



Университетское образование: от эффективному преподавания к эффективному учению

Материалы республиканской научно-практической конференции.
Минск, 16-17 марта 2000 г.
Белорусский государственный университет.
Центр проблем развития образования.
Мн., ПроPILEи, 2001. – 144 с.

Редакционная коллегия:
Л.Г.Кирилук (отв.ред), Д.И.Губаревич, Е.Ф.Карпиевич

В сборнике представлены статьи участников республиканской научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению».

Авторами обсуждается собственный опыт применения новых форм, методов преподавания и учения в образовательном процессе.

Содержания статей затрагивают актуальные проблемы совершенствования системы оценивания, раскрывают нетрадиционные подходы к построению учебных курсов, предлагают новые способы организации взаимодействия в университетской аудитории.

СОДЕРЖАНИЕ

[Предисловие](#) (с. 5)

[Л.И. Губаревич, Е.Ф. Карпиевич, Л.Г.Кирилук](#)

[Студенты и преподаватели в условиях образовательного процесса БГУ: попытка анализа.](#) (с. 8)

[Н. П. Радчикова, А.П. Репеко](#)

[Возможности и проблемы студентоцентрированных методов обучения.](#) (с.28)

[Р.Е. Лакишич](#)

[Активизация педагогического процесса: групповые технологии обучения.](#)(с.39)

[Г.И. Николаенко, И.В. Таяновская](#)

[Совершенствование деятельности по комплексному рецензированию информационных выступлений студентами университета](#) (с.44)

[Ю.Э. Краснов](#)

[Культура проектирования. Концепция авторского спецкурса ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ постиндустриального общества в условиях смены общесовременной и педагогической парадигм .](#) (с. 63)

[И.А. Медведева, Н.К. Кисель](#)

[Интерактивные методы в преподавании философии на естественнонаучных факультетах.](#) (с.75)

[Н.П. Хвесеня, Ж. Г. Плесакач](#)

[Интерактивный метод в курсе «Экономическая теория».](#) (с. 84)

[Н.В. Кушнер](#)

[Использование художественной литературы в преподавании нервных и психических болезней.](#) (с.91)

Т.И. Краснова

Методика содержательно-смыслового фокусирования тематического пространства образа специалиста как средство введения студента психолога (первокурсника) в профессию. (с.99)

В.И. Луцкевич, П.И. Скоков

Систематическая количественная оценка уровня подготовленности студента. как фактор организации его успешной учебы. (с.118)

М.Б. Жукова, А.Е. Яротюк

Проверка знаний студентов-географов с помощью теста. (с.126)

Т.В. Минченко

Модульно - рейтинговая система в преподавании органической химии в ВГТУ. (с.132)

Сведения об авторах. (с.140)

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ И СТУДЕНТАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ БГУ: ПОПЫТКА АНАЛИЗА

Д.И. Губаревич, Е.Ф. Карпиевич, Л.Г. Кирилук

Эта статья – попытка анализа образовательного процесса, исходя из позиций преподавателя, студента и имеющихся рамочных условий протекания образовательного процесса БГУ.

Авторы статьи являются сторонниками рассмотрения образовательного процесса как ряда (не всегда последовательного) образовательных взаимодействий преподавателя и студента, интеракций, протекающих в определенных условиях, которые в последующем будут называться *рамочными*. Каждое образовательное взаимодействие имеет некоторые цели – согласованные или несогласованные между преподавателем и студентом, содержание и способы реализации.

При этом в любом образовательном взаимодействии присутствует два аспекта – деловой и социально-психологический: деловой предполагает овладение некоторым содержанием образования, социально-психологический понимается как способ выстраивания межличностных отношений в совместной деятельности. Эти аспекты существуют в тесном переплетении и оказывают существенное влияние на результативность образовательного процесса.

Данная статья (авторы условно называют ее "триптихом") во многом базируется на результатах практической работы ряда семинаров по исследованию образовательного процесса университета с позиций интерактивного подхода. Суть практической работы заключалась в проведении авторами ряда семинаров (два семинара с преподавателями университета и два семинара со студентами), построенных на основе специально организованного, активного обсуждения участниками семинаров выделенных аспектов образовательного процесса – форм и методов, целей и результатов, содержания и рамочных условий.

Полученные в ходе семинаров данные, обрабатывались, анализировались и результаты публиковались на страницах педагогической прессы. Эта статья основана как на материалах, опубликованных ранее, так и на данных, полученных от участников после семинаров.

Кроме того, в статье использованы результаты работы социологической группы ЦПРО БГУ (руководитель Яценко Л.А.): материалы пилотажного социологического опроса "Приоритеты для изменений в деятельности преподавателя БГУ" (май-июнь 1998 года) и социологического исследования "Реформирование университетского образования и приоритеты его развития" (ноябрь-декабрь 1997 года).

Позицию преподавателя в образовательном процессе БГУ анализирует Кирилук Л.Г.; позицию студента – Карпиевич Е.Ф.; рамочные условия – Губаревич Д.И.

Преподаватели университета. Существует достаточно устойчивое мнение, что результаты обучения в высшем учебном заведении напрямую зависят от материального обеспечения учебного процесса, и что совершенствование последнего всегда требует больших материальных затрат. Преподаватели БГУ в проводившихся семинарах подтверждали столь традиционный взгляд на возможность улучшения качества образования. Так, объясняя причины своей неудовлетворенности результатами учебного процесса, большинство фиксировали слабую материально-техническую базу, невысокий уровень мотивации студентов к учебной деятельности и недостаточное владение со стороны преподавателей современными методами обучения.

Социологический опрос о приоритетах для изменений в деятельности преподавателя подтвердил полученные данные. В предлагавшейся преподавателям анкете приоритеты для изменений были сформулированы следующим образом – констатация имеющегося параметра, отражающего положение дел, и вариант его изменения. Отвечавшему было необходимо проранжировать 14 утверждений.

На первом месте оказался параметр материального обеспечения учебного процесса в такой формулировке: "Я вижу, что качество образования снижается из-за ухудшения материального обеспечения учебного процесса [констатация имеющегося – Л.К.]. Я хотел (а) бы иметь возможность влиять на качество образования, несмотря на материальные проблемы [желаемое изменение – Л.К.]".

Есть, по крайней мере, два аргумента, подтверждающих, что возможность улучшений в образовательном процессе и его результатах можно и нужно искать не только и не столько в дополнительных ассигнованиях в образование (хотя они, конечно, не помешали бы), а в иных способах организации процесса образования.

Первый аргумент абсолютно прост: сложившаяся социально-экономическая ситуация в Республике Беларусь не позволяет в ближайшее время рассчитывать на мощный приток финансов в образование. Но может быть это и не является такой уж печальной необходимостью?

Второй аргумент более сложен в своей формулировке, и здесь мы за поддержкой должны обратиться к статье американских исследователей Роберта Бара и Джона Тага, которая была опубликована в журнале "Change" в октябре 1995 года.

Авторы рассматривают две парадигмы высшего образования: традиционную, сегодняшнюю – она названа "парадигмой обучения" – и пока будущую, не пришедшую, но настойчиво требуемую реальностью образования. которая в статье названа "парадигмой учения". "Философия колледжа

реальностью образования, которая в статье названа "парадигмой учения". "Философия колледжа "парадигмы обучения" утверждает, что без дополнительных ресурсов нельзя повысить результативность учебы, однако колледж "парадигмы учебы" рассчитывает делать это постоянно. Его интересует продуктивность учебы, а не преподавания." (2)

Возникает вопрос, каким образом, за счет каких скрытых резервов воображаемый авторами колледж "парадигмы учебы" собирается повышать результативность учебы? И второй, не менее важный вопрос, а в какой мере это может быть применимо к нашей ситуации в образовании? Попытаемся ответить на эти вопросы, исходя из имеющихся результатов семинаров и социологического опроса.

В социологическом опросе после указанного первого приоритета "материальное обеспечение учебного процесса" следующие две позиции в рейтинге занимают утверждения, которые можно отнести к результатам учебного процесса. По мнению принявших участие в опросе преподавателей университета "студенты не очень хорошо применяют то, что они знают, в новых контекстах" и "наши выпускники не очень хорошо подготовлены к практической деятельности". Варианты решения этих трудностей сформулированы в анкете в виде таких изменений приоритетов: "Я бы хотел(а) развивать гибкость мышления студентов, их умение разрешать проблемы" и "Я хотел(а) бы обратить больше внимания на развитие у студентов навыков перенесения теоретических знаний на практические ситуации".

Эти результаты достаточно хорошо коррелируются с результатами, полученными в семинарах. Так, на одном из семинаров участникам было предложено с помощью специальной методики зафиксировать трудности преподавательской деятельности в БГУ. Затем самими участниками семинара зафиксированные трудности группировались в блоки, которых оказалось шесть. Наибольшее число трудностей, не считая трудностей материально-технического обеспечения учебного процесса, набралось в таких выделенных группах как "мотивация студентов" и "методика преподавания".

В блоках "мотивация студентов" формулировки выглядели следующим образом: "низкий уровень заинтересованности студентов в получении глубоких знаний", "низкая мотивация студента в процессе обучения", "равнодушие студентов в учебном процессе".

Блок "методика преподавания" выглядит почти диагнозом – ответом на трудности преподавательской деятельности в связи с низкой мотивацией студентов. Так, преподаватели отмечают, что "трудно фокусировать внимание в аудиториях", "вызвать рефлексии в нужном направлении", "знание перевести в пространство сознания", что объясняется "плохими методиками преподавания в вузе".

Таким образом, если попытаться построить некоторое эмпирическое обобщение, то оно упрощенно будет выглядеть так: преподаватели неудовлетворены результатами учебного процесса, что объясняется низкой мотивацией студентов, которая в свою очередь объясняется неподходящими способами обучения. Хотя, наверное, если попытаться напрямую предъявить эту логическую цепочку преподавателю, то он вряд ли согласится с нею. Это и понятно. Ведь в этом утверждении содержится некоторое обвинение: не так учим. Попытаемся показать, что ответственность за неподходящие способы обучения лежит отнюдь не всегда на преподавателях университета.

Принятая нами "парадигма обучения" (обучение, которое ставит своей целью "трансляцию знаний от преподавателей к студентам"), предполагает, что знания находятся "во вне" и передаются преподавателями по "частям и крупичкам". Однако ряд современных исследователей разных стран (О.Бассис (Франция), Д.Колб (США), Р.Барнетт (Великобритания), В.В.Давыдов (Россия)) формулируют другое утверждение – "размышлять и конструировать знание самому возможно, потому что опыт, знание образуются в ходе реальных процессов, продуцирующих мысль и действие. Эти процессы должны происходить в ситуации открытого столкновения собственных сомнений и противоречий с сомнениями и противоречиями других. Вовсе не для того, чтобы вытеснить чье-то мнение или мысль, но для того, чтобы вместе обучаться в ситуации ненасильственного разрешения конфликтов в таких условиях, которые одновременно сближают и дифференцируют, обучаться тому, как научиться прислушиваться к себе и как обдумывать, аргументировать, решать, не бросать работу над получением знания, наталкиваясь при конструировании на многочисленные препятствия" (4).

Такой подход к получению знания студентами Р.Бар и Д.Таг относят к другой парадигме – "парадигме учения". Для нее характерны иные средства учебного процесса, иные формы его организации, отличные от сегодняшних критерии успешности образования. Это предполагает принципиальное изменение позиций преподавателя и студента в учебном процессе.

Новая парадигма – не изыскания теоретиков образования. Скорее ее можно назвать ответом на вызов времени, отличительная особенность которого – ситуация неопределенности. Для этой ситуации нет универсальных знаний, подходящих на все случаи рецептов, а тем более готовых ответов. Эта ситуация требует от каждого "своего знания", иногда готового, а часто и заново сконструированного.

Такое понимание образования можно найти у Р.Барнетта, который предлагает "отказаться от понятия "обучение" как такового, или, по крайней мере, узкого взгляда на него. В университете, построенном на принципе неопределенности, мы должны выйти за границы обучения как средства распространения результатов исследований и научных толкований. Вместо этого должны быть разработаны новые методы обучения, которые позволят сформулировать сомнения и получить опыт освоения спорности. Лекции должны быть заменены интерактивными методами обучения, которые бы заставляли студентов работать с конфликтующими идеями и перспективами". (3)

Можно сказать, что Р.Барнетт частично снимает ответственность за плохие методы преподавания с сегодняшних преподавателей. Эти методы еще предстоит разрабатывать, хотя следует отметить, что тема активных методов обучения вполне успешно осваивается рядом исследователей, в основном представителями американской и британской высшей школы. Более того, они уже находят свое применение в вузах Европы и США, о чем свидетельствует, например, проводившаяся в марте 1998 года конференция в Венгрии. Более 90 преподавателей разных стран обсуждали условия, возможности и способы применения активных методов в образовательном процессе высшей школы. Еще один

прецедент – круглый стол по стратегиям активного обучения, инициированный представителями "Гражданского образовательного проекта" (объединяет преподавателей высшей школы из разных стран мира) и проходивший в Минске в июне 1998 года.

Могут ли одни лишь методы изменить образовательный процесс университета? С нашей точки зрения, нет. Подтверждение тому – попытка использования некоторыми преподавателями в учебном процессе методов, с которыми они познакомились на семинарах. Студенты не всегда охотно идут на новые способы организации учения, стремятся оставаться в привычном для них состоянии пассивных "приемников" преподавательской информации. Да и среди преподавателей немного энтузиастов (свидетельство тому – малочисленная аудитория наших семинаров), готовых идти на риск преподавания посредством новых для них методов.

Однако образовательная ситуация БГУ здесь ничем радикально не отличается от образовательной ситуации, скажем, в Великобритании. Руководитель Центра образовательных методов в Оксфорд Брукс Университете Дэвид Жак так интерпретирует эту ситуацию: "Основная проблема нежелания изменений в высшем образовании связана с тем, что изменение – это всегда угроза, движение от известного к неизвестному. Для ученых, основной товар которых – знания, обучение, в котором во главу угла ставится "Я" студента, а не простая передача информации, – двойная угроза." (5)

Для студента, который с первого курса ответственность за результаты своего образования перекладывает на преподавателей (они составили учебный план, выбрали содержание, разработали программы курсов, предложили методы обучения и т.д.) ситуация конструирования собственного знания, прислушивание к своему "Я" – тоже кардинальное изменение. И можно сказать, что он, студент, также как и преподаватель не очень готов рисковать в этом направлении.

Таким образом, можно констатировать, что для востребованности в БГУ активных методов обучения, как индикатора другой парадигмы образования, должна значительно возрасти степень недовольства со стороны студентов и преподавателей существующим образованием. Пока же, в соответствии с результатами социологического исследования, проведенного в декабре 1997 года Центром проблем развития образования БГУ, образовательную функцию университета как "хорошо реализуемую" оценивают 65,9% респондентов, 4,9% как "эффективно реализуемую", а 26,8% полагает, что она осуществляется "удовлетворительно".

Вместе с тем, несмотря на всю "пессимистичность" ситуации, есть некоторые индикаторы постепенного перехода предпочтений ценностей новой парадигмы образования и в рамках БГУ. Назовем лишь три, полученные Центром проблем развития образования в ходе практической работы по проведению семинаров, в социологическом исследовании о функциях БГУ и в социологическом опросе по приоритетам изменений.

Начнем с последнего. Утверждение "в университетском образовании слишком много меняется. Я хотел (а) бы сохранить сегодняшнее состояние, а не производить перемены. Я за сохранение традиций нежеле за инновацию" в рейтинге приоритетов оказалось на 12 месте из 14. Следовательно, новшества в университетском образовании никого не утомили.

В соответствии с социологическим исследованием "существенно возрастает в перспективе по результатам оценок экспертов рейтинг инновационной и инновационно-обучающей функций, которая должна осуществляться главным образом в рамках преобразования методической, методологической, структурной и технологической деятельности, обслуживающих образовательный процесс в университете."

И, наконец, семинары с преподавателями и студентами университета, в которых в общей сложности приняли участие около ста человек. Их результаты свидетельствуют о конкретной реализации вышеотмеченных намерений – студенты, участвовавшие в семинаре, в своем большинстве, желают вносить изменения в образовательный процесс путем преобразования собственной деятельности.

Студент. В существующей организации образовательного процесса студенту не всегда находится место и время. Образовательное пространство слабо приспособлено для обсуждения проблем его собственного образования с другими студентами, преподавателями или сотрудниками университета.

Такая возможность была предоставлена Центром проблем развития образования БГУ в семинарах "Моё образование и университет" (29-30 октября 1997) и "Моё образование: путь к успеху" (8-9 апреля 1998), в которых приняли участие представители 7 факультетов университета. Студенты, участвовавшие в работе семинаров, обсуждали свой опыт получения образования в БГУ, пытались его отразить, найти способы повышения эффективности своей учебной деятельности.

Процесс анализа студентом своей учебной деятельности, организованный на семинарах, приводил к необходимости соотнесения этой деятельности с иными компонентами образовательного процесса в университете, такими как: деятельность преподавателя, содержание образования, методы обучения, рамочные условия (независимые от студента и преподавателя внешние условия, в которых осуществляется учебный процесс).

Опыт проведения двух образовательных семинаров с разными категориями студентов (в семинаре принимали участие представители различных курсов и факультетов – географического, исторического, журналистики, механико-математического, философско-экономического, химического, юридического) показал, что студенты более склонны анализировать и критически оценивать деятельность преподавателей, чем свою. Они чаще фиксируют невнимательность, безразличное отношение к студенту, авторитаризм и невысокий уровень их коммуникативной культуры, чем недостатки собственной деятельности. Возможно это объясняется тем, что цель университетского образования – обучать, поэтому и организация образовательного процесса предполагает, что ключевой фигурой в нем всё-таки является преподаватель, обеспечивающий обучение студента. Преподаватель рассматривается, в первую очередь, как "эксперт по конкретной дисциплине, который передаёт знания

рассматривается, в первую очередь, как "эксперт по конкретной дисциплине, который передаёт знания на лекциях". Он обладает большей, по сравнению со студентом, субъектностью и активностью. Имея монополию на знания, которые пытается передать студентам, он оценивает студентов, определяя эффективность их учебной деятельности. Может быть, именно это обстоятельство в большей мере создаёт предпосылки для концентрации внимания студентов скорее на анализе деятельности преподавателя, чем на своей собственной.

Впрочем, проведенные семинары с преподавателями, как и результаты пилотажного социологического исследования "Реформирование университетского образования и приоритеты его развития" показали, что преподаватели тоже склонны более критически говорить о деятельности студентов, чем о собственно преподавательской, акцентируя внимание на несамостоятельности, отсутствии ответственности, недостаточной креативности студентов.

Вместе с тем, можно выделить ряд совпадений позиций студентов и преподавателей в отношении к образовательной ситуации в университете.

Во-первых, обе стороны отмечают необходимость использования обратной связи в учебном процессе (нет сомнения, что обратная связь студента относительно деятельности преподавателя и оценивание студентом своей собственной деятельности – взаимосвязаны), а также необходимость введения более эффективной системы оценивания преподавателями студентов. Тем не менее, эти, казалось, очевидные для студентов и преподавателей вещи встречают большие проблемы на пути реализации их в практике учебного процесса БГУ. Это объясняется наличием психологических коммуникативных барьеров, боязнью получения негативной оценки своей деятельности со стороны друг друга. Возможно, что в педагогическом арсенале отсутствуют методики, которые могли бы обеспечить иное, более эффективное оценивание студентов, а также получение обратной связи.

Во-вторых, необходимо отметить обоюдное стремление преподавателей и студентов к преодолению безличности в образовательном процессе. Студенты фиксируют "необходимость более тесного взаимодействия, преодоления отстранённости между преподавателем и студентом в образовательном процессе", преподаватели обращают внимание на "необходимость взаимодействия со студентами на более дружеском и личном основании". В данном случае это реальная проблема, которая имеет место в образовательном процессе БГУ и стремление преодолеть её существует у обеих заинтересованных сторон.

Как нам видится, поиск решений этих проблем, лежит в плоскости пересечения учебной и преподавательской деятельности, а ещё точнее, в методах обучения.

Участники семинаров отмечали отсутствие в учебном процессе БГУ методов обучения, которые бы способствовали активизации учебной деятельности студентов. Студенты говорили о необходимости применения методов, которые обеспечивали бы большую самостоятельность в образовательном процессе при условии тесного взаимодействия с преподавателями.

Несмотря на то, что на сегодняшний день в высшем образовании признаётся и декларируется эффективность активных стратегий обучения, лекция в университете, когда преподаватель говорит, студенты слушают и записывают, – остаётся по-прежнему основной формой организации учебного процесса.

Активные методы создают условия для появления "активного студента". А к такому студенту в аудитории преподаватель не всегда готов. Отмечая недостаточную "креативность студентов, неумение применять знания в новых контекстах, недостаточную подготовку к практической деятельности", преподаватели не всегда создают условия, как считают студенты, для проявления их активности и самостоятельности. Использование активных методов влечёт за собой определенные сложности в деятельности преподавателя – например, необходимость быстро реагировать на ситуацию в аудитории. Лекция же или традиционный семинар позволяют несколько обезопасить себя от непредсказуемости. Понимая внешние трудности использования активных методов обучения (многочисленные студенческие аудитории, ограниченность времени, большой объём материала, неудобные аудитории), нельзя всё-таки согласиться с мнением, что студенты и наша ситуация таковы, что использовать их сегодня, в принципе, невозможно.

Доказательство тому – семинары, на материалы которых мы опираемся. Они строились с использованием активных методов обучения и на постоянном взаимодействии самих участников. Студенты, как и преподаватели, фиксировали отличительные моменты таких семинаров: "возможность свободного высказывания своей точки зрения, обсуждение ее с другими, активное участие каждого, необходимость поиска собственных решений и ответов на различные рассматриваемые вопросы". Обе стороны считают, что они могли бы быть использованы в образовательном процессе БГУ. Как способ их укоренения, студенты видят возможность создания в университете экспериментальных площадок, где могла бы проходить апробация активных методов обучения, а затем и дальнейшее их распространение.

Возможно для того, чтобы активные методы пришли в образовательный процесс БГУ, необходимо проведение совместного семинара с преподавателями и студентами. Встреча в неформальной атмосфере конструктивного обсуждения помогла бы лучше понять позиции друг друга и увидеть общие потребности студентов и преподавателей в учебном процессе.

В ходе анализа образовательной ситуации в университете на семинаре много внимания уделялось содержанию образования и внешним условиям, в которых осуществляется учебная деятельность. В частности, подвергались критике учебные планы, программы, отсутствие новой литературы, учебных пособий. Фиксировалось слишком большое количество дисциплин, непрофильных предметов, большой объём информации, которую студенты не всегда могут запомнить, так что нередко создаётся впечатление, что со сдачей экзамена уходит и изученное.

В общем же, по мнению участников семинара, содержание образования в университете не основывается на личном интересе студента, не всегда является для него актуальным, а материально-

техническая база не создаёт студенту всех необходимых условий для эффективной учебной деятельности.

Можно отметить, что на семинарах со студентами были подняты проблемы, решение которых в меньшей степени зависит конкретно от студента. Фиксация внимания участников на непосредственно учебной деятельности выявила склонность студентов давать общие, неконкретные формулировки в её анализе. Среди моментов, мешающих студенту в организации его образования, наиболее часто отмечались проблемы личного характера: отсутствие планирования своей учебной деятельности, недостаток времени, собственная лень.

Материалы семинаров показывают, что большие трудности у студента вызывает постановка и определение цели своего образования.

У студента-первокурсника видение конечной цели ещё расплывчато. В большинстве своем, это "ориентация на личный успех в жизни, заинтересованность в получении новых знаний, интерес к выбранной профессии".

Как правило, студент-первокурсник мало задумывается и о программе собственного учения. Впереди ещё очень много времени. Он доверяет тем, кто обеспечивает организацию учебного процесса. Ему ничего не нужно выбирать и решать: есть студенческая группа, перечень обязательных предметов, преподаватели, которые ведут эти предметы, составленное расписание. В определенной мере это облегчает включение студента в образовательный процесс, снимает ряд проблем, но в то же время перекладывает и ответственность за процесс и результаты обучения на преподавателей, администрацию факультета и университета. "Когда берут ответственность на себя, то определяют цели и работают на их достижение, постоянно модифицируя своё поведение для успешного достижения поставленных задач" (2). В имеющейся же ситуации студенту нет необходимости брать ответственность на себя, целенаправленно анализировать и выстраивать свою собственную учебную деятельность. Возможно отсюда и ноты потребительского отношения к преподавателю, организации и содержанию образовательного процесса в университете.

С приближением окончания университета, столкнувшись с производственной практикой, студент обнаруживает, что он не всегда способен действовать самостоятельно, испытывает трудности в принятии решений, ощущает разрыв между имеющимся образовательным багажом и реальными требованиями практической деятельности. Как показывают материалы семинаров, студент-четверокурсник фиксирует трудности соотнесения изученного, теоретического с реальностью, практикой. Эта проблема возможно связана с несоответствием содержания образования требованиям времени и интересам студента. Однако и здесь у студентов старших курсов "вызывает трудности общее планирование обучения, определение конкретной области для более глубокого изучения, соотнесение получаемого образования с представлениями о будущей профессиональной деятельности". И если такого рода трудности и потребности возникают на данном этапе, то соответственного опыта в планировании и выстраивании собственной деятельности, как правило, нет, а значит трудности порой оказываются неразрешимыми. Их решение выносится за рамки университета.

Такой опыт мог бы приобретаться в условиях университета. Для этого студент должен с самого начала учебы сталкиваться с необходимостью выбора предлагаемых курсов, мест практики, тем и руководителей своих научных работ. Такая организация предполагает определенную ответственность и ставит студента перед необходимостью выстраивания собственной образовательной программы.

И если существующая образовательная ситуация в БГУ не может на данном этапе создать для этого необходимые условия, то конкретную педагогическую работу в этом направлении можно начинать делать уже сейчас. Примером тому являются два описанных семинара, в которых кроме анализа образовательной ситуации БГУ рассматривалась задача построения индивидуальной образовательной программы – как одной из возможных стратегий поведения студента в условиях университетского образования. Обращалось внимание на *что* в существующих условиях студент может повлиять, а *что* изменить он не в силах. Как оказалось, на обязательность посещения занятий, выбор предметов и преподавателей, на работу библиотеки или других служб университета студент повлиять не может, но он вполне может управлять своей учебной деятельностью в существующих рамочных условиях, опираясь на свою образовательную стратегию.

Итоги обсуждений на семинарах показали, что студент вполне может в существующих условиях выстраивать индивидуальную образовательную стратегию, которая предполагает самостоятельное осознание студентом цели своего образования, своих приоритетов, своего стиля учения. И исходя из этого – планирование и выстраивание своей образовательной деятельности. Однако, эта деятельность должна быть организована педагогом.

Определенный шаг в этом направлении удалось предпринять в семинарах, участники которых получили опыт в планировании, упорядочивании и ограничении конкретных задач своей учёбы в соответствии с имеющимися возможностями и ресурсами. Для этого, в ходе семинара участники представляли образ желаемого результата какой-то реальной деятельности, которую студент осуществляет в рамках учебного процесса (например, курсовая работа выполненная на "отлично"). При этом анализировались условия, при которых этот результат может быть получен. Анализ осуществлялся по схеме: что я могу делать сам для реализации своей цели, что я могу делать с помощью других, а что я пока делать не могу. Участниками был получен, а затем отрефлексирован конкретный опыт, который может быть перенесен в реальную учебную деятельность.

Такого рода задачи решаемы не только в образовательных семинарах, которые проходят не часто и охватывают ограниченное число студентов. Помощь студенту в адаптации к условиям университетского образования может осуществляться в БГУ на постоянной основе.

Такая практика реально существует в университетах Германии и США в виде вводных курсов, где начинающим студентам предлагают сориентироваться в том, что их ждет на протяжении учебы.

"Например, если студенты приходят на занятия в колледж неподготовленными, в обязанности преподавателей не входит научить их готовиться к занятиям. В самом деле, структура одно-семестрового курса делает такую задачу непосильной. Единственное решение – подготовить студентов к существующим курсам" (2). Подготовку студента-первокурсника к учёбе в университете также имеет смысл осуществлять с помощью специально разработанных курсов, основанных на идеях, апробированных нами в интерактивных семинарах по самоопределению. Равно как эту работу необходимо проводить и на старших курсах – перед выбором специализации.

В данном случае это лишь небольшой шаг на пути к изменению позиции студента в ситуации университетского образования. Таких шагов предстоит ещё немало, но начинать делать их нужно уже сегодня.

Рамочные условия. Представьте себе, что у Вас появилась уникальная возможность определить какие необходимо произвести изменения в университете и для осуществления ваших планов есть все возможности. Что бы Вы сделали?

Построили бы компактный студенческий городок с рядом привлекательных зданий, в которых были бы не только учебные аудитории, приспособленные к разнообразным видам деятельности, но и лаборатории с техническим оборудованием, доступным и пригодным для выполнения исследований как преподавателями, так и студентами?

А может быть создали бы компьютерную библиотеку, в залах которой огромные шкафы-каталоги и длинные очереди за литературой были бы заменены на компьютеры и обеспечен свободный доступ к многочисленным источникам информации?

Или приобрели мебель, которая способствовала бы учебной деятельности студентов в различных формах и имела бы привлекательный вид?

Есть и другие варианты: например, создать сеть сервисных служб, которая позволяла бы преподавателям и студентам сэкономить время, решая профессиональные и бытовые проблемы.

В любом случае, вы попытались бы создать такую атмосферу университета, которая способствовала бы активной самостоятельной учебной деятельности студентов, когда главным действующим лицом в учебной аудитории является не преподаватель, а студент, реализующий индивидуальную образовательную программу. Вполне возможно, что Вам удалось бы создать образовательную среду, предоставляющую некоторые (безусловно не все) возможности для открытия и конструирования знания самими студентами, где преподаватель не является лектором, а становится создателем образовательной среды.

Но это лишь фантазии на тему образования. А что в реальности? Зафиксированный рядом исследователей кризис традиционной лекционно-семинарской формы проведения учебных занятий, неудовлетворенность преподавателей и студентов его качеством и результатами, требуют пересмотра цели и способов организации учебного процесса. И прежде всего, создания таких условий, такой образовательной среды, в которых студент является субъектом образовательной деятельности, а преподаватель выступает в роли "дизайнера образовательной среды" (2), создателя условий для эффективной деятельности студента.

Американские исследователи Роберт Б. Бар и Джон Таг считают, что "цель процесса обучения состоит не в трансляции знаний, а в создании среды и формировании опыта, которые помогут студентам открыть и добыть знания для самих себя, сделать студентов членами сообщества ученых, совместно с преподавателями совершающих открытия и предлагающих решения проблем." (2)

Создание и развитие эффективной образовательной среды требует не таких больших материальных затрат, как это кажется на первый взгляд. Мы остановимся на анализе материально-технического аспекта образовательной среды университета и попытаемся предложить определенные шаги по ее созданию.

По данным пилотажного социологического опроса "О приоритетах для изменений в деятельности преподавателя БГУ" 52% опрошенных преподавателей университета считают, что качество образования снижается из-за ухудшения материального обеспечения учебного процесса, а 17% отметили это утверждение как самое актуальное.

Недостатки в материально-техническом обеспечении учебного процесса фиксировали и студенты – участники семинаров "Мое образование и университет", "Мое образование: путь к успеху".

Отвечая на вопрос "Что мне мешает в получении образования?", участники отмечали следующие условия, которые препятствуют хорошей учебе:

- отсутствие необходимой литературы в библиотеке, недоступность многих источников информации;
- отсутствие необходимого оборудования для проведения опытов и экспериментов;
- недоступность студентам сети INTERNET;
- неприглядный интерьер многих аудиторий и низкая температура в них зимой;
- неудобная мебель, старые доски, на которых невозможно что-либо увидеть.

На первый взгляд, эти проблемы кажутся неразрешимыми в существующей социально-экономической ситуации. Однако опыт семинаров, проведенных Центром проблем развития образования БГУ для студентов и преподавателей университета, убеждает, что уже сейчас возможны определенные шаги по созданию эффективной образовательной среды университета.

Конечно, нас могут не устраивать те здания, в которых сейчас живет университет, но изменить эту ситуацию вряд ли в наших силах. Однако и для преподавательской деятельности, и для успешной учебы студентов необходимы соответствующие учебные аудитории. Вопрос лишь за малым: "Какие аудитории нужны сегодня университету, какие возможности должны быть заложены в них изначально

аудитории нужны сегодня университету, какие возможности должны быть заложены в них изначально, чтобы учебный процесс мог совершаться более эффективно?"

Лекционно-семинарская форма организации учебного процесса в университете способствует тому, что студенты всех факультетов распределены по группам, потокам, курсам, а основное количество аудиторий приспособлены для чтения лекций "потоку" или для семинарского занятия одной студенческой группы. Невозможно сделать из простой учебной комнаты кинозал или компьютерную лабораторию. И если преподаватель решит использовать в учебном процессе не только лекционно-семинарскую форму работы, или захочет ее немного видоизменить, то он столкнется с проблемой поиска необходимой комнаты, соответствующей по размерам, интерьеру, а также обладающей мебелью, которая способствует организации, например, групповой работы. В современных аудиториях, к примеру, весьма затруднен перенос необходимых технических средств для использования в учебной деятельности.

Приспособление учебных аудиторий к многофункциональной нагрузке, оснащение минимально необходимым техническим оборудованием, соответствующей мебелью безусловно дает возможность преподавателям и студентам более эффективно осуществлять образовательную деятельность.

Однако на сегодняшний день нам известна только одна аудитория, возможности которой могут способствовать оптимальной организации различных видов образовательной деятельности. Это аудитория №120 Информационно-аналитического Центра университета. В этой аудитории сотрудниками Центра проблем развития образования БГУ проводились семинары для преподавателей и студентов, в которых активно применялись различные технические средства: видеокамера и телевизор, кодоскоп и компьютер. Данную аудиторию легко превратить в лекционный зал, кинозал, учебную лабораторию с компьютерной техникой.

Так выглядит идеальный, с нашей точки зрения, вариант учебной аудитории. Можно сказать, что это "город будущего". А что в реальности?

Зайдя в обыкновенную учебную комнату университета, мы привычно можем отметить наличие стола для преподавателя и длинных рядов столов-парт для студентов. Вся мебель и ее расстановка, планировка учебных аудиторий рассчитана только на лекционно-семинарскую форму занятий, когда активность проявляет только преподаватель. И если при чтении лекции студентам нет надобности видеть своих коллег, то семинарские занятия зачастую превращаются в типичный урок в средней школе, когда один ученик отвечает перед всем классом, либо же ему приходится стоять, повернувшись спиной к аудитории. Такая форма расположения мебели не способствует ведению дискуссии, обмену мнениями, групповой работе, т.к. отсутствует зрительный контакт между участниками беседы. Зачастую мебель вообще нельзя передвинуть: она «намертво» прикреплена к полу.

Использование интерактивных методов обучения предполагает налаживание различных типов коммуникации, а следовательно, и определенный порядок расположения мебели в аудитории. Так, в статье Дэвида Жака, независимого консультанта по вопросам высшего образования в Оксфорд Брукс Университете (Великобритания), предлагаются различные варианты разрешения "мебельной проблемы":

- "В каждой аудитории должно быть несколько альтернативных схем расположения мебели. Схемы должны быть изображены на слайдах, каждый из которых преподаватель может показать студентам и сказать: "Я хочу, чтобы сегодня мебель была расставлена вот так."

- Больше аудиторной мебели, которая легко может быть расставлена таким образом, чтобы учесть различные коммуникативные потоки." (5)

А, например, в университете Нью-Йорка во многих учебных аудиториях столы вообще отсутствуют: они заменены легкими подвижными стульями, к подлокотникам которых прикреплены дощечки размером с тетрадь (кстати, учитывается и то, что среди студентов довольно часто встречаются "левши").

В своей педагогической деятельности мы используем различные схемы расположения мебели во время учебных занятий. Обозначим лишь некоторые из них.

- Если позволяют размеры аудитории и мебель, то можно расставить стулья полукругом без столов. Это помогает избавиться от барьеров при общении, концентрировать внимание всех на одной точке, и главное, что все участники могут видеть друг друга. Эта форма посадки не исключает использование доски или стены для ведения записей.

- Если студентам необходимо много места для рабочих материалов, то возможно расположить столы буквой "П", но при этом необходимо учитывать, что столы могут вызвать ощущение барьеров.

- Если на занятиях устраивается дискуссия с заранее четко определенными ролями, то мебель можно расставить в виде замкнутого прямоугольника или круга. Таким образом, все получают возможность установить зрительный контакт, а само расположение мебели будет поощрять развитие дискуссии. Используя этот вид расположения мебели, нужно помнить, что в данном случае отсутствует единая точка концентрации внимания, невозможно использовать доску, а педагогу трудно управлять дискуссией, т.к. он не выделяется позицией.

- Если необходимо организовать работу нескольких малых групп студентов, то столы, за которыми размещаются группы, можно расставить полукругом. При представлении и обсуждении результатов работы групп из них без лишних усилий можно сделать общий круг или полукруг.

- Все сказанное выше не исключает возможности использования в учебном процессе и традиционной формы расстановки парт, если это требуется для прочтения лекции или показа фильма.

Студенты и преподаватели – участники семинаров, отмечали возможность использования таких способов расстановки мебели в учебном процессе университета. Кроме того, они с удивлением для себя отмечали, что такие, на первый взгляд, не имеющие прямого отношения к учебному процессу условия, оказывают существенное влияние на его результат.

себя отмечали, что такие, на первый взгляд, не имеющие прямого отношения к учебному процессу условия, оказывают существенное влияние на его результат.

Однако вспомним, что кроме мебели для студентов в аудитории есть еще доска для записей и преподавательская кафедра.

Из года в год преподаватель занимает свое место за кафедрой, читает лекцию, используя мел и доску для изображения схем и ведения записей. В это же время студенты старательно конспектируют все сказанное преподавателем. Это достаточно привычно, но имеет несколько серьезных недостатков.

Мало того, что мел оставляет следы на руках и одежде, но, что хуже всего, – преподавателю постоянно не хватает места для записей на доске. Таким образом, он либо вынужден писать очень мелко, экономя место, либо почаще вытирать доску. Это приводит к потере ранее записанной информации и заставляет преподавателя и студентов испытывать определенные трудности при работе с написанным, особенно в том случае, если доска старая, а мел некачественный. Да и возвращение к предыдущей информации при необходимости оказывается невозможным.

В своей педагогической практике на протяжении последних пяти лет мы используем вместо мела и доски недорогую бумагу большого формата, маркеры и скотч. Использование этих средств помогает решить несколько проблем: малые группы в процессе семинарских занятий материализуют результаты своей работы, а преподаватель и студент имеют возможность неоднократно возвращаться к написанному. Эти листы бумаги можно развешивать во время занятий на стенах аудитории, что позволяет студентам предъявлять результат своей работы, фиксировать продвижение в рассматриваемой проблеме, использовать записи в дальнейшей работе.

Безусловно, образовательная среда университета не ограничивается лишь теми аспектами, которые мы рассмотрели. Создание эффективной образовательной среды в университете невозможно в одночасье, и путь постепенного ее формирования и развития, на наш взгляд, наиболее приемлем. Всё предложенное нами можно использовать в деятельности преподавателя уже сейчас, создавая тем самым условия, при которых, в конечном итоге, произойдут желаемые изменения в образовательном процессе.

Литература.

1. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПЦ "Эксперимент", 1995.
2. Barr B. From Teaching to Learning – A new Paradigm for Underground Education // Change, 1995.
3. Barnett R. Realizing the University (Based on an Inaugural Professorial Lecture delivered at the Institute of Education University of London on 25 November 1997). –London, Institute of Education University of London, 1997.
4. Basis O. Se construire dans le savoir, a l'ecole, en formation d'adultes, 1998.
5. Jacques D. Stop justifying the unacceptable// Time, 1997.