

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.141
ББК 4448.1–211

КАЧЕСТВО РАБОЧИХ ПРОГРАММ В КОНТЕКСТЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Н. М. Жукова

Ключевые слова: рабочие программы, подготовка студентов, учебные предметы, содержание предметов, учебные курсы.

Резюме: Статья раскрывает сущность обозначенной в заголовке темы, отражает требования, предъявляемые к разработке учебно-программной документации.

Выявление потенциала для совершенствования учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях является одной из важнейших задач как научно-исследовательской, так и методической работы вузовского педагогического коллектива в целом и каждого отдельного преподавателя. Как правило, этот потенциал пытаются отыскать в технологии обучения, то есть изыскивают возможности совершенствования педагогического процесса на этапе его осуществления.

Это, несомненно, неисчерпаемый резерв для повышения эффективности и качества подготовки специалистов. Он может быть использован через изучение и распространение педагогических инноваций в практике организации учебно-воспитательного процесса, через применение преподавателей. Роль студента в освоении предмета, как правило, отражалась в программе опосредованно: через выделение определенного объема учебного времени на самостоятельную работу с современными технологиями обучения в отдельных формах подготовки специалистов (например, использование технологии модульного обучения в дистанционной форме высшего образования), а также адаптацию передового

опыта преподавания отдельных учебных предметов к методике обучения по другим курсам и дисциплинам*.

Однако не меньшие возможности для повышения качества подготовки будущих специалистов заключены в оптимизации проектирования содержания и технологии процесса обучения в целом и, в первую очередь, на этапе разработки учебно-программной документации по предметам и дисциплинам.

Одним из основных учебно-методических документов, предназначенных обеспечить эффективность обучения студентов по предмету, является рабочая программа. Традиционно рабочие программы составлялись и использовались в вузе преимущественно как методическое руководство для работы студентов, примерную тематику курсовых проектов, работ, рефератов и т. д. Главным же всегда являлось содержание предмета, которое структурировалось в логике его изучения на основе сложившихся традиций их отраслевого преподавания, формально отраженных в типовых программах. Технология освоения учебного предмета определялась в структуре и содержании программ лишь в общих чертах (назывались основные формы и средства обучения), а цели и задачи учебного предмета, которые обычно приводились во введении или пояснительной записке к программе, формулировались через содержание основных тем предмета или деятельность преподавателя. Результаты обучения студентов по предмету прогнозировались не всегда, при этом они формулировались также на языке содержания (основной тематики) и приводились либо во введении, либо в специальном разделе, где представлялся перечень основных знаний и умений, которыми должен был овладеть студент.

Изменение парадигмы высшего образования на личностно ориентированную подготовку специалистов предполагало, в первую очередь, усовершенствование содержания и технологий обучения на основе принципа антропоцентризма. Суть его заключается в том, что целью подготовки специалистов на всех этапах ее организации в вузе (проектирование, осуществление, контроль и оценка результатов) должно стать не только *образование личности студента* – его обучение, воспитание и развитие в соответствии с современными профессиональными и социальными требованиями, но и *активное его включение в этот учебно-воспитательный процесс*.

Все это определило необходимость обновления требований к построению содержания и использованию технологий обучения в вузе в целом и, в первую

* Здесь мы используем понятия «учебный предмет» и «учебный курс» как синонимы, что довольно прочно установилось в теории и практике профессионального образования. Они являются основными структурными единицами содержания теоретического обучения студентов в вузе. Учебный предмет или курс изучает совокупный объект, предметную область соответствующей науки или производства. Именно ради этого он и вводится в учебный план подготовки специалистов. Понятие «учебная дисциплина» более узкое, его принято использовать для характеристики составной части учебного курса, рассматривающей один из аспектов совокупного объекта изучения.

очередь, применительно к учебным предметам и дисциплинам, через которые это содержание и технологии в основном реализуются. Отчасти новые требования нашли свое отражение в Государственных образовательных стандартах (ГОС) и образовательных программах – документах нормативного уровня дидактического проектирования. С появлением ГОС и образовательных программ в системе высшего образования соответственно изменялись структура и содержание учебно-программной документации по предметам и дисциплинам. В первую очередь это коснулось структуры примерных и рабочих программ. Так, помимо традиционных разделов (введения, целей и задач предмета, примерного тематического плана, подробного описания содержания предмета, перечня лабораторных и практических занятий, списка рекомендуемой литературы), в рабочих программах появляются новые разделы. В них определяются требования к уровню усвоения содержания курса (по позициям из соответствующих ГОСов: иметь представление, знать, уметь, владеть), виды учебной работы по предмету, учебно-методическое и материально-техническое обеспечение предмета, а также методические рекомендации по организации его изучения.

Несомненно, новая структура рабочих программ в большей степени позволяет спроектировать учебный процесс по предмету, определив в нем не только содержание, но и результаты освоения предмета, учебно-методическую базу и средства обучения, а также акцентировать внимание на специфике освоения наиболее сложной в дидактическом и психологическом плане учебной информации. Однако даже при такой, казалось бы, оптимальной структуре рабочей программы качество их составления в практике высшей школы остается довольно низким. Среди основных причин, объясняющих эту ситуацию, можно выделить, по крайней мере, две.

Во-первых, при разработке нового поколения рабочих программ составители, как правило, на их структуру переносят старые стереотипы построения содержания, сохраняя прежнюю направленность документа: программа – это руководство для работы преподавателей. Во-вторых, с момента ввода в действие второго поколения ГОС и соответствующей переработки структуры рабочих программ в вузах уже прошло более трех лет. А за такой период даже в качественно разработанной программе по учебному предмету можно найти как мелкие недочеты, так и вполне серьезные недостатки. Это связано с тем, что со временем меняются социальный заказ и требования общества к системе образования. Обновляются требования системы образования к собственным организационным структурам, содержанию, технологиям и качеству подготовки специалистов, а также появляется естественное для каждого педагога-профессионала желание повысить эффективность своей деятельности, в том числе и с помощью усовершенствования рабочей программы по преподаваемому им предмету. Поэтому

выявление недостатков в рабочих программах по учебным предметам можно определять и как закономерный этап их оптимизации, и как один из аспектов совершенствования учебно-воспитательного процесса. Причем, чтобы уйти от субъективизма и провести, по возможности, конструктивный анализ, мы сопоставляли результаты оценки качества рабочих программ, составленных преподавателями МГАУ имени В. П. Горячкина по разным предметам и для различных специальностей, с вариантами авторских программ, опубликованных в печати [1, 4 и др.], и с результатами аналогичных исследований, проведенных учеными Новосибирска (Г. Б. Скок, Н. И. Лыгиной и др.) и Москвы (Н. А. Галатенко, И. И. Ильясовым, Б. К. Коломийцем, Ю. Г. Татуром и др.).

В итоге такого сопоставления были выявлены наиболее типичные недостатки, характерные для современных рабочих программ по учебным предметам. Для анализа выбирались предметы, которые не только относятся к различным циклам дисциплин, но и преподаются в вузах разного профиля. Для удобства их восприятия сгруппируем эти недостатки по двум признакам.

1. Недостатки содержательного характера, связанные с неправильным или недостаточно полным раскрытием разделов программы, принятой в вузе.

2. Недостатки конструктивного характера, связанные с отсутствием определенных разделов в структуре рабочих программ.

Рассмотрим первую группу недостатков, отмеченных в преобладающей части проанализированных программ. Результаты анализа представлены в описательно-сопоставительной форме с примерами из соответствующих разделов. Название анализируемого раздела выделено курсивом, а порядковый номер фиксирует группу недостатков (первая цифра) и очередность этого раздела (вторая цифра) в структуре программы.

1. НЕДОСТАТКИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО ХАРАКТЕРА

1.1. Цели и задачи учебного предмета

Цели и задачи предмета, как правило, формулируются через содержание наиболее важных разделов или тем, выбранных составителем исходя из собственной оценки их значимости, кафедральных традиций и по аналогии со старыми программами. Встречаются варианты, когда цель в программе формулируется через содержание предмета, а задачи – через деятельность преподавателя (научить..., сформировать..., показать... и т. п.). Формулировки целей предмета обычно слишком общие (например, «познакомить будущих специалистов с основами науки о...», «подготовить студентов к решению проблем высокоэффективного использования техники, технологий» и т. п.), а формулировки задач – излишне конкретные, имеющие частный характер по отношению к основному содержанию курса (например, «изучить методики расчета показателей...»; «рассмотреть устройство...» и т. п.). Все это делает цели и задачи не ди-

агностируемыми, автономными, не связанными с цикловой и профессиональной направленностью предмета, его основными функциями и ролью в общей структуре содержания подготовки будущего специалиста. А значит, в таком звучании они становятся заформализованными, декларативными и не соответствуют своему ориентирующему предназначению.

1.2. Требования к уровню освоения содержания предмета

«Требования» в значительной части рассмотренных программ сформулированы по аналогии с соответствующим разделом ГОС, то есть по четырем уровням: **иметь представление, знать, уметь, владеть**, или по двум, трем вариантам их сочетания. Однако, как правило, составители не осознают, а возможно, просто не могут правильно сформулировать именно поуровневые требования по освоению студентами содержания курса. Поэтому по данному разделу программ отмечаются самые значительные разночтения и по форме предъявления студенту этих требований («студент должен, обязан...» и т. п., или безадресно – «имеют представление о...», «знают, умеют...» и т. д.), и, особенно, по их содержанию. Довольно часто для описания содержания поуровневых требований используются названия разделов и основных тем курса, которые предваряют примерно такие фразы: «...после освоения курса студент имеет представление о ... + название темы; знает... + название темы и т. п.). То есть основные темы курса оказываются выстроенными в некоторой очередности по их соответствию (по мнению составителя) уровням освоения студентами основной учебной информации. Причем названия тем часто повторяются в разных позициях даже без изменения их «внешней» формулировки. Например, в одной из программ по экономическим дисциплинам записано: *«иметь представление о методах расчета...; знать основные методы расчета...; уметь использовать при... (называются конкретные производственные ситуации) методы расчета...»*. Следующий пример также демонстрирует, как в программе почти полностью дублируются формулировки требований по двум основным уровням освоения предмета: *«знать фундаментальные понятия и законы... науки»; «уметь применять законы к объяснению... явлений, событий и т. п.»* (сохранена авторская формулировка) и т. д.

Имеет место и другая крайность содержательного раскрытия «Требований», когда для всех уровней используются слишком обобщенные формулировки, определяющие общепрофессиональные, а иногда даже общепознавательные знания, умения и навыки. Например, в программе по одному из гуманитарных предметов «Требования» сформулированы так: «студент должен *уметь* анализировать **различие**... событий и процессов; *владеть искусством* анализа... событий и процессов» (выделено нами). Причем, кроме процитированных формулировок, ничего другого в определении требований к знаниям и умениям

студентов по результатам изучения данного предмета не обозначено. Хотя известно, что умение осуществлять такую мыслительную операцию, как анализ, относится не к предметным, а к общепознавательным или к общеинтеллектуальным (по другой классификации) способам мыслительной деятельности. Эти умения, конечно же, должны совершенствоваться, «переводиться» на более высокий уровень интеллектуальной культуры будущего специалиста при освоении в вузе всех без исключения учебных курсов. Но это не может являться единственным прогнозируемым результатом обучения студентов даже в рамках предмета, где анализ является одним из ведущих методов научного познания. Перечень примеров можно продолжать бесконечно, так как по данному разделу рабочих программ, вошедшему в их структуру вместе с принятием ГОС, явно ощущается отсутствие традиций и единых рекомендаций по содержательному раскрытию «Требований» даже в рамках одного учебного заведения.

1.3. Объем курса и виды учебной работы

Этот раздел, как правило, не вызывает трудностей у составителей программ, так как здесь регламентируются нормы и учебного времени, и форм организации обучения по предмету, зафиксированные в ГОС и образовательной программе по специальности. Однако при ближайшем рассмотрении качество содержательного раскрытия и этой части программ оказывается также невысоким. Наиболее распространенной ошибкой является терминологическая путаница, имеющая место при использовании педагогических понятий для описания видов и форм учебной работы по предмету. В одних программах к видам учебной работы составители относят аудиторную и самостоятельную работу студентов, по которым и просчитывается объем нагрузки. Здесь нарушен классификационный признак, так как для выделения основных видов учебной работы по предмету используется сразу два основания, что недопустимо. В педагогике, в зависимости от места организации учебной работы, принято разделять ее на *аудиторную и внеаудиторную*. Если же для характеристики видов работы берется такой критерий, как степень самостоятельности студентов при осуществлении учебно-познавательной деятельности, то она может осуществляться *под руководством преподавателя или полностью самостоятельно*. Причем оба последних вида учебной работы студентов могут применяться как в аудитории, так и вне стен учебного заведения, например, на учебной практике или практикуме.

Авторы другой группы программ к видам учебной работы студентов причисляют и основные формы организации обучения: лекции, практические, семинарские занятия и самостоятельную работу студентов по предмету. Есть рабочие программы, в которых перечень видов учебной работы студентов еще более расширяется, так как авторы включают сюда, помимо перечисленных,

еще и зачеты, экзамены, рефераты, расчетно-графические работы, курсовые проекты, подготовку к занятиям, НИРС и УИРС, считая, что эти «виды» характеризуются рядоположенными понятиями.

Следующая ошибка в раскрытии данного раздела имеет «математический» оттенок, так как даже в программах, составленных преподавателями одного вуза, по-разному определяется «объем курса», подсчитывается примерный объем учебной нагрузки для студентов, трудоемкость предмета. Например, для определения объема учебного времени на выполнение самостоятельной работы по предмету берется в разных программах от 20 до 100% часов, выделенных ГОС и Советом вуза для аудиторных занятий. При этом в одном случае к самостоятельной работе студентов относят только курсовое проектирование, в другом – курсовое проектирование, НИРС, УИРС, подготовку к экзаменам и даже экзамены и зачеты. Общая учебная трудоемкость предмета в одном случае определяется как сумма аудиторной и самостоятельной работы (о терминологических ошибках мы уже упоминали) студентов, а в другом общий объем просчитывается через учебное время, отведенное для занятий в аудиториях и фиксированный процент (чаще всего 20% от аудиторного времени) предполагаемой самостоятельной работы студента по предмету.

1.4. Содержание курса

Как уже отмечалось, это самый большой раздел, традиционно разрабатываемый в программах учебных предметов. Однако именно по нему зафиксированы самые серьезные замечания, которые, на наш взгляд, позволяют понять причины дублирования содержания и методики преподавания в вузах учебных предметов без учета предшествующей ступени образования студентов, специализации будущего специалиста и т. п.

Данный раздел в большинстве рабочих программ имеет подраздел «Структура учебного предмета», хотя есть программы, в которых он отсутствует. В нем, обычно в табличной форме, прописывается структура содержания предмета, выстроенная по разделам, темам, подтемам (либо выделяются только разделы и темы) в соотнесенности с основными формами обучения – лекциями, практическими и лабораторно-практическими занятиями, семинарами и планируемым объемом аудиторной нагрузки по ним. В программах учебных предметов, которые разработаны по предметно-модульному принципу, вместо разделов и тем указываются модули, субмодули и учебные элементы, которые могут быть представлены в графической форме. Это, несомненно, является положительным и в определении логики курса, и в ориентации студентов на изучение предмета. Однако по-прежнему (это подчеркивается практически всеми исследователями, изучавшими структуру рабочих программ) остается далеко не реализованным высокий потенциал оптимального проектирования учебного

процесса по предмету уже на уровне вышеназванного подраздела программы. Причины здесь в следующем:

- в структуре курса не выделяется «ядро» содержания. Из представляемых в данном разделе таблиц или графических моделей, демонстрирующих структуру содержания курса, не ясно, какие разделы и темы являются основными, составляют теоретический фундамент учебного предмета и соответствующей науки, а также что из содержания данного предмета имеет прикладной характер? Получается, что все темы одинаково важны для освоения предмета. Причем логика построения содержания курса, читаемого на разных потоках, по разным специальностям одинакова. Правда, в некоторых программах в таблице делаются знаковые пометки для тем, которые по отдельным специальностям не изучаются. Однако этого далеко недостаточно для дифференцирования содержания обучения по предмету в зависимости от специальности или специализации, базового уровня профессионального образования;

- содержание предмета и цели его изучения, зафиксированные в специальном разделе программ, никак не коррелируют между собой. Поэтому по представленному в программе содержанию курса не «прочитывается» учебная информация, которая должна быть усвоена студентом на разных уровнях: *представление о ней, прочное знание, умение на ее основе осуществлять действия или владеть навыком ее применения* при решении конкретных учебных и профессиональных задач;

- в содержании, зафиксированном в рабочей программе, зачастую не прослеживается профессиональная направленность учебных предметов. Особенно это касается общеобразовательных и общепрофессиональных курсов;

- формулировки разделов, тем или модулей в преобладающем объеме содержания предмета, описанного в рабочей программе, носят теоретико-названный характер со слабым отражением его методологии и прикладных аспектов.

1.5. Лабораторный практикум

Этот раздел заполняется не во всех рабочих программах, а только для тех учебных предметов, по которым учебным планом предусмотрены практические или лабораторные занятия. Поэтому по определенной части курсов он остается не востребованным. Что касается учебных предметов, имеющих этот раздел в программе, то его разработка носит, скорее, формальный характер – перечисляются темы занятий и, в лучшем случае, указывается соответствующий номер раздела или темы в теоретическом блоке содержания программы.

Содержание лабораторных и практических занятий не соотносится с целями обучения и с теоретическими основами учебного предмета. Поэтому из данного раздела программы не понятно, какими умениями и на каком уровне овладеет студент. Кроме того, в таком виде раздел не имеет методической цен-

ности ни для преподавателя, ни для студентов, так как в нем не определены особенности учебно-познавательной и педагогической деятельности по каждой теме. Кроме того, **тематика** практических занятий относится к содержанию учебного предмета и, по всей видимости, в такой форме она может освещаться в соответствующем разделе.

1.6. Учебно-методическое обеспечение предмета

Традиционно в данном разделе просто перечисляются основная и дополнительная литература, а также дидактические средства по учебному предмету. Как показывает анализ, в позиции «Дополнительная литература» указываются зачастую учебники и пособия по предмету, по разным причинам не включенные разработчиком программы в основной перечень. Это делается либо в связи с тем, что есть более ранние издания этих учебников или пособий, которые преподаватель считает необходимыми для работы по предмету, либо потому, что в них отражена учебная информация только по отдельным разделам курса. Довольно редко в этом разделе можно найти рекомендации по использованию изданий отраслевых журналов, сборников научных статей из области изучаемой науки или производства, а также методические разработки, выполненные коллективом кафедры и ведущим этот курс преподавателем. Значит, данный раздел вряд ли будет полезным для тех студентов, которые заинтересованы не только в освоении обязательной для всех информации, но и желают расширить диапазон определенных программой знаний.

В подразделе ныне действующих в вузах программ, называемом «Перечень средств обеспечения освоения предмета», как правило, безадресно указываются контролирующие и обучающие программы (где, кем и зачем они будут использованы – не поясняется), без наименований перечисляются виды дидактических средств: плакаты, альбомы, планшеты, макеты, разрезы и т. п. По всей видимости, раздел программы, составленный в такой форме, не может служить методическим руководством даже для самого разработчика, а тем более для студентов.

1.7. Материально-техническое обеспечение предмета

Раздел, как и предыдущий, перенесен в рабочие из традиционных типовых программ и имеет скорее регистрационную, чем методическую направленность. В нем дается перечень лабораторий, аудиторий, классов, а также лабораторного оборудования без соотнесения их с содержанием и целями освоения предмета. Иногда составители указывают, какое оборудование нужно приобрести или какие классы и лаборатории необходимо оснастить учебными техническими средствами. Но опять же все это представляется без обоснования и указания цели использования в учебном процессе.

1.8. Методические рекомендации по организации изучения предмета

Разработку этого раздела можно определить как самую «творческую» по сравнению с другими. В одних рабочих программах разработчики просто повторяют или расширяют перечень рекомендуемой по предмету литературы, в других – уточняют, что запланировано введение компьютерных классов и обновление оборудования, причем, как правило, это делается в декларативной форме – «...необходимо установить...», «...считаем целесообразным приобрести компьютерный класс» и т. п. В третьих – перечисляются основные формы организации обучения и обращается внимание на то, что лекции всегда должны предшествовать практическим занятиям.

В определенной группе проанализированных программ все же сформулированы методические рекомендации по преподаванию курса. Но в преобладающем большинстве они носят общеметодический характер без определения специфики изучения предмета для разных специальностей и для студентов с различным базовым образованием, а также описанием авторской методики или хотя бы методов и средств, используемых при преподавании наиболее сложных для усвоения тем.

Выше мы обобщили основные недостатки, отмеченные при анализе рабочих программ, структура которых задается составителю. Перечисленные недостатки, на наш взгляд, исправимы при условии подготовки и распространения в вузах четких рекомендаций по разработке рабочих программ. Это могут быть рекомендации со стороны УМО и советов вузов или центров повышения квалификации (центров инженерной педагогики, центров педагогического мастерства и т. п.) и методических комиссий факультетов. Кроме того, в вузах технической направленности целесообразно провести, условно говоря, «педагогический ликбез». В связи с тем, что в таких вузах преобладающее большинство преподавателей не имеют дидактической подготовки, полезным будет периодическое проведение семинаров, круглых столов, конференций и других форм педагогического общения. На них можно обсуждать как проблемы правильного использования педагогической терминологии в учебно-программной и методической документации по учебным предметам, так и вопросы структуры и проектирования содержания рабочих программ. Необходимо также рассмотреть **вторую группу недостатков**, характерных для рабочих программ в связи с тем, что в принятых вузами структурах этих учебно-методических документов отсутствуют соответствующие разделы.

2. НЕДОСТАТКИ КОНСТРУКТИВНОГО ХАРАКТЕРА

2.1. В рабочих программах не сформулированы внешние требования к учебному курсу (непонятно, зачем он введен в учебный план, как соотносится с ГОСом и другими учебно-нормативными документами).

2.2. Не определяются функции учебного предмета, особенности и принципы его построения; не фиксируются межпредметные связи (как предшествующие, так и последующие); не указываются требования к начальному уровню обученности студентов и основные научно-предметные категории и понятия (гlossарий изучаемого предмета), которые студент должен усвоить.

2.3. Методика контроля и оценки уровня освоения предмета в программах не освещена. Не приводятся образцы заданий и критерии для получения итоговой оценки по предмету.

Справедливости ради нужно отметить, что в последнее время в педагогической литературе появились публикации авторских программ по ряду учебных предметов, преподаваемых в разных вузах. Эти программы уже лишены многих из перечисленных недостатков и могут быть использованы преподавателями, решившими улучшить свои рабочие программы [1, 4 и др.].

Однако этим проблема оптимизации качества учебно-методической документации в высшей школе решена быть не может. Отдельные предложения по совершенствованию этой работы мы изложили в статье по ходу анализа недостатков рабочих программ. Нам представляется целесообразным введение единой для вузов организационно-методической системы (возможно, в рамках учебно-методических объединений отраслевой подготовки), позволяющей привести всю учебно-методическую документацию в соответствие с современной парадигмой профессионального образования и научно-педагогическими рекомендациями, оставляя, конечно, возможности для творчества разработчиков этой документации.

Литература

1. Авторские учебные программы по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам: психология, педагогика, лингвистика, литературоведение. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1998. – 184 с.
2. Ильясов И. И., Галатенко Н. А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине. – М., 1994.
3. Коломиец Б. К. Образовательные стандарты и программы: инвариантные аспекты. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 144 с.
4. Скок Г. Б., Лыгина Н. И. Как спроектировать учебный процесс по курсу: Учебное пособие. Изд. второе, перераб. и дополн. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 96 с.