностирующие, действие-требование, действие по информационному управлению партнером.
4. Действия по согласованию усилий.

В ряду основных факторов выбора профессии психологи обычно называют следующие: интересы (познавательный, профессиональный интерес к профессии, склонности); способности (как психологические механизмы, необходимые для успеха в определенном виде деятельности); темперамент; характер. Эти факторы часто относятся к субъективным. Следующая группа факторов (их можно назвать объективными) включает в себя: уровень подготовки (успеваемости), состояние здоровья, информированность о мире профессий. Выделяют также социальные характеристики: социальное окружение, домашние условия, образовательный уровень родителей. Особое место занимают такие факторы, как способности. Часто проблему способностей связывают с одаренностью, но такого уровня развития способностей требует от индивида лишь незначительное число профессий.

Тема 8. Профессиональная деятельность преподавателя вуза

Обязанности и основные виды деятельности преподавателя вуза определяются Законом о высшем образовании, приказами Министерств науки и высшего образования Российской Федерации, Положением о высшем учебном заведении, Уставом вуза, учебными планами и программами, различными документами об организации образовательного процесса.

По характеру профессиональную деятельность преподавателя Ф.В. Шарипов относит к одному из видов умственной деятельности, направленной на решение задач, связанных с обучением и воспитанием студентов, их подготовкой к профессиональной работе по выбранной специальности после окончания школы. Кроме преподавания определенной дисциплины преподаватель участвует в научной, методической и организаторской работе в соответствии с должностными обязанностями и планом работы кафедры, деканата или другого подразделения вуза.

Педагогическая деятельность (как и любой вид деятельности) включает такие компоненты, как субъект, объект, цель, мотивы, средства, действия, способы действия и результат.

Объект, субъект и цель педагогической деятельности – явления исторические. Так, объектом педагогической деятельности в советской педагогике длительное время определяли студентов, а целью – воспитание члена общества развитого социализма. Современная психолого-педагогическая наука стремится к субъект-субъективной системе педагогического процесса, в которой преподаватель и студент являются активными участниками. **Объектом же профессиональной деятельности педагога** выступает педагогический процесс как система учебно-развивающих задач.

Предметом педагогической деятельности выступает управление процессом обучения студентов, организация их профессионального развития.

Цели педагогической деятельности заложены в образовательных стандартах специальностей, в учебных программах дисциплин и совпадают с целями образования. При этом исходя из темы и содержания занятия по учебной программе, учитывая первоначальный уровень обученности студентов, место учебной дисциплины в системе подготовки специалистов, междисциплинарные связи, опираясь на свой педагогический опыт, преподаватель определяет, что должны знать и уметь студенты в результате изучения данной темы, какие задачи воспитания и развития студентов необходимо решать на том или ином занятии.

Мотивы педагогической деятельности связаны с особенностями личности преподавателя как субъекта этой деятельности, его потребностями, интересами, склонностями, мировоззрением, ценностной ориентацией, нравственными и другими качествами.

По мнению отечественного психолога А.Б. Орлова, мотивационная сфера деятельности преподавателя может быть раскрыта в терминах его центрации. Личностная центрация преподавателя рассматривается как интегральная и системообразующая характеристика его профессиональной деятельности, определяющая все ее стороны, компоненты и параметры [48]. Субъективно центрация воспринимается преподавателем как область наиболее интенсивной и продуктивной внутренней работы, переживаний ответственности за совершаемое.

А.Б. Орлов в зависимости от характера или содержания ведущего интереса наметил семь основных центраций преподавателя в педагогической деятельности, а именно:

- 1) на потребностях и интересах своего «Я», или эгоистическая центрация;
- 2) интересах («инструкциях») администрации учебного заведения, или бюрократическая центрация;
- 3) мнениях своих коллег, или конформная центрация;
- 4) интересах (запросах) родителей учащихся, или авторитетная центрация;

- 5) требованиях процесса обучения и воспитания, или познавательная центрация;
- 6) интересах учащихся, или альтруистическая центрация;
- 7) проявлениях своей сущности и сущности других людей, или гуманистическая центрация.

Ф.В. Шарипов к основным мотивам педагогической деятельности преподавателя относит интерес к преподаваемой дисциплине (науке), его увлеченность наукой, стремление познать глубже, раскрыть, систематизировать изучаемые явления, процессы и объекты, вовлечь в процесс познания студентов, направить их познавательную деятельность в русло изучаемой науки.

К средствам педагогической деятельности относятся: живое слово (речь) преподавателя, учебная и научная литература, наглядные пособия, технические средства обучения, цифровые образовательные ресурсы и электронные издания, лабораторное оборудование и т. д. Задача каждого преподавателя – овладеть методами эффективного применения комплекса современных средств обучения и на этой основе улучшить качество образовательного процесса.

Действия преподавателя как структурные единицы педагогической деятельности весьма многообразны. Они связаны с планированием, подготовкой и проведением занятий, контролем и оценкой знаний и умений студентов, с методической работой, общением со студентами, организацией самостоятельной работы студентов, с решением других задач.

Н.В. Кузьмина выделяет пять уровней продуктивности (результативности) педагогической деятельности [30]:

- 1) **репродуктивный** – преподаватель может и умеет объяснять слушателям то, что знает сам (непродуктивный);
- 2) **адаптивный** – преподаватель умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории (малопродуктивный);
- 3) **локально моделирующий** – преподаватель владеет стратегиями обучения по отдельным разделам курса, умеет формулировать педагогическую цель, предвидеть искомый результат

и создавать систему и последовательность включения учащихся в учебно-познавательную деятельность (среднепродуктивный);

- 4) **системно моделирующий** – преподаватель владеет стратегиями формирования у студентов нужной системы знаний, умений и навыков по своей дисциплине в целом (продуктивный);
- 5) **системно моделирующий деятельность и поведение** – преподаватель владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности студентов, их потребностей в самовоспитании, самообразовании и саморазвитии (высокопродуктивный).

Наиболее специфично для преподавателя вуза сочетание педагогической и научной деятельности. Научно-исследовательская работа преподавателя обычно связана с разработкой проблем преподаваемой науки (дисциплины) и способствует обогащению ее содержания новыми знаниями и методами их добывания. В результате систематической исследовательской работы повышается научная квалификация преподавателя, развивается его творческий потенциал, улучшается качество проводимых занятий.

Преподаватель, в определенном смысле, является ключевой фигурой, ему принадлежит стратегическая роль в развитии личности студента в ходе профессиональной подготовки [28].

Всех преподавателей высших учебных заведений исследователи условно разделяют на три группы:

- 1) преподаватели с преобладающей педагогической направленностью (2/5 от общего числа);
- 2) преподаватели с преобладанием исследовательской направленности (примерно 1/5);
- 3) преподаватели с одинаково возможной педагогической и исследовательской направленностью (немногим более 1/3) [61].

Выделяют следующие особенности деятельности преподавателей названных групп:

- преобладание у преподавателей педагогической направленности является самым неблагоприятным для его профессионального роста субъективным фактором. Преподаватели, мало или вовсе не ведущие научно-исследовательскую работу, испытывают значительные затруднения в решении задач по преобразованию научных знаний в учебный предмет, в отборе и организации учебной информации, в формулировании познавательных задач, в поиске методов исследования научных и педагогических проблем, в определении критериев оценки научных взглядов;
- преобладание научной направленности также снижает продуктивность как педагогической деятельности преподавателя, так и его научной работы. У преподавателей с повышенной научной направленностью заметно снижен уровень развития организаторских и коммуникативных умений, имеют место трудности в общении, в организации коллективной работы студентов или своих коллег;
- преподаватели с направленностью на сочетание научной и педагогической работы успешно справляются с задачами научно-исследовательской и педагогической деятельности.

Деятельность педагога в вузе включает в себя следующие виды профессионально-педагогических действий: *диагностические* (связаны с изучением студентов, выявлением их интересов и установлением уровня их знаний); *ориентационно-прогностические* (на основе уровня знаний обучающегося ставить цели, задачи, определять направления работы); *конструктивно-проектировочные* (моделирование формы и методы педагогической работы на основе предыдущего вида деятельности); *организаторская* (включение студентов в учебно-познавательный процесс, придание ему увлекательной формы); *информационно-объяснительные* (преподаватель выступает для обучающихся как источник знаний); *коммуникативно-стимулирующие* (общение

со студентами); аналитико-оценочная (анализ учебно-воспитательной работы, выявлении в ней положительных сторон и недостатков).

Отличительной особенностью деятельности преподавателя высшей школы является также ее содержательная многоаспектность включающая такие компоненты: *гносеологический или научно-исследовательский* (проведение научных исследований, анализ собственного педагогического опыта и опыта других, поиск новых методов обучения, изучение индивидуальных особенностей студенческой группы). Следующим компонентом содержательной стороны деятельности преподавателя высшей школы можно назвать *конструктивный аспект*, куда входит: планирование своей педагогической деятельности и прогнозирование ее результатов.

Прогностический аспект деятельности преподавателя включает предвидение им возможного поведения студентов в различных условиях и прогнозирование эффективности применяемой педагогической системы. Наконец, организаторский аспект деятельности педагога предполагает организацию собственной деятельности и поведения в реальных условиях и мобилизацию студенческой группы.

Деятельность педагога во многом зависит от того, каковы его представления о пространстве своего профессионального бытия, о механизмах педагогического общения, природе психологических особенностей учащихся и т. д. Любая педагогическая практика, включая отдельные «воспитательные акты» конкретного педагога, опирается на те или иные психологические взгляды разной степени оформленности и осознанности. Эти взгляды могут формироваться как стихийно – в течение всей жизни человека, так и целенаправленно – в процессе знакомства педагога с теоретическими подходами, сформировавшимися в психологической науке, через формирование психологической компетентности в специально организованных для этого условиях, в ходе общения с профессиональным психологом при решении личностных проблем.

В качестве специфической особенности профессиональной деятельности преподавателя высшей школы А.А. Барвинский

называет то, что эта деятельность имеет всеохватывающий **коммуникативный характер**. Каждая форма организации обучения в высшей школе: лекции, практические и семинарские занятия, лабораторные работы, консультации, коллоквиумы, зачеты, экзамены, студенческие научные конференции – это так или иначе профессионально-педагогическое общение преподавателя со студентами, требующее от педагога не только знания своего предмета, а прежде всего, высокого уровня развития профессиональных коммуникативных качеств и профессиональной культуры.

Специфика педагогической деятельности преподавателя высшей школы также состоит в том, что он имеет дело с такой категорией учащихся, которая имеет разнообразные общие и профессиональные интересы, и которая требует от него не только наличия системы общекультурных, психолого-педагогических знаний, необходимых для организации и эффективной работы в педагогическом процессе, но и специальных знаний, необходимых для подготовки специалистов-профессионалов.

Идея проектирования педагогической деятельности зафиксирована также в трудах Г.П. Щедровицкого [75]. Им были выделены три типа знаний, обслуживающих педагогическую деятельность: **практико-методические, конструктивно-технические (инженерно-конструкторские)** и собственно **научные (научно-теоретические) знания**.

Практико-методические знания непосредственно обслуживают практическую деятельность. Они ориентированы на получение определенного продукта и организованы так, чтобы обеспечить построение индивидом практической деятельности в виде предписаний для нее. Они сориентированы на получение определенного результата и включают психологические и педагогические знания.

Подготовленность в сфере психологии – это прежде всего четкие представления о психологической организации личности, знания об особенностях усвоения учебного материала соответственно индивидуальным и возрастным характеристикам.

Педагогические (дидактические) знания помогают преподавателю выбирать методы, организационные формы и средства обучения, являющиеся наиболее эффективными для качественной подготовки специалистов.

Инженерно-конструкторские знания центрированы на объекте преобразований, они указывают на то, что с ним происходит или может происходить, и появляются по мере того, как создаются и реально осуществляются новые виды и типы практического преобразования объектов.

Возникновение собственно *научных знаний* связано с появлением в деятельности практика разрывов между целями и тем, что получается в реальности, с необходимостью объяснить причины расхождений между целями деятельности и ее результатами. Научные знания перерабатываются в практико-методические и инженерно-конструкторские знания.

Профессионализм преподавателя высшей школы в педагогической деятельности можно оценить умением видеть и формировать педагогические задачи на основе анализа ситуаций и находить эффективные способы их решения [29].

Высший уровень развития педагогической деятельности заключается в том, что педагог ставит цели по формированию механизмов саморазвития и способен к передаче ученикам своей способности к саморазвитию.

Изменение целей и задач высшего образования приводит к необходимости коррекции и совершенствования профессионально-педагогической деятельности в соответствии с требованиями к личности преподавателя высшей школы. В связи с этим возникает необходимость анализа деятельности преподавателя высшей школы в новых социально-экономических условиях.

Профессиональная деятельность педагога высшей школы является полифункциональной. Она предусматривает единство преподавания науки, научной деятельности, руководства учебно-познавательной деятельностью студентов, обучению их методам работы в лабораториях, методикам наблюдения и эксперимента,

руководство и стимулирование самостоятельной работы студенческой молодежи.

Таким образом, специфика профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы в современных условиях (ее полифункциональность, полидисциплинарность, разнородность) требует организации непрерывной системы подготовки, переподготовки, повышения квалификации преподавателей.

Тема 9. Виды, уровни и критерии оценки педагогической деятельности. Психологические условия эффективности педагогической деятельности преподавателя высшей школы

Формирование профессиональной компетентности будущего педагога происходит еще в условиях вуза, и ведущая роль здесь принадлежит практике, но важнейшим этапом развития профессионализма становится непосредственная самостоятельная работа преподавателя в образовательном учреждении.

Вопрос о диагностике результативности педагогической деятельности возникает преимущественно в связи с необходимостью аттестации педагога. Задача выявления уровня профессиональной компетентности молодого специалиста посредством четких критериев оценивания является актуальной в связи с высокими требованиями, предъявляемыми к нему с самого начала профессиональной деятельности (см. *Приложения 8, 9*). Критерии профессионального развития личности специалиста – это объективные и субъективные показатели, характеристики, параметры, по которым можно судить об уровне развития профессионала и его профессионализации.

В педагогике и психологии профессионального развития используются различные критерии профессионализации: производительность, качество и надежность, профессиональная пригодность, профессиональная компетентность, профессиональное мастерство, профессиональная готовность и ряд других.

На основе анализ комплекса современных требований к профессиональной деятельности преподавателя А.Б. Бессольнов

выделяет семь основных компонентов профессиональной компетентности:

- 1) **когнитивный** – специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины, которая включает в себя наличие базовой педагогической культуры, знание концептуальных основ и положений преподаваемой дисциплины, умение устанавливать внутри и межпредметные связи, общую эрудированность;
- 2) **проектный** – компетентность в области целеполагания, планирования, проектирования, моделирования и конструирования педагогического процесса;
- 3) **коммуникативный** – психолого-педагогическая компетентность, проявляющаяся в открытости, бесконфликтности в общении, демонстрации энтузиазма в изучении темы, осуществлении взаимодействия с учетом личностных, половозрастных, индивидуальных особенностей людей, знании возрастной психологии, грамотности, выразительности, логичности устной речи;
- 4) **организационный** – управленческая компетентность в области руководства познавательной деятельностью студентов с учетом их возможностей и способностей, руководства профессиональной практикой студентов, научно-исследовательской работой учащихся;
- 5) **методический** – компетентность в области способов формирования знаний, умений, применения современных образовательных технологий, умения оценивать работы учащихся своевременно, гласно, объективно, подводить итоги занятия, актуализируя достижения учащихся, определять им перспективы самообразования;
- 6) **рефлексивный** – аутопсихологическая компетентность в области объективного анализа достоинств и недостатков своей профессиональной деятельности и ее результатов, умение видеть альтернативные действия, которые позволят в следующий раз качественно улучшить результаты;

7) *личностный* – компетентность в области профессионального самосовершенствования.

Вместе с тем, выделенные критерии не позволяют точно определить количественную оценку деятельности преподавателя. Такое положение объясняется тем обстоятельством, что в настоящее время отсутствует единая методологическая база концептуального и математического моделирования управления процессом индивидуального развития обучающегося, чьи учебные результаты косвенно свидетельствуют об уровне профессиональной педагогической деятельности преподавателя. К тому же существуют различные методики и предложения относительно оценки деятельности педагога. Рассмотрим подробнее одну из предложенных методик, разработанную специально для преподавателей технических высших учебных заведений. Качество деятельности преподавателя в данной методике рассматривается по пяти уровням с применением пятибалльной шкалы оценивания:

- 1) корректности постановки целей и задач дидактического процесса;
- 2) контроля основных факторов достижений обучающихся;
- 3) методической деятельности педагога;
- 4) противодействия случайным и негативным факторам;
- 5) объективности и справедливости оценивания учащихся.

Степень корректности постановки целей и задач дидактического процесса в зависимости от присвоенного ей значения в баллах представлена следующим образом:

- «5» – основные цели деятельности педагога полностью соответствуют требованиям времени, практически реализуемы, согласуются с целями педагогической системы более высокого порядка, а поставленные задачи полностью соответствуют основным целям с учетом динамики развития;
- «4» – цели и задачи деятельности в основном соответствуют объективно необходимым;

- «3» – цели деятельности в основном соответствуют требованиям времени, но не согласуются с целями педагогической системы более высокого уровня;
- «2» – цели деятельности в основном не соответствуют требованиям времени, не согласуются с целями педагогической системы более высокого уровня, задачи не соответствуют основным целям.

Уровень контроля основных факторов достижений обучающихся:

- «5» – педагог создает дидактическую структуру, обеспечивающую непрерывную коррекцию объемов, интенсивности, формы педагогического воздействия, направленных на достижение актуальных и долгосрочных целей обучения и воспитания, прогнозирование их результативности;
- «4» – педагог допускает незначительные ошибки в регулировании деятельности учащихся, в небольшой степени отражающихся на некоторых аспектах результатов, достигнутых ими;
- «3» – педагог создает программу обучения и воспитания, педагогическое планирование на основе усредненных (статистических) показателей управляемой им группы обучаемых (при этом оптимизации подлежит стратегическое планирование, но не оперативное);
- «2» – педагог строго организует дидактический процесс: жестко заданы средства, методы и алгоритм управления процессом индивидуального развития занимающихся (при этом педагог руководствуется лишь усредненными нормативами, а его педагогические воздействия не соответствуют даже статистическим показателям управляемых им группами обучающихся).

Уровень методической деятельности педагога:

- «5» – педагог отличается рационализаторскими способностями: систематически знакомится с достижениями научно-технического прогресса (либо сам ведет научно-исследовательскую работу), стремится находить новые решения различных педагогических задач, улучшает условия дидактического процесса;
- «4» – педагог активно совершенствует условия дидактического процесса, но при этом не всегда ориентируется на новые научные достижения;
- «3» – педагог в основном положительно относится к совершенствованию условий дидактического процесса, внедрению новых идей в практику, но реализует это без достаточной активности;
- «2» – педагог скептически, а порой и отрицательно относится к новым идеям, с трудом вовлекается в процесс совершенствования условий дидактического процесса.

Уровень противодействия случайным и негативным факторам:

- «5» – педагог постоянно отслеживает случайные и негативные факторы, минимизирует их воздействие, стремится их прогнозировать и предупреждать;
- «4» – педагог в основном предпринимает меры по минимизации воздействия случайных и негативных факторов;
- «3» – педагог формально выполняет рекомендации по противодействию случайным и негативным факторам, почти не принимает мер по их прогнозированию и предупреждению;
- «2» – педагог при построении учебно-воспитательного процесса ориентируется лишь на реализацию управленческих воздействий, направленных на достижение педагогических задач, не предпринимая мер по уменьшению воздействия случайных и негативных факторов.

Уровень объективности и справедливости оценивания учащихся:

- «5» – педагог при оценивании учащихся исходит из соотношения между должным уровнем культуры личности и деятельности обучаемых с фактическим. А поведение учащихся оценивает с точки зрения социальной значимости;
- «4» – педагог допускает незначительные ошибки и недочеты в оценивании учащихся;
- «3» – педагог оценивает культуру личности и деятельности обучающихся согласно усредненным нормативам, не учитывая при этом условия индивидуального развития учащихся;
- «2» – педагог при оценивании культуры личности и деятельности обучаемых субъективен, допускает предвзятое отношение к занимающимся, использует оценивание как средство «сведения счетов» с учащимися.

Таким образом, различные методики позволяют оценивать те или иные виды педагогической деятельности преподавателя, а также использовать различные критерии в определении степени ее качественных характеристик.

Индивидуально-психологическими предпосылками эффективности деятельности преподавателя являются знания, навыки, умения, свойства личности, обеспечивающие успешное выполнение педагогических задач. К таким предпосылкам относятся также профессионально важные качества преподавателя: положительная мотивация к педагогическому труду, интерес и любовь к нему, педагогические и организаторские способности, адекватные требованиям профессии, черты характера, темперамент, особенности психических процессов и т. д.

Психологические предпосылки успешного и творческого решения задач воспитания, обучения, управления умственной деятельностью студентов, организации их самостоятельной работы можно сгруппировать, выделив среди них базовые (личностные) и ситуативные (процессуальные).

К базовым предпосылкам относятся знания, навыки, умения, положительные черты направленности личности преподавателя (устойчивый интерес к преподаванию, ответственность за качество подготовки специалистов и др.); проявление темперамента, адекватного требованиям педагогической деятельности; наличие таких черт характера, как доброжелательность, тактичность, чуткость, требовательность, решительность, находчивость; педагогические и организаторские способности. Все это помогает преподавателю сохранять устойчивость в практическом осуществлении своей деятельности и в стиле работы.

Ситуативные предпосылки – ясное понимание преподавателем задач своей деятельности и работы студентов в определенный период времени; достаточно сильные ситуативные мотивы, побуждающие к достижению поставленных целей; адекватно протекающие психические познавательные процессы, стенические психические состояния. Такие предпосылки обуславливают высокий уровень подготовки и проведения занятий.

Знания, необходимые преподавателю вуза, А.Б. Бессольнов подразделяет на две основные группы:

- 1) знание своего предмета; психологические знания (сущность, особенности, пути и условия формирования у студентов навыков и умений, проявления качеств личности); педагогические знания (цели, закономерности, принципы и методы воспитания и обучения, методика преподавания данной дисциплины).
- 2) знания по вопросам теории управления и руководства учебным процессом в вузе; знания по смежным научным дисциплинам (для преподавателя педагогики смежные дисциплины – психология, физиология, для преподавателя философии – психология, логика, этика и др.); знания основных достижений науки и техники, в литературе и искусстве.

В деятельности преподавателя все знания взаимосвязаны и составляют единое целое, обеспечивающее эффективность всего учебно-воспитательного процесса.

Навыки преподавателя – доведенные до автоматизма компоненты его педагогической деятельности, действия, достигшие высокой степени совершенства и не требующие особых усилий и сосредоточения внимания при их осуществлении.

К важнейшим навыкам преподавателя вуза следует отнести: навыки в анализе деятельности студентов и их психологии, взаимоотношений в студенческих коллективах и т. д. (сюда относятся навыки наблюдения за поведением аудитории и отдельных студентов, за внешними проявлениями их внимания, усталости, заинтересованности и т. п.); речевые (правильное построение речи, использование выразительных средств языка и т. п.); управления коллективной и индивидуальной деятельностью обучаемых (управление их вниманием, мышлением, психическими состояниями); организаторские (поддержание дисциплины, распределение заданий и т. д.); высококультурного поведения и общения (позы, жесты, мимика, тактичность в общении и т. д.).

Умения преподавателя проявляются в правильном использовании знаний и навыков, особенно в новых и сложных педагогических ситуациях (см. Приложение 7).

Чем совершеннее умения преподавателя, тем свободнее он владеет различными способами и приемами в своей педагогической работе.

К числу основных умений преподавателя можно отнести следующие: умение передавать знание, излагать материал, контролировать и оценивать результаты труда обучаемых и своего собственного; умение формировать необходимые навыки, качества студентов, учитывать индивидуальные и другие их особенности; умение управлять умственной деятельностью студентов, организовывать их самостоятельную работу; умение владеть собой, своим психическим состоянием.

Знания, умения и навыки преподавателя проявляются в зависимости от индивидуальных особенностей его личности.

Важным условием эффективности преподавательской деятельности является умение определять целевые установки изучения той или иной дисциплины в вузе.

Целевая установка направлена на решение задач обучения, воспитания и управления психической деятельностью студентов. Такая установка – результат всестороннего анализа и педагогических возможностей преподаваемой дисциплины, определяющих направление всей работы преподавателя и деятельности обучаемых. Целевая установка определяет и содержательность, и воспитательную направленность, и методику проведения занятий.

Успешной деятельности преподавателя вуза способствует умение правильно ее планировать и организовывать, преодолевать отвлекающие или мешающие факторы, способность быстро перестраивать намеченный план действий применительно к новым условиям при сохранении общей направленности своей работы.

Таким образом, психологическими предпосылками эффективности деятельности преподавателя являются его знания, умения, навыки, профессиональные качества, научная организация своей работы.

Вопросы для обсуждения

1. Дайте определение психологии высшей школы. Сформулируйте ее предмет, объект и задачи.
2. Раскройте связь психологии высшей школы с другими науками.
3. Каковы основные психологические особенности обучения студентов высших учебных заведений?
4. Опишите структуру и основные виды учебно-познавательной деятельности студента.
5. Раскройте основные психологические особенности студенческого возраста.
6. Опишите «портреты» современного преподавателя и современного студента. На ваш взгляд, в чем основные отличия между идеальным и реальным «портретами» преподавателя и студента?
7. Проанализируйте четырехъярусную обзорную классификацию профессий, предложенную Е.А. Климовым. В чем ее преимущества и недостатки?
8. Что представляет собой деятельность преподавателя высшей школы и какова ее цель?
9. Дайте характеристику основных видов, уровней и критериев оценки педагогической деятельности.

ЧАСТЬ IV. ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Задание 1. Напишите эссе «Портрет преподавателя XXI века».

Задание 2. Составьте профессиограмму современного преподавателя высшего учебного заведения.

Задание 3. Спрогнозируйте свою индивидуальную профессионально-педагогическую культуру преподавателя вуза.

Задание 4. Спрогнозируйте саморазвитие своих творческих способностей в профессиональной деятельности.

Задание 5. Составьте план-конспект лекции по теме, связанной с Вашей научно-исследовательской работой / сферой Ваших научных интересов.

Задание 6. Составьте план-конспект семинарского занятия / лабораторной работы, связанной с Вашей научно-исследовательской работой / сферой Ваших научных интересов.

Задание 7. Проанализируйте приведенные ниже высказывания о сути процесса воспитания.

1. «Хорошо сформированная цивилизация – это совокупность факторов подкрепления. Члены этой цивилизации ведут себя таким образом, чтобы поддержать личность, давать ей возможность преодолевать всякого рода неожиданности и изменять ее с помощью факторов подкрепления» (Скиннер Б. Утопия и человеческое поведение).
2. «Теория удовольствия и неудовольствия, наслаждения и страдания – это старая сенсуалистическая теория ложна в самом своем основании. Жизнь души, не порывающая сама себя, может состоять только в деятельности не для добывания удовольствий, а для самого дела. В такой деятельности и удовольствия

и неудовольствия нейтрализуются, и на их место выходит жизнь – горящая, пламенная, сыплющая вокруг искры; человек мыслящий... берет самый этот источник жгучих и блестящих искр» (Ушинский К.Д. Соб. соч. – Т. 10).

С чем вы согласны и с чем не согласны в этих высказываниях?

Задание 8. Сравните эти высказывания:

1. «На западе... развитие цивилизации дошло до крайних пределов, т. е. до крайних пределов развития лица... И это состояние, т. е. распадение масс на личности («лучиночки»), иначе цивилизация, есть состояние болезненное (Достоевский Ф.М. цит. По: Козлова О.Н. Введение в теорию воспитания. – М., 1994. – С. 78).
2. «Самое резкое, наиболее бросающееся в глаза отличие западного воспитания от нашего состоит в том, что человек западный, не только образованный, но даже полуобразованный, всегда всего более ближе знаком со своим отчеством: с родным ему языком, литературой, историей, географией, статистикой, политическими отношениями, финансовым положением и т.д., а русский человек сего менее знаком именно с тем, что всего к нему ближе, со своей родиной и со всем, что к ней относится (Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. – М 1954. – Т.11. – С. 279.)

Как вы это понимаете? Какое мнение вам ближе и почему?

Задание 9. «...Воспитание, как умышленное формирование людей по известным образцам, не плодотворно, не законно и не возможно. Права воспитания не существует. Я не признаю его...» (Л.Н. Толстой Воспитание и образование //Пед. соч. – М., 1989. – С. 208).

Разделяете ли вы мнение Л.Н. Толстого? Приведите аргументы в поддержку своего мнения.

Задание 10. «В гражданском обществе, – писал Гегель, – каждый для себя – цель, все другие суть для него ничто. Но без соотношения с другими он не может достигнуть объема своих целей, эти другие суть потому средства для целей особенного» (Гегель Г. Соч. – М., 1934. – С.211).

Согласны ли вы с данным высказыванием? Если да, каким должно быть содержание воспитания в таком случае? Если нет, то почему?

Задание 11. Приведите свои примеры инновационных образовательных технологий в вузе, обоснуйте их эффективность.

Задание 12. Определите значимость, функции и содержание технологии создания портфолио студента и аспиранта в вузе.

Задание 13. Составьте таблицу «Особенности лично ориентированной, культуросообразной, креативной систем обучения и воспитания в образовательном процессе вуза».

Задание 14. Обоснуйте необходимость и значимость компетентностного подхода в организации целостного педагогического процесса в высшей школе.

Задание 15. Составьте перечень компетенций, моделирующих деятельность студента (от деятельности к личности) как будущего специалиста по Вашему направлению подготовки.

Задание 16. Рассмотрите и проанализируйте ряд определений понятия «метод воспитания».

Задание 17. Выделите сильные и слабые стороны приведенных ниже определений понятия «процесс воспитания», их сходства и различия:

1. «... Совокупность наиболее общих способов решения воспитательных задач и осуществления воспитательных взаимодействий» (Российская педагогическая энциклопедия. – М., 2003).
2. «...Способы воздействия на сознание, волю, чувства, поведение воспитанников с целью выработки у них заданных целью воспитания качеств» (И.П. Подласый).
3. «...Способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитуемых, направленной на решение задач воспитания» (Ю.К. Бабанский).
4. «...Общественно обусловленные способы педагогически целесообразного взаимодействия между взрослыми и детьми, способствующие организации деятельности, отношений, общения (Г.Н. Щукина).

Задание 18. В.А. Сухомлинский писал: «Любовь к детям воспитывается только любовью – как огонь зажигается только от огня» (Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. – Новосибирск, 1985. – С. 60.).

Как соотносится с этим положением существование такого метода воспитания, как наказание? Значит ли это, что от него надо отказаться вообще? Почему?

Задание 19. Какие компетенции будущего специалиста могут формироваться в различных формах воспитательной работы в вузе? Заполните прилагаемую к этому вопросу таблицу.

Формы воспитательной работы в вузе	Формируемые компетенции

Задание 20. Проанализируйте и обобщите тематику магистерских диссертаций по Вашему направлению подготовки за последние 5 лет. Результаты представьте в виде текста, таблицы или схемы.

Задание 21. Изучите актуальный Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) по Вашему направлению подготовки и выделите его основные параметры.

Задание 22. Проведите сравнительный анализ двух последних поколений Федеральных образовательных стандартов (ФГОС) по Вашему направлению подготовки. Выделите основные сходства и отличия. Результаты представьте в виде таблицы.

Задание 23. Проанализируйте Основную образовательную программу (ООП) по Вашему направлению подготовки и сделайте аргументированный вывод о ее соответствии актуальному Федеральному государственному образовательному стандарту.

Задание 24. Проведите сравнительный анализ Основных образовательных программ (ООП), реализуемых в 3–5 различных вузах страны (включая Ваш собственный), по Вашему направлению подготовки. Выделите основные сходства и отличия. Результаты представьте в виде таблицы.

Задание 25. Опишите основные философские парадигмы образования. Покажите, как парадигмы обуславливают построение педагогических моделей, какие подходы, концепции формируются на их основе. Приведите примеры. Аргументируйте свой ответ.

Задание 26. Составьте тезаурус «Категориальный аппарат педагогики высшей школы», включите в него не менее 10 понятий. В тезаурусе отразите возможные связи между понятиями (иерархии, классификации, обобщения, корреляции и т. п.). Найдите не менее трех определений каждого понятия с сохранением ссылки

на источник. Проанализируйте найденные определения с позиций качества источника, полноты определения, авторства и выберите по одному для каждого понятия. Результат представьте в виде текста, таблицы или схемы.

Задание 27. Проанализируйте основные подходы к раскрытию структуры личности в отечественной и зарубежной психологии. Результаты представьте в виде таблицы или схемы.

Задание 28. Психологический анализ занятия: общая характеристика, форма, планы, объекты.

Задание 29. Педагогический анализ занятия: общая характеристика, форма, планы, объекты.

Задание 30. Этапы психолого-педагогического анализа занятия.

ГЛОССАРИЙ

Автодидактика – совокупность освоенных приемов обучения, используемая субъектом учебной деятельности главным образом в процессе самообразования.

Автономия высшего учебного заведения – самостоятельность вуза в подборе и расстановке кадров, осуществлении учебной, научной, хозяйственной и иной деятельности в соответствии с законодательством Российской Федерации и Уставом вуза, утвержденным законодательством РФ в области профессионального образования.

Адаптация профессиональная – процесс и результат приспособления человека к реальным производственным условиям.

Аккредитация – получение права образовательного учреждения на выдачу своим выпускникам документа об образовании государственного образца, на включение в систему централизованного государственного финансирования и пользование гербовой печатью.

Аттестация обучающихся (выпускников) – процедура оценки степени и уровня освоения обучающимися отдельной части или всего объема учебного курса, предмета, дисциплины, модуля, образовательной программы.

Бакалавр – квалификация (академическая степень), присваиваемая специалисту, успешно окончившему базовую ступень высшего профессионального образования, дающая право на занятие соответствующей специальности должности или продолжение обучения, по образовательной программе высшего профессионального образования следующей ступени.

Бакалавриат – базовая ступень высшего профессионального образования, предусматривающего освоение основной образовательной программы высшего профессионального образования для получения квалификации (степени) «бакалавр».

Балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов – система контроля и оценивания освоения студентом конкретной дисциплины, включающая в себя текущую и промежуточную аттестацию. На основе накопленных к определенному моменту баллов выстраивается рейтинг студентов, который подлежит огласке. Правила начисления баллов доводятся до студентов в начале семестра.

Воспитание в узком смысле – это целенаправленная педагогическая деятельность, призванная сформировать систему качеств личности, взглядов и убеждений. Воспитание часто трактуется в еще более локальном значении – как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи. Таким образом, воспитание – целенаправленное формирование личности на основе развития у нее: 1) определенных отношений к предметам, явлениям окружающего мира; 2) мировоззрения; 3) форм поведения (как проявление отношений и мировоззрения). Можно выделить виды воспитания: умственное, нравственное, физическое, трудовое, эстетическое и др.

Воспитание в широком смысле – это социальное явление, направленное на передачу культурно-исторического опыта подрастающему поколению с целью подготовки его к самостоятельной жизни и производственному труду.

Внешние закономерности процесса обучения характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий:

- социально-экономических;
- политической ситуации;
- уровня культуры;
- потребностей общества в определенном типе личности и уровне образования.

Внутренние закономерности процесса обучения – связи между его компонентами: целями, содержанием, методами, средствами, формами, то есть это зависимость между преподаванием, учением и изучаемым материалом. Рассмотрим эти закономерности. Высшее учебное заведение – образовательное учреждение, учрежденное и действующее на основании законодательства Российской Федерации об образовании, имеющее статус юридического лица и реализующее с лицензией образовательные программы высшего профессионального образования. Основными задачами вуза являются:

1. удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего и/или послевузовского профессионального образования;
2. развитие наук и искусств посредством научных исследований и творческой деятельности научно-педагогических работников и обучающихся, использование полученных результатов в образовательном процессе;

3. подготовка, переподготовка и повышение квалификации работников с высшим образованием и научно-педагогических работников высшей квалификации;
4. формирование у обучающихся гражданской позиции, способности к творческому труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии;
5. сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей общества;
6. распространение знаний среди населения, повышение его образовательного и культурного уровня.

Выпускная квалификационная работа (ВКР) – это вид государственной итоговой аттестации, которая требует исполнения учащимися собственноручного научного исследования по конкретной тематике. ВКР является обязательным элементом образовательной программы, своеобразным итогом, итоговой проверкой знаний выпускника высшего учебного заведения. Защита ВКР входит в обязательную часть государственной итоговой аттестации (ГИА).

Высшее профессиональное образование – уровень образования, имеющего целью подготовку специалистов высшего звена, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе среднего (полного) общего, среднего профессионального образования в учебных заведениях высшего профессионального образования.

Государственная итоговая аттестация (ГИА) является составной частью образовательной программы высшего образования и организуется для всех выпускников высшего учебного заведения в соответствии с принятым Положением о государственной итоговой аттестации студентов образовательных программ высшего образования – программ бакалавриата, специалитета и магистратуры, реализуемых образовательным учреждением, которое регламентирует порядок и правила организации и проведения ГИА студентов образовательных программ всех форм обучения НИУ ВШЭ, включая филиалы вуза, а также порядок создания и работы государственных экзаменационных комиссий (ГЭК).

Государственный образовательный стандарт – установленная в государственном масштабе система норм, определяющих обязательный минимум содержания основных образовательных программ, требования к уровню подготовки выпускников,

максимальный объем учебной нагрузки обучающихся по основным программам образования определенных уровня и направленности.

Гуманизация – ориентация образовательной системы на развитие и становление отношений взаимного уважения учащихся и педагогов, основанных на признании прав каждого человека, сохранении и укреплении здоровья, чувства собственного достоинства, формировании личностного потенциала.

Гуманистическая педагогика – направление современной теории и практики воспитания, возникшее в 60-х гг. XX в. в США как педагогическое воплощение идей гуманистической психологии. Философско- идеологическая ориентация Гуманистическая педагогика близка идеям педоцентризма, нового воспитания и «прогрессивизма». В центре внимания гуманистической педагогики – уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Именно достижение личностью такого качества провозглашается гуманистической педагогикой главной целью воспитания в отличие от формализованной передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционной педагогике.

Гуманитаризация – принцип реформирования системы образования, который предполагает включение гуманитарных знаний в учебные планы и программы, что способствует развитию у обучающихся гуманитарного мышления, формированию у них целостной картины мира.

Гуманитарное образование – одна из трех составляющих общего образования, охватывающая комплекс учебных дисциплин, излагающих основы научных знаний о социальной природе человека, а также основы художественной культуры и ее языка. Целью гуманитарного образования является нравственно-этическое и художественно-эстетическое развитие человека.

Дидактика – это область педагогики, исследующая закономерности процесса обучения; теория обучения. Дидактика исследует общие закономерности познавательной деятельности человека, происходящей как под руководством преподавателя, так и самостоятельно, путем самообразования. Слово «дидактика» происходит от греческого «дидактикос», что означает «обучающий».

Дидактика отвечает на вопросы: Для чего учить? Чему учить? Как учить? Где учить? В каких организационных формах? Иными словами, она дает научное обоснование целям, отбору содержания образования, выбору средств и методов обучения, определяет формы организации обучения. Дидактика как общая теория обучения рассматривает общие положения и закономерности, свойственные обучению всем предметам. Эти закономерности получают отражение в преподавании каждой конкретной учебной дисциплины. Вместе с тем преподавание каждого предмета имеет свою специфику, определяемую целью его изучения, содержанием и особенностями усвоения уч-ся. Эта специфика учитывается и получает отражение в предметных методиках или частных дидактиках, – отраслях педагогической науки, изучающих закономерности преподавания и изучения конкретных учебных дисциплин.

Дидактика высшей школы – часть педагогики высшей школы, раскрывающая теорию и практику обучения специалистов высшей квалификации.

Диплом:

– документ государственного образца, удостоверяющий окончание учебного заведения высшего или среднего профессионального образования и присвоение квалификации по специальности, предоставляющий право на занятие соответствующей должности и (или) продолжение образования на более высоком уровне (или ступени);

– документ, удостоверяющий присуждение ученой степени.

Дистанционное обучение – форма обучения на расстоянии, в котором «доставка» учебного материала и учебное взаимодействие педагога и обучающегося обеспечивается с помощью современных технических средств (телевидение, радио, компьютерная сеть).

Дистанционные образовательные технологии – образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника.

Дифференциация обучения – форма организации учебной деятельности, при которой учитываются склонности, интересы и способности студентов, но при этом не снижается общий

(базовый) уровень подготовки; предполагает создание на основе определенных признаков (интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов) мобильных или стабильных учебных групп, позволяющих сделать содержание обучения и предъявляемые к студентам требования существенно различными.

Документ об образовании – документ государственного образца о соответствующих уровне, ступени образования и (или) квалификации, выдаваемый образовательным учреждением, дающий право на продолжение обучения или занятие должности в соответствии с квалификацией. (Установленные виды документов: свидетельство, аттестат, справка, диплом).

Дополнительное образование – образование, цели и содержание которого не предусмотрены обязательной программой образовательного учреждения, однако имеют важное значение для развития человека как личности, для его жизни в обществе, соответствуют его склонностям и интересам; оно осуществляется, как правило, после изучения основных образовательных программ.

Закономерности обучения – это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения (это выражение действия законов в конкретных условиях).

Индивидуализация обучения – организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей студентов; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого обучаемого. Индивидуализация обучения осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения. Средствами индивидуализации обучения могут выступать индивидуальные и групповые задания.

Интеграция в образовании – объединение, органическое слияние образовательных учреждений, систем, содержания образовательных программ разных предметов или предметных областей.

Информатизация образования – массовое внедрение в педагогическую практику методов и средств сбора, обработки, передачи и хранения информации, а также педагогических технологий, основанных на этих средствах, с целью создания условий для перестройки познавательной деятельности и усиления интеллектуальных возможностей обучаемых.

Информационная культура – знания, умения и навыки эффективного пользования информацией; предполагает разносторонние умения и навыки поиска нужной информации и ее использования – от работы с библиотечным каталогом, компьютерной грамотности до просмотра информации в сети Интернет.

Информационные технологии (в образовании) – методы и средства получения, преобразования, передачи, хранения и использования информации в учебно-воспитательном процессе.

В современном понимании информационные технологии обучения – это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио-, видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией. Суть информатизации образования состоит в создании как для педагогов, так и для студентов благоприятных условий для свободного доступа к культурной, учебной и научной информации.

Итоговая аттестация – оценка компетентным органом (аттестационной комиссией) соответствия степени освоения основной профессиональной образовательной программы конкретного уровня и ступени профессионального образования путем проведения выпускных экзаменов и (или) защиты выпускных квалификационных работ (проектов).

Качество образования – 1) это соответствие образования (как результата, процесса или социальной системы) многообразным потребностям, интересам личности, общества, государства; 2) системная совокупность иерархически организованных, социально значимых сущностных свойств (характеристик, параметров) образования (как результата, процесса, социальной системы); 3) совокупность потребительских свойств образовательной услуги, обеспечивающей возможность удовлетворения комплекса потребностей по всестороннему развитию личности учащегося (студента). Основные факторы, определяющие качество образования: профессорско-преподавательский состав; учебно-методическое обеспечение; материально-техническая база; интеллектуальный потенциал учебного заведения; студенты (учащиеся) и выпускники.

Квалификация профессиональная – ступени профессиональной подготовки работника, позволяющие ему выполнять трудовые функции определенного уровня и сложности в конкретном виде деятельности.

Компетенция – способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также в определенной широкой области.

Компетентность – это обладание определенной компетенцией, то есть знаниями и опытом собственной деятельности, позволяющими выносить объективные суждения и принимать точные решения.

Конспект учебный – одна из важнейших форм учебных записей, представляющая собой связное, сжатое и последовательное письменное изложение содержания усваиваемого материала. Конспект учебный – эффективное средство закрепления в памяти прочитанного текста, дисциплинирующее и развивающее мышление обучающегося, побуждающее глубоко осмыслить прочитанное, найти важное и существенное, выразить его в сжатых и четких фразах. Конспект учебный, как правило, состоит из трех основных элементов: плана, тезисов основных мыслей конспектируемого источника и фактического материала.

Консультация учебная – 1) совет, разъяснение преподавателя студентам или учащимся общеобразовательных учреждений по какому-либо учебному вопросу; 2) форма организации учебного занятия, проводимого в виде собеседования индивидуально или по группам, во внеучебное время по определенному графику или по мере надобности, после завершения раздела программы, в процессе его изучения и особенно эффективно – в период подготовки к экзаменам.

Кредит (зачет), или зачетная единица Карнеги – зачет, представляемый учащемуся за один прослушанный курс в школе или высшем учебном заведении, объем которого составляет обычно один академический час в неделю в течение семестра (или два зачета – за курс в два семестра, или за курс в два часа в неделю, читаемый за один семестр). Для получения удостоверения о прохождении курса в учебном заведении по какой-либо специальности требуется получить определенное минимальное число «кредитов» – баллов.

Кредитно-модульная система организации образовательного процесса – форма организации образовательного процесса, основанная на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, использовании системы зачетных единиц (кредитов) и соответствующих образовательных технологий.

Критерии образованности – показатели, включающие: ясность, четкость и системность понятий, которыми оперирует человек; определенность, конкретность и гибкость мышления; умение обнаруживать нерешенные проблемы, ставить вопросы, выдвигать и верифицировать гипотезы; осознание связей между предметами и явлениями, действительных тенденций в развитии процессов; способность предвидеть развитие события на основе тщательного анализа наличных тенденций; количество и качество умственных процессов и продуктов труда.

Лекция – систематическое, последовательное, монологическое изложение педагогом (лектором) учебного материала, как правило, теоретического характера.

Личностно-ориентированное образование – не аккумулятивный (простое сложение) процесс обучения и воспитания, а единый процесс развития индивидуальности личности, в котором сама личность становится субъектом собственного становления и созидательной деятельности по отношению к окружающей действительности. Дидактические основы личностно-ориентированного образования лежат в гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу), развивающем обучении (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.).

Лицензирование – в образовании процедура проведения государственными органами экспертизы и принятия решения о выдаче (или отказе в выдаче) образовательному учреждению лицензии на право осуществления образовательной деятельности в соответствии с поданной заявкой.

Магистр – квалификация (академическая степень), присваиваемая специалисту, успешно окончившему степень высшего профессионального образования, дающая право на занятие соответствующей специальности должности или продолжение образования.

Магистратура – вторая ступень высшего профессионального образования, предусматривающего освоение одной из основных профессиональных образовательных программ в многоступенчатой структуре высшего профессионального образования, ориентированной на научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность, для получения квалификации (степени) «магистр».

Маркетинг образовательных услуг – процесс определения ценообразования, планирования, продвижения и реализации образовательных услуг организациям и отдельным лицам. Включает мониторинг и анализ рынка образовательных услуг с целью разработки новых и совершенствования существующих, чтобы обеспечить им конкурентоспособность.

Менеджмент педагогический – комплекс принципов, методов, организационных норм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности.

Методическое пособие – это учебно-методическое издание, в котором собран и структурирован материал, описывающий задачи и методику обучения и содержание курса, предмета, раздела, или же посвященный учебно-воспитательной работе. Под методическим пособием понимают издание, которое создается специально для учителей и облегчает им процесс преподавания. Оно содержит материалы, направленные на практическое применение знаний на практике, с подробным описанием методик преподавания. Построено на примерах и рекомендациях, и состоит их теоретических положений, посвященных популярным мнениям в педагогике на излагаемую тему или вопрос.

Методические рекомендации – учебно-методическое издание, содержащее материалы по методике самостоятельного изучения либо практического освоения студентами учебной дисциплины и подготовке к проверке знаний. В методические рекомендации могут быть включены требования к содержанию, оформлению и защите курсовых и дипломных работ. Указания содержат общую характеристику дисциплины (цели, задачи ее изучения, комплекс предметов, на которые она опирается), а также форм и методов и видов самостоятельной работы студентов (изучение литературных источников, конспектов лекций, подготовка к практическим занятиям, семинарам, составление докладов выступлений и др.).

Методология – наука о главных подходах, принципах построения, формах и способах познания и изменения окружающего мира. В широком смысле слова методология представляет собой совокупность наиболее общих, прежде всего мировоззренческих принципов в применении к решению сложных теоретических и практических задач. Это – мировоззренческая позиция исследователя. В узком смысле слова методология трактуется как совокупность методов научного исследования. Таким образом, в современной научной литературе под методологией понимается учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности.

Методология педагогики – учение о принципах, методах, формах и способах познания и преобразования педагогической действительности. Основными методологическими подходами являются: системный, личностный, деятельностный, полисубъектный (диалогический), аксиологический, культурологический, антропологический.

Методы и формы контроля – это система последовательных взаимосвязанных диагностических действий педагога и студентов, обеспечивающих обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об успешности обучения, эффективности учебного процесса. В дидактике сами понятия «метод и формы контроля знаний» не имеют четкого разграничения. Современная дидактика выделяет следующие основные методы контроля: метод устного контроля, метод письменного контроля, метод практического контроля, дидактические тесты, наблюдение.

Методы психолого-педагогического исследования – это способы изучения психолого-педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий.

Мониторинг (англ. *monitor* – контролировать, проверять) – 1) постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям; 2) в педагогике – планомерное диагностическое отслеживание профессионально-образовательного процесса.

Монография – научное книжное издание, которое полно и всесторонне исследует одну тему или нескольких тесно связанных между собой тем и подводит итог их разработки в науке многими учеными и специалистами. У монографии может быть один или несколько авторов (коллективная монография).

Научно-исследовательская работа – это работа научного характера, связанная с научным поиском, проведением исследований, экспериментами в целях расширения имеющихся и получения новых знаний, проверки научных гипотез, установления закономерностей, научных обобщений и обоснований.

Непрерывное образование – единая система образовательных учреждений, обеспечивающая базовое образование, послевузовское образование, повышение квалификации и переподготовку кадров; образование человека на протяжении всей жизни с учетом его индивидуальных способностей, мотивов и интересов, ценностных установок; осуществляется в форме организованного образования или самообразования.

Образовательная организация высшего образования – тип образовательной организации, осуществляющей в качестве основного (уставного) вида деятельности образовательную деятельность по реализации образовательных программ высшего образования и научную деятельность.

Обученность – результат обучения, включающий как наличный запас знаний, так и сложившиеся способы и приемы их приобретения (умение учиться).

Отметка – результат оценки, выраженный в баллах.

Оценка – деятельность преподавателя по сравнению реально го ответа обучающегося с идеальным (эталоном).

Научная парадигма – система основных научных достижений (теорий, методов), по образцу которых организуется исследовательская практика ученых в данной области знаний (дисциплине) в определенный исторический период.

Педагогическая парадигма педагогическая (греч. *paradeigma* – пример, образец) – совокупность теоретических, методологических и иных установок, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем, определенный набор предписаний (регулятивов).

Практика (учебная, производственная и преддипломная) – вид (форма) учебной деятельности, направленной на формирование, закрепление и развитие практических навыков и компетенций в процессе выполнения определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

Промежуточная аттестация – оценка преподавателями уровня освоения обучающимися основной профессиональной образовательной программы (курса или ступени) по отдельным учебным предметам путем проведения зачетно-экзаменационных сессий.

Образование – в буквальном смысле означает «создание образа», некую завершенность воспитания в соответствии с определенной возрастной ступенью; это процесс и результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, способов творческой деятельности, отношений; целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.

Образовательная технология педагогическая – обоснованная в рамках определенной педагогической концепции модель совместной деятельности субъектов педагогического процесса, характеризующаяся целевыми установками, алгоритмом (последовательностью) действий, специфическими средствами, воспроизводимостью в сходных условиях.

Образовательное пространство – пространство, на протяжении которого сохраняется общегосударственное единство в образовании при проведении децентрализации образования. Это сохраняет взаимосвязь и преемственность отдельных образовательных структур и соблюдение прав каждого гражданина государства на получение полноценного образования вне зависимости от места проживания.

Обучение – это целенаправленный, систематический процесс взаимосвязанной деятельности педагога и обучаемого (преподавание + учение), направленный на формирование у обучаемых системы знаний, умений, навыков и развитие их способностей.

Объект педагогики и психологии высшей школы – личность студента, из которого надо сформировать специалиста.

Основная образовательная программа – нормативно-управленческий документ, определяющий с одной стороны, содержание образования соответствующего уровня и направленности, а с другой – характеризующий специфику содержания образования и особенности учебно-воспитательного процесса и управления данного учебного заведения.

Парадигма – определенный способ видения научным сообществом соответствующего аспекта реальности, подлежащего исследованию, допустимых научных проблем и методов их решения.

Педагогика – это 1) наука, изучающая сущность, закономерности, принципы, методы и формы организации педагогического процесса как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни; 2) наука о путях, способах, методах саморазвития личности; 3) наука о способах и технологиях косвенного управления процессом развития личности посредством технологически прогнозируемых воздействий, направленных на личность.

Педагогика высшей школы – отрасль (раздел) общей (профессиональной) педагогики, изучающая основные составляющие (закономерности, принципы, формы, методы, технологии, содержание) образовательного процесса в вузе, а также особенности и условия, требования к процессу взаимодействия.

Педагогика и психология высшей школы – это наука о закономерностях тех социальных процессов и отношений, которые сложились в современной высшей школе.

Педагогическая действительность – часть действительности, взятая для научного рассмотрения в аспекте педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность – совокупность видов деятельности, реализующих функцию приобщению человеческих существ к участию в жизни общества.

Педагогическая инноватика – отрасль педагогической науки, изучающая процесс обновления педагогической деятельности, ее принципы, закономерности, методы и средства.

Педагогическая инновация – нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности.

Педагогическая парадигма – совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научным педагогическим сообществом на каждом этапе развития педагогики, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем; определенный набор предписаний (регулятивов).

Педагогическая система – совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами.

Повышение квалификации – это обучение после получения основного образования для уже работающих лиц, у которых вскоре должны появиться новые обязанности. Его цель состоит в углублении и совершенствовании профессиональных и экономических знаний, приведении в соответствие с требованиями более высокой должности; закреплении новых навыков; росте мастерства по имеющимся профессиям.

Послевузовское профессиональное образование – система повышения квалификации лиц, имеющих высшее образование. Хотя по названию эта система – часть образования, по содержанию она представляет во многом или исключительно научно-исследовательскую работу, по результатам которой присуждается ученая степень.

Практикум – учебное издание, нацеленное формирование и закрепление умений, практических навыков, обучение способам и методам использования теоретических знаний в конкретных условиях. Практикум направлен на овладение формами и методами познания, которые используются в соответствующей отрасли науки. В них содержатся задания и упражнения практического характера, способствующие усвоению теоретического курса. Лабораторный практикум может содержать теоретическую часть (например, описание физики изучаемых явлений).

Предмет педагогики высшей школы – поиски закономерностей и методов управления педагогическим процессом подготовки специалистов в вузе.

Профессиональная психодиагностика – исследование и оценка свойств человека как индивидуальности в целях профотбора, профориентации, профессиональной подготовки, решения практических вопросов по оптимизации профессиональной деятельности.

Профессиональное развитие – процесс подготовки работников к выполнению новых производственных функций, занятию новых должностей, решению новых задач, связанных с деятельностью предприятий в рыночных условиях.

Профессиограмма – описание профессии, включающее сведения о ее востребованности в обществе, о требованиях к личностным качествам человека, уровню его подготовки, об условиях труда, путях профессиональной подготовки.

Профессия – род трудовой деятельности (занятий) человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки и опыта работы.

Развивающее обучение – обучение, имеющее целью развитие физических, познавательных, нравственных и иных способностей, называется развивающим обучением.

Развитие – процесс количественных и качественных изменений наследуемых и приобретаемых свойств человека.

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

Содержание образования – это система научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения; это та часть общественного опыта поколений, которая отбирается в соответствии с поставленными целями развития человека и в виде информации передается ему.

Специализация – часть специальности, предполагающая более глубокие профессиональные знания, умения и навыки в конкретных областях деятельности по профилю этой специальности; специализация создается исходя из потребностей социально-экономического прогресса.

Специальность – область науки, техники, культуры, в которой получены систематизированные знания, умения и навыки, необходимые для выполнения трудовых функций в рамках конкретной профессии. Специальность указывается в документе об окончании профессионального учебного заведения.

Стандарт образования – система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала.

Стандартизация – ориентация системы на реализацию, прежде всего, государственного образовательного стандарта – набора обязательных учебных дисциплин в четко определенном объеме часов.

Степень (академическая «бакалавр», «магистр») – уровень квалификации, присваиваемой после освоения основной профессиональной образовательной программы высшего профессионального образования первой и третьей ступени.

Стратификация в образовании – разделение сферы образования на страты (различные типы учебных заведений) в соответствии с образовательными потребностями, возможностями и способностями человека.

Ступень образования – один из существенных признаков структурной организации системы образования, указывающий на этапы продвижения в освоении основных образовательных программ внутри соответствующего законодательно установленного уровня образования.

Тезаурус – 1) лингвистический словарь языка с полной смысловой информацией; 2) полный систематизированный набор данных о какой-либо области знания, позволяющий свободно ориентироваться в нем человеку или машине; 3) словарь учебной дисциплины, государственного образовательного стандарта.

Теория – форма обобщенного отражения действительности в мышлении. Теория выражается в понятиях, категориях, законах, закономерностях, концепциях, гипотезах, принципах и др.

Тест (англ. *test* – проба, испытание, исследование) – стандартизированные задания, результат выполнения которых позволяет измерить психофизиологические и личностные характеристики, а также знания, умения и навыки испытуемого.

Трудоемкость обучения – количественная характеристика учебной нагрузки обучающегося, основанная на расчете времени и (или) сложности достижения учебного результата, затрачиваемого им на выполнение всех видов учебной деятельности, предусмотренных учебным планом образовательной программы, включая организованную самостоятельную работу.

Тьютор (наставник) – исторически сложившаяся особая педагогическая должность. Тьютор обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуализации и индивидуального образования в школе, вузе, системах дополнительного образования.

Управление образованием – 1) (как организация) сложная организационно-структурная система, внутри которой выделяются структуры регионального управления образованием, а также структуры управления самих образовательных учреждений; 2) (как процесс) взаимосвязанная совокупность циклически повторяющихся процессов выработки и осуществления решений, ориентированных на стабильное функционирование и эффективное развитие системы образования и основных ее частей. Управление образованием включает: планирование, организацию, руководство и контроль, определяющие функционирование и развитие основных образовательных процессов, а также непрерывное саморазвитие.

Учебная дисциплина (учебный предмет) – дидактически обоснованная система знаний, умений и навыков, отобранных из соответствующих отраслей науки, техники, искусства, производственной деятельности для изучения в профессиональном учебном заведении. Различают учебные дисциплины общеобразовательные (общенаучные) и специальные, фундаментальные и прикладные, обязательные и факультативные и др.

Учебник – учебно-теоретическое издание, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины (или ее части, раздела), соответствующее учебной программе и официально утвержденное в качестве данного вида издания. Учебник является основной учебной книгой по дисциплине. В нем должны быть отражены базовые знания, определенные дидактическими единицами Государственного образовательного стандарта, которые устанавливают основные направления и аспекты рассмотрения предмета, а также последовательность расположения материала. Содержание учебника должно включать характеристику методов получения и использования

знаний в конкретной области, методологические основания базовых законов и закономерностей функционирования и развития отраженной в нем области знания или сферы деятельности, ключевые проблемы и важнейшие тенденции развития этой науки.

Учебное задание – форма предъявления требований к обучаемым.

Учебно-методическое пособие – учебно-методическое издание, которое содержит как теоретические сведения по учебной дисциплине (или ее разделу), так и материалы по методике ее самостоятельного изучения и практического освоения.

Учебный план – нормативный документ, включающий в себя федеральный и национально-региональный компоненты государственного образовательного стандарта, определяющий состав учебных дисциплин, изучаемых в учебном заведении, с указанием объема, последовательности и сроков их изучения и устанавливающий формы учебного процесса и их соотношение на определенном уровне образования.

Учебное пособие – учебно-теоретическое издание (электронное или печатное), частично заменяющее или дополняющее учебник и официально утвержденное в качестве данного вида издания. Обычно выпускается в дополнение к учебнику, может охватывать не всю дисциплину, а лишь один или несколько разделов учебной программы. В содержание учебного пособия включается новый более актуальный материал, чем в учебник, так как пособие создается более оперативно, тем не менее материал должен подаваться в русле фундаментальных знаний, изложенных в учебнике. В отличие от учебника, может включать спорные вопросы, демонстрирующие разные точки зрения. Пособия могут быть адресованы как обучающимся, так и обучающим.

Ученая степень – научная квалификация в определенной отрасли знания (кандидат наук, доктор наук), присуждаемая после защиты соответствующей диссертации.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) – это совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

Формирование – процесс и результат развития личности под влиянием внешних и внутренних факторов (воспитания, обучения, социальной и природной среды, собственной активности личности).

Хрестоматия – сборник текстов, иллюстрирующих содержание учебника, в ее состав могут входить документы, литературные произведения и фрагменты из них. Важное место в хрестоматии занимают методические указания, в которых разъясняются особенности включенного текста, раскрывается его связь с учебным материалом. Каждый текст, включенный в хрестоматию, должен сопровождаться библиографическим описанием издания, из которого он взят.

Цель образования – образовательный идеал, задаваемый социальным заказом и реализуемый через различные подходы.

ЛИТЕРАТУРА

Рекомендованная литература

1. Бабакова, Т.А. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студентов / Т.А. Бабакова. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2009. – 250 с.
2. Бабакова, Т.А. Самостоятельная работа студентов по педагогике в университете: учебное пособие для студентов, аспирантов и преподавателей / Т.А. Бабакова. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013. – 180 с.
3. Бабакова, Т.А. Педагогика и психология высшей школы: методика работы с понятийным аппаратом: учебное пособие для студентов, аспирантов и преподавателей / Т.А. Бабакова, Т.М. Акинина. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013. – 64 с.
4. Барвинский, А.А. Курс лекций по психологии и педагогике. Раздел «Психология и педагогика высшей школы»: учебное пособие. – Сумы: Сумский государственный университет, 2015. – 110 с.
5. Бессольнов, А.Б. Педагогика и психология высшей школы: учебно-методическое пособие / А.Б. Бессольнов. – Гомель: БелГУТ, 2019. – 139 с.
6. Гагарин, А.В. Психология и педагогика высшей школы: учебное пособие / А.В. Гагарин. – М.: Изд-во МЭИ, 2010. – 208 с.
7. Гревцева, Г.Я. Педагогика высшей школы: учебное пособие / Г.Я. Гревцева. – Челябинск: ЧГИК, 2016. – 228 с.
8. Ильясов, И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – М.: Изд-во Московского университета, 1986. – 200 с.]
9. Кручинин, В.А. Психология и педагогика высшей школы: учебно-методическое пособие. Ч. II / В.А. Кручинин. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2014. – 195 с.
10. Образовательная сфера: словарь – справочник / авт.-сост. А.Л. Кураков; под ред. Л.П. Куракова. – М.: Вуз и школа, 2006. – 286 с.

11. От А до Я в педагогике высшей школы: словарь понятий и терминов по профессиональному образованию и педагогическому менеджменту / авт.-сост.: С.С. Жевлакович, С.Н. Тихомиров. – М.: МосУ МВД РФ, 2003. – 109 с.
12. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин, Г.В. Сучков, В.Е. Столяренко, Н.А. Кулаковская. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
13. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2005. – 258 с.
14. Педагогика высшей школы : учебник / под общ. ред. А.А. Кочина. – СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2017. – 288 с.
15. Педагогика высшей школы: учебно-методическое пособие / сост. Н.И. Мешков, Н.Е. Садовникова. – Саранск: Изд-во Мордовского государственного университета имени Н.П. Огарева, 2010. – 80 с.
16. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы: учебное пособие. – Мн.: Университетское, 2002. – 256 с.
17. Подоляк, Л.Г. Психология высшей школы / Л.Г. Подоляк, В.И.Юрченко. – М.: Каравелла, 2008. – 352 с.
18. Попков, В.А. Дидактика высшей школы: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Попков, А.В. Коржувев. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. –136 с.
19. Психология и педагогика высшей школы: краткий курс лекций для аспирантов, магистров, слушателей системы повышения квалификации и преподавателей / сост.: И.В. Рыжкова, Н.А. Щербакова. – Саратов, 2013. – 134 с.
20. Сираева, М.Н. Педагогические коммуникативные технологии: учебное пособие / М.Н. Сираева. – Ижевск: Издательский Центр «Удмуртский университет», 2020. – 110 с.
21. Сираева, М.Н. Проектирование гуманитарной образовательной среды в региональном вузе: монография / М.Н. Сираева. – Ижевск: Издательский Центр «Удмуртский университет», 2022. – 200 с.

22. Симонов, В. П. Педагогика и психология высшей школы: инновационный курс для подготовки магистров: учебное пособие / В.П. Симонов. – М.: Вузовский учебник; ИНФРА-М, 2016. – 320 с.
23. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников Содружества Независимых Государств / под научной редакцией доктора технических наук, профессора Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 167 с.
24. Черниченко, В.С. Дидактика высшей школы: История и современные проблемы/ В.С. Черниченко. – М.: «Вузовская книга», 2002. – 136 с.
25. Шарипов, Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / Ф.В. Шарипов. – М.: Логос, 2012. – 448 с.

Рекомендованные ресурсы информационно-телекоммуникационной сети (сети Интернет)

1. Единое окно доступа к образовательным ресурсам.
– URL: <http://window.edu.ru>.
2. Федеральный портал «Российское образование».
– URL: <http://www.edu.ru>.
3. Система электронного обучения УдГУ.
– URL: <http://e-learning.udsu.ru/>.
4. Единый информационный портал (научная электронная библиотека). – URL: <http://elibrary.ru/>.
5. Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов.
– URL: <http://www.eor.edu.ru>.
6. Сайт журнала «e-Learning World». – URL: <http://www.elw.ru>.
7. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/>.
8. Интернет-журнал «Вопросы Интернет Образования».
– URL: <http://www.npstoik.ru/vio/index.php>.
9. Центр открытых систем. – URL: <http://opensys.info>.

10. Российская газета. – URL: <http://www.rg.ru>.
11. Министерство образования и науки Удмуртской Республики.
– URL: <https://udmedu.ru/>.

Электронно- библиотечные системы (ЭБС)

1. URL: <https://academia-moscow.ru/elibrary/>.
2. Электронная библиотека «Юрайт».
– URL: <https://biblio-online.ru/>.
3. Российская государственная библиотека.
– URL: <https://dvs.rsl.ru/>.
4. Удмуртская научно-образовательная электронная библиотека.
– URL: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/>.
5. URL: <https://ibooks.ru/>.
6. Электронно-библиотечная система «IPRbooks».
– URL: <http://www.iprbookshop.ru/>.
7. Коллекция журналов и периодических изданий с полнотекстовым доступом Учебно-научной библиотеки им. В.А. Журавлева.
– URL: <http://lib.udsu.ru/index.php?mdl=ppi>.
8. Президентская библиотека им. Б.Н. Ельцина.
– URL: <https://www.prlib.ru/>.
9. URL: <https://znanium.com/>.

Список использованной литературы

1. Адаптивное обучение // Дайджест. – №3. – 2021. – 30 с. – URL: <https://kpfu.ru/portal/docs/F1862933132/DAJDZhEST.mart.pdf> (дата обращения: 15.01.2023).
2. Андреев, А.Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы / А.Ю. Андреев. – М.: Знак, 2009. – 640 с.
3. Ахвердиев, К.Н. Основные методологические подходы в педагогике / К.Н. Ахвердиев // Молодой ученый. – 2010. – №6 (17). – С. 308-310. – URL: <https://moluch.ru/archive/17/1674/> (дата обращения: 30.01.2023).

4. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия): учебно-методическое пособие / В.П. Беспалько. – М.: Из-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 352 с.
5. Боброва, И.И. Перспективы развития современного этапа высшей школы / И.И. Боброва, Е.Г. Трофимов // Открытое образование. – №5, т. 26. – 2022. – С. 4–9.
6. Богуславский, М.В. История отечественной педагогики XX века: единство непрерывности и дискретности / М.В. Богуславский // Педагогика. – 2009. – №6. – С. 84–96.
7. Богуславский, М.В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX – начале XXI веков / М.В. Богуславский // Проблемы современного образования. – 2014. – №1. С. 5–11.
8. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
9. Габай, Т.В. Учебная деятельность и ее средства: монография / Т.В. Габай. – М.: Изд-во Московского университета, 1988. – 256 с.
10. Гейжан, Н.Ф. О методологии педагогики высшей школы / Н.Ф. Гейжан, С.С. Никитина // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2018. – №1 (77). – С. 154–161.
11. Голосова, С.В. Основные парадигмы современной педагогической науки / С.В. Голосова, Л.П. Федоренко // Концепт. – 2016. – №3. – С. 36–40.
12. Гончаров, М.А. Становление и развитие высшего образования в России в XVIII веке / М.А. Гончаров // Преподаватель XXI век. – 2010. – №1. – С. 133–140.
13. Давыдов, В.В. Что такое учебная деятельность? / В.В. Давыдов // Начальная школа. – 1999. – №7. – С.12–18.

14. Данышина, С.А. История развития профессионального педагогического образования в Удмуртии на рубеже XX-XXI веков / С.А. Данышина // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2011. – №2 (70), ч. 2. – С. 66–72.
15. Дзиов, А.Р. Высшая школа как социальный институт общественного воспроизводства: учебное пособие / А.Р. Дзиов. – М.: Академия Естествознания, 2012. – 239 с.
16. Дмитриев, П.Н. История Удмуртии: XX век / П.Н. Дмитриев, О.И. Васильева, К.И. Куликов. – Ижевск: УИИЯЛ УрО РАН, 2005. – 544 с.
17. Заславская, Т.И. Современное российское общество: социальный механизм трансформации / Т.И. Заславская. – М.: Дело, 2004. – 400 с.
18. Змеев, В.А. Курс лекций по истории высшей школы российской империи / В.А. Змеев. – М.: МАКС Пресс, 2010. – 450 с.
19. Иванов, А.Е. Высшая школа России конца XIX – начала XX в. / А.Е. Иванов. – М.: Институт истории СССР, 1991. – 392 с.
20. Иванов, Д.В. Виртуализация общества. Версия 2.0 / Д.В. Иванов. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2002. – 224 с.
21. Ильясов, И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – М.: Изд-во Московского университета, 1986. – 200 с.
22. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс ; пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкарана. – М.: ГУВШЭ, 2000. – 608 с.
23. Кафедра неорганической и аналитической химии УдГУ: к 75-летию УдГУ и 70-летию кафедры. – Ижевск: ИПМ УрО РАН, 2006. – 144 с.
24. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Климов, Е.А. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
25. Клячко, Т.В. Образование в России и мире: основные тенденции / Т.В. Клячко // Образовательная политика. – 2020. – №1(81). – С. 26–40.

26. Клячко, Т.Л. Будущее университетов / Т.Л. Клячко, В.А. Мау. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2015. – 64 с. – (Научные доклады: образование).
27. Козлова, Г.Н. Модернизация общего образования: советский вариант взаимодействия власти и общества / Г.Н. Козлова, А.В. Овчинников // Проблемы современного образования. – 2016. – №6. – С. 100–110.
28. Колдина, М.И. Деятельность преподавателя вуза в условиях модернизации образования / М.И. Колдина // Вестник Мининского университета. – 2013. – №2. – С. 34–40.
29. Котельников, Д.А. Характеристика основных видов педагогической деятельности в вузе / Д.А. Котельников, С.А. Волкова, Н.И. Сорокина // Молодежь и наука. – 2017. – № 3. – С. 116.
30. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
31. Кутявин, А.Н. Развитие среднего образования в дореволюционной Удмуртии / А.Н. Кутявин // История, историография и источниковедение Удмуртии. – Ижевск: УИИЯЛ УрО АН СССР, 1992. – С. 78–104.
32. Леднев, В.С. Содержание образования: учебное пособие / В.С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.
33. Леднев, В.С. Стандарты общего образования: от идеи к реализации / В.С. Леднев // Известия Российской Академии образования. – 1999. – №1. – С. 59–67.
34. Лисовский, В.Т. Советское студенчество: Социологические очерки / В.Т. Лисовский. – М.: Высшая школа, 1990. – 304 с.
35. Лунева, Н.А. Этапы реформирования системы высшего образования в России / Н.А. Лунева // Территория науки. – 2013. – №5. – С. 17–20.
36. Ляудис, В.Я. Формирование учебной деятельности студентов / В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Московского университета, 1989. – 240 с.

37. Максимов, Н.И. Становление и развитие системы учебно-методических объединений вузов / Н.И. Максимов // Аккредитация в образовании. – 2017. – №98. – URL: https://akvobr.ru/stanovlenie_razvitie_sistemy_uchebno_metodicheskikh_obedinenii.html (дата обращения: 05.02.2023).
38. Мальская, О.Е. Анализ структуры и формирования деятельности учения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.Е. Мальская. – М., 1981. – 22 с.
39. Мерзлякова, Г.В. Удмуртский государственный университет: вехи истории и вызовы времени / Г.В. Мерзлякова // Классический университет: история и современность: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвящённой 85-летию Удмуртского государственного университета; Ижевск, 3–4 февраля 2016 г. / отв. ред. и сост. В.В. Пузанов, Д.В. Репников. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – С. 14–26.
40. Мерзлякова, Г.В. Педагогическое образование в УГПИ-УдГУ: история и современность / Г.В. Мерзлякова, В.В. Пузанов // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. – 2013. – Т. 155, кн. 6. – С. 228–236.
41. Мир в цифрах. – М.: Олимп-Бизнес, 2014. – 189 с.
42. Образование и педагогика: теория, методология, опыт: коллективная монография / Ж.В. Мурзина, Л.А. Степанова, А.В. Штыкова [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – 188 с.
43. Мясников, В.А. Историография образовательной школы РСФСР / В.А. Мясников, А.В. Овчинников, Г.Н. Козлова. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2013. – 184 с.
44. Нариманова, О.В. Концепция «Университет 3.0»: перспективы реализации в России в условиях новой технологической революции / О.В. Нариманова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2019. – Т. 7, №2 (25). – С. 350–364.

45. Новгородцева, А.Н. История становления высшего образования в России сквозь призму функционирования Славяно-греко-латинской Академии / А.Н. Новгородцева // Высшее образование в России: история и современность: сборник научных трудов. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2017. – С. 6–11.
46. Новиков, А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – М.: «Эгвес», 2006. – 488 с.
47. Они работали на факультете // 80 лет Удмуртскому государственному университету.
– URL: <http://80let.udsu.ru/history/departments/mf/people> (дата обращения: 05.02.2023).
48. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов / А.Б. Орлов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
49. Остапенко, А.А. Современный классический университет в России: вызовы времени / А.А. Остапенко, Д.С. Ткач // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – №10. – С. 201.
50. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX века / отв. ред. Э.Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1991. – 445 с.
51. Параил, В.А. Высшее техническое образование в США: критический анализ / В.А. Параил. – Киев-Одесса: Вища школа, 1980. – 190 с.
52. Подоляк, Л.Г. Психология высшей школы / Л.Г. Подоляк, В.И. Юрченко. – М.: Каравелла, 2008. – 352 с.
53. Призвание. – Ижевск: Удмуртский университет, 2001. – 312 с.
54. Пузанов, В.В. История Удмуртского государственного университета. Краткие очерки / В.В. Пузанов, И.В. Верижникова. 1931–2001 гг. – Ижевск: НИЦ РХД, 2001. – 272 с.

55. Очерки истории Удмуртского государственного университета. 1931-2005 / В.В. Пузанов, И.В. Верижникова, А.Н. Кутявин, Н.В. Халявин. – Ижевск: Удмуртский университет, 2006. – 564 с.
56. Россия в царствование императора Николая II: коллективная монография / под ред. А.М. Миняйло, А.П. Ветошкина, В.А. Сметанина. – Екатеринбург: Уральский институт бизнеса, 2009. – 573 с.
57. Рощиненко, В.И. О людях и делах давно минувших дней и о себе / В.И. Рощиненко // Вспоминая былые годы...: сб. воспоминаний к 80-летию УГПИ-УдГУ. – Ижевск, 2011. – С. 93–116.
58. Салимуллина, Е.В. Университетское образование в России: история вопроса / Е. В. Салимуллина, Л.Ф. Надыршина // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Международ. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). – Пермь: Меркурий, 2014. – Ч. 1. – С. 26–28.
59. Сапрыкин, Д.Л. Образовательный потенциал Российской империи / Д.Л. Сапрыкин. – М.: ИИЕТ РАН, 2009. – 176 с.
60. Сибирский федеральный университет. Университет 4.0. – URL: <http://www.sfukras.ru/projects> (дата обращения: 11.02.2023).
61. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М.: Аспект-пресс, 1995. – 271 с.
62. Стрелкова, О.В. Эволюция системы общего образования Удмуртской Республики в 1991–2000 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.01.02 / О.В. Стрелкова. – Ижевск, 2007. – 22 с.
63. Строгеецкая, Е.В. В поисках модели современного университета / Е.В. Строгеецкая // Высшее образование сегодня. – 2009. – №3. – С. 15–17.
64. Талызина, Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н.Ф. Талызина. – М.: Знание, 1986. – 108 с.
65. Тенденции развития высшего образования в мире и России: аналитический доклад-дайджест. – М.: Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, 2022. – 199 с.

66. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
67. Утемов, В. В. Развитие образовательных систем на основе технологии Big Data / В. В. Утемов, П.М. Горев // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2018. – №6. – С. 104–116.
68. Фридман, Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач / Л.М. Фридман. – М.: Педагогика, 1977. – 208 с.
69. Хавергал, К. Стратегия на опережение: университеты мира к 2030 году / К. Хавергал. – URL: <https://www.timeshighereducation.com/news/which-universities-could-challenge-elite-2030> (дата обращения: 11.02.2023).
70. Аналитическое обозрение системы профессионального педагогического образования в России // Центральный архив Министерства образования РФ. – Ф. 8. – Оп. 1. – Д. 29. – Л. 124.
71. Положение о Комитете по науке, высшему и среднему профессиональному образованию при Правительстве Удмуртской Республики // Центральный государственный архив Удмуртской Республики. – Ф. 3-1772. – Оп. 1. – Д. 55. – Л. 1–4.
72. Шарипов, Ф.В. Проектирование процесса обучения студентов технического вуза социально-управленческой деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ф.В. Шарипов. – Казань, 1997. – 360 с.
73. Шарипов, Ф.В. Психологические основы менеджмента: учебное пособие / Ф.В. Шарипов. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2008. – 293 с.
74. Шевелев, А.Н. Отечественная школа: история и современные проблемы / А.Н. Шевелев. – СПб.: КАРО, 2003. – 434 с.
75. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Школа Культурной Политики, 1995. – 800 с.
76. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Г.П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – 416 с.

77. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
78. Эпоха «Гринфилда» в образовании. Исследование SEDeC. – М.: Центр образовательных разработок Московской школы управления СКОЛКОВО (SEDeC), 2013. – 52 с.
79. Янковская, Н.В. Подходы к периодизации развития российского образования в 1990–2015 гг. / Н.В. Янковская // Теория и практика актуальных исследований. – 2016. – №12. – С. 64–71.
80. Liebowitz, J. Thoughts on recent trends and future research perspectives in big data and analytics in higher education / J. Liebowitz // Big data and learning analytics in higher education: Current theory and practice. – January, 2016. – P. 717.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

История российского высшего образования

1632 год: в Киеве путем объединения Киевской братской школы и Лаврской школы была создана Киево-Могилянская академия, в которой изучали славянский, латинский и греческий языки, богословие и «семь свободных искусств» – грамматику, риторику, диалектику, арифметику, геометрию, астрономию и музыку.

1687 год: основана Славяно-греко-латинская академия – первое высшее учебное заведение в России.

1724 год: основана Петербургская академия наук – прообраз нынешней Российской академии наук (РАН).

1755 год: основан Московский государственный университет (с 1940 года – МГУ им. М.В Ломоносова).

1870 год: открыты первые высшие женские курсы.

1899 год: в России действуют 56 высших учебных заведений.

1904 год: выдающийся русский ученый Иван Павлов, выпускник Петербургского университета (ныне СПбГУ), первым из россиян удостоен Нобелевской премии за исследования физиологии пищеварения.

1913 год: 4 500 человек профессорско-преподавательского состава работают в высшей школе России, 127 400 студентов обучается в вузах страны.

1917 год: в России 150 вузов.

1918 год: Россия становится первой в мире страной, которая сделала высшее образование бесплатным. Принят декрет, согласно которому поступать в вузы могли все трудящиеся, начиная с 16 лет. Гражданство, пол и наличие аттестата об окончании школы значения не имели.

1918-1919 годы: созданы десятки новых университетов. В первую очередь, их открывали в крупных городах Советской Республики.

1930 год: в ходе реформы высшего образования вузы подчинили ведомствам. На базе факультетов крупных университетов стали создавать отраслевые институты. В 30-е годы было основано свыше 40 педагогических, медицинских, экономических и других институтов. Научные подразделения выделялись в научно-исследовательские

институты. Открылись первые вечерние и заочные факультеты и институты.

1944 год: создан фонд диссертационных работ.

1950-е годы: в рамках повышения качества обучения идет процесс укрупнения вузов. Открываются вузы и факультеты, готовящие специалистов в области радиоэлектроники, электронной и вычислительной техники, автоматики, биофизики и биохимии.

1981 год: в СССР работают 494 государственных вуза.

1990 год: 180 тысяч иностранцев обучается в образовательных учреждениях России.

2003 год: Россия подписала Болонскую декларацию, став частью единого европейского пространства высшего образования.

2007 год: в России введены бакалавриат, специалитет и магистратура.

2010 год: выпускникам МФТИ Андрею Гейму и Константину Новосёлову вручена Нобелевская премия по физике за открытие графена. Всего Россия дала миру 42 нобелевских лауреата.

2013 год: запущена программа академического превосходства российских университетов – Проект 5–100, призванная повысить конкурентоспособность ведущих российских вузов в мире. Начал действовать закон, который расширил права граждан при получении образования, установил требования к образовательным программам и стандартам, гарантировав их соответствие мировым стандартам обучения.

2014 год: 21 российский вуз вошел в институциональный рейтинг QS.

2015 год: 13 вузов из России вошли в список лучших университетов мира по версии THE.

2016 год: в России 896 вузов. 22 университета – в списке лучших по версии QS. 24 вуза вошли в институциональный рейтинг THE.

2017 год: запущен приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования». 24 университета – в институциональном рейтинге QS. 28 вузов заняли более 140 позиций в 38 категориях предметных и отраслевых рейтингах QS. 27 университетов названы среди лучших вузов мира в рейтинге THE.

2018 год: три российских вуза – первые в рейтинге THE лучших университетов Евразии. 27 вузов попали в список лучших институционального рейтинга QS. 17 вузов вошли в 24 предметные категории рейтинга ARWU. 358 вузов заняли места в рейтинге Webometrics.

2019 год: 31 российский университет – в предметном рейтинге QS. 35 вузов вошли в Emerging Economies University Rankings.

**Хроника УГПИ–УдГУ.
Некоторые интересные факты**

1931–1940 годы

25 марта 1931 года: вышло Постановление Президиума ВЦИК об организации в г. Ижевск педагогического института им. 10-летия УАО.

10 апреля 1931 года: состоялось торжественное открытие УГПИ в составе отделений: социально-экономического (с 03.07.1933 г. – Исторического), физико-математического, естествознания, языка и литературы.

1931 год: при УГПИ открыт Удмуртский педагогический рабочий факультет (работал до 1941 г.).

1932 год: образована кафедра удмуртского языка и литературы.

1932 год: открыта библиотека УГПИ.

1932 год: в УГПИ открываются вечерние отделения: социально-экономическое, литературы, биологии, физики, математики.

1934 год: реорганизация отделений в факультеты.

1935 год: состоялся первый выпуск студентов.

1935 год: организованы годовичные педагогические курсы (просуществовали до 1938 г.).

1936 год: организован сектор заочного обучения.

1936 год: открыт экстернат при факультетах.

22 апреля 1939 года: подписан приемный акт на здание педагогического института (ныне 2-й учебный корпус).

1940–1950 годы

1 сентября 1940 года: приказом директора созданы новые кафедры: ботаники, географии и иностранных языков.

1940 год: состоялся первый выпуск студентов заочного отделения.

1942 год: реорганизация Ижевского учительского института иностранных языков в факультет иностранных языков УГПИ в составе отделений: английского, немецкого и французского.

1943 год: организация кафедры географии.

1943 год: УГПИ получил право на издание «Ученых записок».

1945 год: коллектив УГПИ стал победителем Всероссийского соревнования по выполнению производственного плана на подсобном учебно-опытном хозяйстве.

1946 год: вышел в свет первый выпуск «Ученых записок УГПИ».

1949 год: организован факультет физического воспитания.

1950–1960 годы

1956 год: вод в эксплуатацию общежития по улице Удмуртской, д. 224.

1958 год: перевод УГПИ из 3-й категории во 2-ю, с правом иметь аспирантуру.

1959 год: открытие художественно-графического отделения при физико-математическом факультете (в 1960 г. преобразовано в самостоятельный факультет).

1960–1970 годы

1961 год: принятие Устава пединститута.

1961 год: создание факультета общественных профессий (ФОП).

1963-64 годы: получение УГПИ земельного участка под спортивно-оздоровительный лагерь («Воложка»).

1966 год: ВАК утверждена первая в УГПИ докторская диссертация, выполненная М.П. Прокопьевым.

1966 год: ввод в эксплуатацию общежития по улице Удмуртской, д. 220.

1967 год: завершение строительства 1-го учебного корпуса.

1969 год: открытие профилактория УГПИ.

1970–1980 годы

19 апреля 1971 года: вышел Приказ Министерства высшего и среднего специального образования СССР №323 об организации Удмуртского государственного университета.

1971 год: передача в распоряжение вуза здания 4-го учебного корпуса.

1 сентября 1972 года: начало первого учебного года в УдГУ.

20 октября 1972 года: торжественное открытие УдГУ.

20 декабря 1972 года: УдГУ присвоено звание «Имени 50-летия СССР».

1972 год: образован экономико-правовой факультет.

сентябрь 1973 года: УдГУ предоставлено право печати.

1974 год: принят Устав, в котором законодательно была закреплена структура УдГУ.

1974 год: начала издаваться газета «Удмуртский университет».

1974 год: организован Совет молодых ученых и специалистов.

1974 год: получено первое в истории университета авторское свидетельство (№ 463466 «Способ регенерации палладия из отработанного алюмопалладиевого катализатора», автор – к.х.н., доцент кафедры неорганической химии С.М. Решетников).

1975 год: создан фольклорный ансамбль «Чипчирган».

1975 год: состоялся первый университетский выпуск.

1976-1980 годы: введены в эксплуатацию четыре общежития по улице Майской и по улице 10 лет Октября.

1978 год: в УдГУ в первом среди вузов СССР установлена одна из новейших ЭВМ ЕС 1022.

1980–1990 годы

1981 год: создана типография УдГУ, получившая межвузовский статус.

1982 год: экономико-правовой факультет разделен на два факультета: экономический и юридический.

1983 год: университет награжден дипломом Международной выставки «Химия-82» за разработку ультразвукового деаэратора жидких сред (автор – Л.М. Седлов).

1987 год: сдан в эксплуатацию комбинат общественного питания.

1988 год: физико-математический факультет разделен на физический и математический факультеты.

1988 год: создан отдел международных связей.

1988 год: организован «Центр здоровья» УдГУ.

1988 год: создана администрация студенческого городка. Учрежден Совет по делам общежитий во главе с проректором по учебной работе.

1988 год: введена в эксплуатацию столовая на 330 мест.

1989 год: начато строительство спортивного комплекса.

1990–2000 годы

1991 год: создано собственное издательство (издательский дом «Удмуртский университет»).

1992 год: введен в строй учебный корпус №5 (Дворец спорта УдГУ).

1992 год: на факультете физического воспитания учреждена стипендия имени Г.А. Кулаковой.

1992 год: филологический факультет разделен на три самостоятельных факультета: филологический, удмуртской филологии и романо-германской филологии.

1992 год: в связи с введением новых специальностей художественно-графический факультет переименован в факультет искусств.

1992/93 учебный год: на филологическом факультете учреждена стипендия им. Кедр Митрея.

1993 год: учреждено звание «Почетный профессор УдГУ».

1994 год: ученые УдГУ впервые выиграли международные гранты INTAS, были получены индивидуальные гранты фонда Сороса.

1994 год: создан философско-социологический факультет.

1994 год: в составе Исторического факультета созданы Высшие женские курсы (ВЖК).

1995 год: учреждены стипендии Ученого Совета УдГУ, на Факультете удмуртской филологии – стипендия имени И.В. Яковлева.

1995 год: учеными УдГУ получены 5 грантов РФФИ и 1 грант РФФН, 10 грантов Госкомвуза РФ; 6 студентов стали стипендиатами Международной Соросовской программы в области точных наук.

1996 год: УдГУ подключился к всемирной компьютерной сети Интернет.

1996 год: создано Управление по дополнительному образованию и повышению квалификации.

1996 год: открыт Высший нефтяной колледж.

1997 год: Высший колледж социальных коммуникаций переименован в Факультет социальных коммуникаций (ФСК).

1997 год: на базе Юридического факультета организован Институт права, социального управления и безопасности УдГУ. ЮФ переименован в ИПСУБ.

1997 год: экономический факультет переименован в Институт экономики и управления при УдГУ.

1997 год: Отдел внешних связей УдГУ реорганизован в Управление международных связей.

1997 год: Интернет-центре УдГУ открыт Центр дистанционного обучения.

1998 год: открыт Центр американистики.

1998 год: на базе Факультета социальных коммуникаций открыт Институт социальных коммуникаций.

1998 год: Высший колледж дизайна преобразован в факультет дизайна.

1999 год: УдГУ получил грант в рамках программы TEMPUS / TASIC «Антикризисное управление в УдГУ».

1999 год: Факультет романо-германской филологии преобразован в Институт иностранных языков и литературы.

1999 год: открыт Факультет журналистики.

1999 год: Психолого-педагогический факультет переименован в факультет психологии и педагогики.

1999 год: при УДО УдГУ создан факультет довузовского образования.

2000 – настоящее время

2000 год: открыт Институт профессионального дополнительного образования.

2000 год: Философско-социологический факультет переименован в Факультет социологии и философии.

2000 год: Высший колледж социальной работы реорганизован в Факультет социальной работы.

2000 год: по решению ректората создано Управление по внеучебной и воспитательной работе.

2001 год: создан Факультет гражданской защиты.

2002 год: УдГУ получил право тестирования иностранных граждан по русскому языку как иностранному.

2002 год: началась реализация проекта TEMPUS (2002–2005 гг.).

июнь 2003 года: открытие памятника А.С. Пушкину в сквере около 2-го корпуса УдГУ.

2005 год: в ИИЯЛ осуществлен первый выпуск испанского отделения. 2009–2012 годы – УдГУ председательствует в международной Ассоциации финно-угорских университетов (АФУУ).

18 марта 2009 года: Удмуртский государственный университет стал членом Европейской ассоциации университетов (ЕАУ).

30 августа 2011 года: состоялось торжественное открытие корпуса «Института нефти и газа Удмуртского государственного университета им. М.С. Гущериева».

ноябрь 2011 года: открытие памятника М.В. Ломоносову около 6-го корпуса.

2012 год: Комиссия Минобрнауки РФ признала УдГУ эффективным вузом.

2012 год: УдГУ стал дипломантом конкурса Рособнадзора «Системы качества подготовки выпускников образовательных учреждений профессионального образования».

27 августа 2013 года: состоялось торжественное открытие общежития Института нефти и газа им. М.С. Гучериева.

18 декабря 2013 года: состоялось торжественное открытие нового здания Научной библиотеки Удмуртского государственного университета.

2014 год: выигран грант в конкурсе программ развития деятельности студенческих объединений образовательных организаций высшего образования.

25 января 2015 года: УдГУ принимает конкурс Приволжского федерального округа «Татьяна Поволжья».

25 апреля 2015 года: УдГУ организует Международный конкурс «Мисс студенчества Финно-Угрии».

2015 год: вышел приказ об утверждении образовательной структуры ФГБОУ ВПО «УдГУ». Создано 13 институтов: Институт права, социального управления и безопасности, Институт экономики и управления, Институт искусства и дизайна, Институт гражданской защиты, Институт нефти и газа им. М.С. Гучериева, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, Институт социальных коммуникаций, Институт удмуртской филологии, финно-угроведения и журналистики, Институт естественных наук, Институт языка и литературы, Институт истории и социологии, Институт математики, информационных технологий и физики, Институт физической культуры и спорта.

19 апреля 2016 года: УдГУ стал победителем Фестиваля студенческого творчества «Республиканская студенческая весна».

май 2016 года: в г. Казани состоялась «Всероссийская студенческая весна»; делегация от Удмуртии, в составе которой были и студенты УдГУ, заняла третье место в концертной программе.

2020 год: исследовательская группа «Юрайт. Статистика» опубликовала рейтинг цифровой активности вузов и колледжей на территории Удмуртской Республики. Рейтинг составлен на основе цифровых следов различной деятельности студентов и преподавателей на образовательной платформе «Юрайт». Удмуртский государственный университет занял 1 место среди вузов региона, 2 место по Приволжскому федеральному округу и 15 место по России и СНГ.

2020 год: УдГУ вошел в группу вузов с местами 301–350, в которую вошли еще 16 вузов России. Среди вузов Удмуртии УдГУ занял наиболее высокую позицию.

12 октября 2020 года: сформирован целевой капитал.

26 октября 2020 года: открытие в УдГУ центра дополнительного образования детей «Дом научной коллаборации» им. В.И. Вернадского (ДНК).

4 декабря 2020 года: открытие университетской «Точки Кипения» – пространства для коллективной работы, объединяющее сообщество активной молодежи, предпринимателей, научных работников, представителей власти.

2021 год: согласно оценке Гильдии экспертов в сфере профессионального образования и Нацфонда поддержки инноваций, университет вошёл во вторую лигу лучших российских вузов.

2021 год: 90 лет со дня основания Удмуртского государственного педагогического института – Удмуртского государственного университета.

2021 год: УдГУ – участник национальной программы «Приоритет 2030».

2021 год: по результатам исследования агентства RAEX УдГУ занял 8 место в рейтинге университетов Приволжского федерального округа.

2022 год: УдГУ попал в Национальный агрегированный рейтинг, ранжирующий 694 российских вуза, и вошел в первую лигу – топ-100 лучших российских университетов.

2022 год: по версии Вебометрики (Webometrics Ranking of World Universities) сайт УдГУ занимает 32 место среди сайтов университетов Российской Федерации, то есть находится в верхней трети топ100 подобных сайтов.

8 сентября 2022 года: открытие Центра компетенций «Soft Skills» на базе УдГУ.

2022 год: Высшая аттестационная комиссия при Министерстве науки и высшего образования РФ включила журнал «Вестник УдГУ» (серии «Биология. Науки земле», «История и филология», «Философия. Психология. Педагогика», «Экономика и право») в первую категорию среди рецензируемых научных изданий страны по итогам анализа наукометрических показателей.

2022 год: ректор УдГУ Мерзлякова Галина Витальевна, проректор по учебной работе и внешним связям Кибардин Михаил Михайлович, профессор кафедры экономической теории и предпринимательства УдГУ Овчинникова Анна Владимировна, заведующий кафедрой экономической теории и предпринимательства УдГУ Радыгина Светлана Владимировна, директор Центра развития компетенций УдГУ Тренина Ольга Александровна вошли в число 1400 неравнодушных, активных, деятельных, талантливых участников в экосистеме Агентства стратегических инициатив, которым вручили благодарности. Всего в регионе в список вошли 8 человек!

2023 год: год педагога и наставника в УдГУ.

**СПИСОК ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

Название	Категория	Год основания	Место расположения
Восточно-Европейский институт	негосударственный	1999	Ижевск
Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко	государственный	1939	Глазов
Ижевская государственная медицинская академия	государственный	1933	Ижевск
Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова	государственный	1952	Ижевск
Удмуртский государственный аграрный университет (до 11.10.2022 г.: Ижевская государственная сельскохозяйственная академия)	государственный	1943	Ижевск
Удмуртский государственный университет (до 1971 г.: Удмуртский государственный педагогический институт)	государственный	1931	Ижевск

СПИСОК ФИЛИАЛОВ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Название	Категория	Год основания	Место расположения	Месторасположение головной организации
Воткинский филиал Ижевского государственного технического университета имени М.Т. Калашникова	государственный	1958	Воткинск	Ижевск
Глазовский инженерно-экономический институт (филиал Ижевского государственного технического университета имени М.Т. Калашникова)	государственный	1962	Глазов	Ижевск
Ижевский филиал Российского университета кооперации	негосударственный	1996	Ижевск	Мытищи
Ижевский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы	государственный	1992	Ижевск	Москва

Ижевский институт (филиал Всероссийского государственного университета юстиции)	государственный	2002	Ижевск	Москва
Сарапульский политехнический институт (филиал Ижевского государственного технического университета имени М.Т. Калашникова)	государственный	1957	Сарапул	Ижевск
Филиал в Удмуртской Республике Московского института государственного управления и права	негосударственный	1997	Ижевск	Москва
Филиал в Воткинске Удмуртского государственного университета	государственный	1998	Воткинск	Ижевск
Филиал в Ижевске Вятского государственного гуманитарного университета	государственный	2000	Ижевск	Киров

Филиал в Ижевске Глазовского государственного педагогического института имени В.Г. Короленко	государственный	1999	Ижевск	Глазов
Филиал в Можге Удмуртского государственного университета	государственный	2002	Можга	Ижевск
Филиал в Нижней Туре Удмуртского государственного университета	государственный	1998	Нижняя Тура	Ижевск

Опросник для выявления уровня педагогической направленности (по Чернявской А.П.)

Прочитайте предложенные утверждения, отвечая на них «да» или «нет».

1. Вам интересно наблюдать за поступками других людей?
2. Вы обладаете плохой дикцией.
3. Вы охотно общаетесь с детьми.
4. Несмотря на усилия, у вас не получается контакта с людьми.
5. Вы получаете удовлетворение от хорошо объясненного другим вопроса.
6. Вы знаете сложности педагогической работы.
7. Они вас пугают.
8. Работа учителя неблагодарная, она не дает удовлетворения.
9. Вы испытываете трудности в общении с детьми.
10. Вы можете легко представить себя на месте другого человека.
11. Имеете положительный опыт участия в воспитательной работе с младшими.
12. Длительное общение с детьми вызывает у вас стрессовое состояние.
13. Вы любите разговаривать с людьми, беседовать с ними по душам.
14. Вам далеко не всегда удается передать свое эмоциональное состояние речью.
15. Вы сильно сопереживаете удачам или неудачам своих знакомых, близких людей.
16. Не обязательно после окончания университета быть учителем, важно получить гуманитарное образование.
17. Вы без труда можете организовать игру детей.
18. Вы начали создавать свою профессиональную библиотеку.
19. Вы считаете, что работа учителя чрезмерно напряженная, что ведет к нервным расстройствам.
20. Вы считаете, что у вас есть профессионально значимые для работы учителя качества (или вы их можете развить).
21. Вы предпочитаете уединение, ибо испытываете дискомфорт в большой группе людей.

22. Вам хочется скорее принять участие в педагогической практике.
23. Вы боитесь педагогической практики.
24. Вы способны понимать намерения, помыслы других людей.
25. Способны находить общий язык с разными людьми.
26. Умеете убедить других в чем-то.
27. Вас быстро утомляет интеллектуальный труд.
28. Вы способны сравнительно легко организовывать людей на какое-то дело.
29. Ваши близкие утверждают, что у вас трудный характер.
30. У вас плохая память, вы плохо запоминаете учебный материал.

Ключ к тесту

Утверждение	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
ДА	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1
НЕТ	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0

Утверждение	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
ДА	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0
НЕТ	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1

Уровни педагогической направленности:

Низкий – 6 и менее.

Высокий – 25–30.

Скорее высокий, чем низкий – 19–24.

Средний – 13–18.

Скорее низкий, чем высокий – 7–12.

ТЕСТИРОВАНИЕ «УРОВЕНЬ ОВЛАДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНИКОЙ»

Ответьте словами «да» или «нет» на вопросы, касающиеся самочувствия и настроения.

1. Вы всегда спокойны и выдержаны?
2. Ваше настроение, как правило, мажорное?
3. Во время занятий в аудитории и дома вы всегда внимательны и сосредоточены?
4. Вы умеете управлять своими эмоциями?
5. Вы всегда внимательны и доброжелательны в общении с товарищами и близкими?
6. Вы легко усваиваете изученный материал?
7. У Вас нет вредных привычек, от которых хотелось избавиться?
8. Вам не приходилось жалеть, что в какой-то ситуации Вы вели себя не лучшим образом?

Обработка результатов.

Посчитайте количество «да» и «нет» и сделайте вывод. Если на все ответы вы ответили «да», то это свидетельствует либо о спокойствии, отсутствии тревог, умении управлять собой, либо о завышенной самооценке. Если ответы отрицательные на все или большинство вопросов, то это говорит о тревожности, неуверенности, неудовлетворенности собой, либо о самокритичности. Смешанные ответы указывают на умение видеть свои недостатки, а это первый шаг к самовоспитанию.

ТЕСТИРОВАНИЕ: САМООЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА

Инструкция. Прочитайте приведенные ниже утверждения, определите и оцените, в какой степени каждое из них соответствует вашей профессиональной деятельности, по следующей шкале: всегда проявляется (7 баллов), очень часто (6), часто (5), не часто (4), иногда (3), редко (2), никогда не проявляется (1).

1. Веду занятия с увлечением, забывая о прошедших и будущих обстоятельствах.
2. В работе опираюсь главным образом на собственное мнение и опыт.
3. Знаю и чувствую, что мне надо сделать для улучшения своей работы.
4. Во время занятия сразу воспринимаю ситуацию и стараюсь найти нужное решение.
5. Стараюсь четко продумывать свои действия и как эти действия будут восприниматься обучающимися.
6. Веду занятия строго по намеченному плану, отклоняясь от него при определенных обстоятельствах.
7. Считаю все свои действия профессионально оправданными.
8. Знаю себя и стремлюсь к самостоятельной работе.
9. Знаю и учитываю в работе физиологические и психологические особенности каждого обучающегося.
10. Стараюсь в занятиях и общении обязательно сочетать игру и обучение, движение и размышление.
11. На занятиях и в общении могу сдерживать проявление своих отрицательных эмоций.
12. С любым обучающимся могу сразу наладить хорошие взаимоотношения.
13. Специально стремлюсь узнать что-то новое для своей работы.
14. Для занятий хочется самостоятельно разработать и попробовать что-то новое.

Средние статистические данные:

1. ординарность – увлеченность 5,88;
2. зависимость – самостоятельность 5,83;
3. самоуверенность – самокритичность 5,95;

4. профессиональная ригидность – профессиональная гибкость 6,05;
5. экстрапунктивность – рефлексивность 6,20;
6. импровизация – стереотипность 4,55;
7. профессиональная неуверенность – профессиональное самосознание 5,13;
8. заниженная самооценка – высокая самооценка 6,15;
9. упрощенное понимание детей – глубокое понимание детей 5,98;
10. односторонний подход – целостный подход 6,18;
11. самообладание – невыдержанность 2,80;
12. недостаточная коммуникативность – контрастность 5,78;
13. удовлетворенность знаниями – познавательные потребности 6,4;
14. стандартный подход – творческая направленность 5,98.

СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ

№ 1

На практических занятиях один из студентов, занимающий, как правило, место недалеко от преподавателя, изучает конспекты лекций или учебник по другому предмету. На вопросы преподавателя отвечает, что много времени у него для этого предмета не будет, а на занятии ему присутствовать нужно, так как он может услышать что-то полезное. Сидя за первыми столами, он воспринимает информацию лучше. На занятия ходит регулярно, контрольные работы выполняет удовлетворительно, но на вопросы преподавателя не отвечает, так как «занят». Проанализируйте ситуацию с позиции педагога. Ваши действия.

№ 2

Студент третьего курса работал с одним преподавателем (выполнение курсовых работ, участие в конференциях и т. д.). На пятом курсе из-за конфликта этот студент высказывает желание выполнять дипломную работу под руководством другого преподавателя. Студент учится на «отлично» и намеревается поступать в аспирантуру. Ситуация переговоров с другим преподавателем известна предыдущему руководителю. Можно ли избежать конфликта между преподавателями, преподавателем и студентом, наконец, сохранить желание заниматься дальнейшей научной работой. Какими должны быть отношения студента с научным руководителем?

№ 3

Немного опоздав, на лекцию входит староста группы, только что получивший стипендию. Сидящие рядом студенты просят выдать им стипендию, что староста и делает, вовлекая все большее количество и отвлекая слушателей. Как должен повести себя в этой ситуации преподаватель?

№ 4

Во время практического занятия один из студентов демонстративно читает газету, в то время как другие выполняют задание. На вопрос преподавателя, почему он не работает с другими, отвечает, что ему не хочется. На следующем занятии – то же самое. Преподаватель говорит, что если студенту не интересно, то ...

№ 5

Преподаватель является руководителем некоторого общества, в которое студенты не стремятся вступить. Чтобы привлечь студентов в ряды организации, преподаватель ставит условие «пока не напишешь заявление на вступление, билет на экзамене не получишь». Проанализируйте ситуацию с позиции преподавателя и студента.

№ 6

На экзамене преподаватель замечает у студента шпаргалку и сообщает, что высшим баллом для этого студента будет «4», в итоге студент получает «3», чем оказался очень доволен. Какими критериями оценки знаний пользовался преподаватель: правильность, полнота, осознанность, действенность, системность, прочность? Как в этой ситуации определить уровень знаний студента?

№ 7

Студент опоздал на контрольную работу. Преподаватель дает ему индивидуальное задание. Студент сдает контрольную работу досрочно. Преподаватель утверждает, что студент списал, и дает другое, более сложное задание. Студент его выполняет. Преподаватель дает третье задание, с которым студент не может справиться. Студент просит помочь в решении, но преподаватель не справляется сам. Ситуация переходит в конфликт: студент резко выразился в адрес преподавателя и покинул аудиторию. Проанализируйте ситуацию.

№ 8

Преподаватель задал домашнюю контрольную работу. При проверке он обнаружил две абсолютно одинаковые правильные работы с оригинальным нестандартным решением. Как должен вести себя преподаватель?

№ 9

На педагогической практике студентка проводила открытый урок. Присутствовали: учитель, преподаватель университета, три практиканта. По окончании урока переходят к обсуждению, и тут учитель с гневом обрушивается на студентов, которые по ходу урока не анализировали его, даже ухитрились читать книги. Обвиняются студенты, преподаватель и весь университет. Как вести себя преподавателю вуза?

**МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ТРАДИЦИОННОГО И ИННОВАЦИОННОГО
УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ**

**Показатели и критерии оценки эффективности
традиционного занятия**

Показатели эффективности	Критерии оценки	Оценка
Степень достижения целей: а) обучающихся; б) развивающих; в) воспитывающих	Четкость, последовательность, целесообразность	
Информационно-содержательная насыщенность занятия	Плотность информации	
Гибкое результативное использование методов обучения и воспитания, их соответствие типу занятия	Гибкость, результативность	
Гибкое и результативное использование фронтальных, индивидуальных и групповых форм обучения	Гибкость, результативность	
Комплексное использование дидактических технических средств обучения	Комплексность, результативность	
Культура педагогического общения, объяснение	Диалогичность	
Уровень интереса, эмоционального настроя и творческой активности студентов на занятии	Интерес, активность, эмоциональность	
Объективность и оперативность педагогической оценки результатов учебной деятельности студентов	Объективность, оперативность	
Общая оценка эффективности занятия		

**Показатели и критерии оценки эффективности
инновационного занятия**

Показатели эффективности	Критерии оценки	Оценка
Степень оригинальности и новизны методики (технологии) занятия	Оригинальность, новизна	
Гибкость сочетания традиционных и инновационных форм, методов обучения, содержания занятия	Гибкость, системность	
Степень использования средств педагогической диагностики, позволяющих выявить эффективность педагогической инновации		
Технологичность, возможность для воспроизведения педагогической инновации другими преподавателями высшей школы		
Общая оценка эффективности инновационного занятия		

**Примерная схема анализа лекционного занятия
Логически стройная система анализа посещенной лекции
преподавателя осуществляется по следующей примерной схеме:**

1. Предварительные сведения об изучаемой науке, студенческой аудитории и преподавателе.
2. Подготовка преподавателя к лекции.
3. Организационное начало лекции и подготовка к ней студентов.
4. Принципы вузовской дидактики и отражение их в содержании лекции.
5. Содержание и внутренняя структура лекции.
6. Внешняя структура и методика проведения лекции преподавателем.
7. Выводы по содержанию и методике чтения лекции.

Учебное пособие

Составитель:
Сираева Марина Наилевна

Педагогика и психология высшей школы
Учебное пособие

Авторская редакция
Компьютерная верстка: Т.В. Опарина

ISBN 978-5-4312-1101-0



Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, ул. Ломоносова, д. 4Б, каб. 021
Тел.: + 7 (3412) 916-354 E-mail: editorial@udsu.ru