**ЛЕКЦИЯ № 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК ЦЕЛОСТНАЯ СИСТЕМА**

**Цель:** раскрыть сущность педагогического процесса и его психолого-педагогические основы.

**Аннотация.**

*Педагогический процесс как*процесс осуществления совместной деятельности обучающегося (обучающихся) и педагога (педагогов).Процесс обучения как активная взаимосвязанная деятельность, диалогическое общение и взаимодействие субъектов образовательного процесса (врача, пациента и медицинского персонала).

Структура педагогического процесса.

Основные компоненты процесса обучения – их характеристика и взаимосвязь.

Понятия о принципах обучения.

Особенности учебного процесса в высшем учебном заведении.

**Форма организации лекции:** Лекция № 2. – это проблемная лекцияс опорным конспектированием, ориентирующая студента в психолого-педагогических основах образовательного процесса. В процессе лекции следует ставить вопросы, обеспечивающие осмысленное усвоение сложных теоретических положений курса.

**Методы, используемые на лекции:** активные и интерактивные методы обучения (проблемное изложение материала, совместное решение профессионально-ориентированных ситуаций, составление кластера как графической формы изложения изученного материала), мотивирующие студента к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности.

**Средства обучения:**

1. материально-технические:

* мультимедийное сопровождение, включающее презентацию лекции №2;
* фрагменты видио-лекции Академика РАО В.И. Загвязинского «Современный образовательный кризис» <http://video.yandex.ru/#search?id=9744510-11-12&where>.

**ПЛАН**

1. Характерные черты педагогического процесса.
2. Структура педагогического процесса.
3. Параметры педагогического процесса.
4. Этапы педагогического процесса.
5. Целостность педагогического процесса.
6. Принципы обучения.
7. Особенности учебного процесса в высшем учебном заведении.
8. Формы организации учебной деятельности в вузе.
9. Самостоятельная работа студентов.
10. Педагогический контроль в высшей школе.

**СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИИ**

1. **Характерные черты педагогического процесса.**

**Педагогический процесс** - это развивающееся системное взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, т.е. преобразованию их качеств и поведения, развитию личности. Речь идет об особой системе деятельности и формирующихся в рамках этой системы отношениях: преобразовательно-активных, созерцательно-исполнительских или потребительско-иждивенческих.

**Характерные черты** педагогического процесса как системного взаимодействия:

1. Система динамична, т.е. находится в развитии: изменяется ее состав, структура в соответствии с функциями.
2. Результат процесса находится в прямой зависимости от взаимодействия и взаимоотношений педагога и ученика, их активности, особенно собственной активной позиции ученика.
3. Четко выделены составные компоненты системы, что позволяет анализировать связи между ними.
4. **Структура педагогического процесса.**

Заслуга выделения компонентов системы, безусловно, принадлежит Кузьминой Н.В.(работы 1967, 1989 гг.). По ее теории каждая педагогическая система состоит из структурных и функциональных компонентов.

**Структурные:**

* 1. субъект (педагог);
  2. объект педагогического воздействия (ученик);
  3. цели обучения и воспитания;
  4. предмет их совместной деятельности;
  5. средства педагогической коммуникации.

Системообразующим фактором является цель развития личности воспитуемого, реализуемая во взаимодействии педагога и ученика. Отсутствие любого компонента ведет к ликвидации системы и никакой из них не может быть выражен через другой. Функциональные компоненты:

* 1. гностический, включающий в себя анализ педагогической ситуации, личности воспитуемого, сопоставление искомого результата с реальным;
  2. проектировочный, состоящий из действий, связанных с предвосхищением, предвидением возможных последствий от решения педагогической задачи;
  3. конструктивный, проявляющийся в действиях, связанных с композиционным построением педагогического процесса, урока;
  4. коммуникативный, заключающийся в действиях, связанных с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений;
  5. организаторский, состоящий из действий, связанных с организацией, например, учебной информации в процессе ее предъявления.

Исходя из функциональных элементов определяются и функции педагогической деятельности и педагогические способности. Развивая взгляды Кузьминой Н.В., Якунин В.А. выделяет **такие функциональные компоненты** педагогической деятельности:

* 1. целеопределение;
  2. информационный компонент;
  3. прогнозирование;
  4. принятие решений;
  5. организация исполнения;
  6. общение и коммуникация;
  7. контроль;
  8. коррекция.

В дальнейшем Митина Л.М., Маркова А.Н. и Сластенин В.А. определяют деятельность учителя через процесс решения психолого-педагогических задач поэтапно:

* 1. анализ;
  2. реализация и регулирование;

учет и оценка результатов.

1. **Педагогический процесс характеризуется следующими параметрами:**
   1. уровнем реализации всех функциональных компонентов;
   2. уровнем технологичности;
   3. временем.
2. Главные характеристики педагогического процесса - целостность, общность, единство входящих в него процессов обучения, воспитания, развития. Это не механическое их соединение, а качественно новое образование. Диалектика их отношений внутри педагогического процесса заключается:
   1. в единстве и самостоятельности процессов обучения, воспитания, развития;
   2. в наличии общего и сохранении специфического;
   3. в целостности и соподчиненности их.

Так, эти процессы отличаются по функциям, области применения (обучение воздействует на интеллектуальную сферу, а воспитание - на мотивационную и эмоциональную), методам, средствам, формам, контролю. Однако, все они ведут к одной цели - формированию личности, но каждый из них способствует достижению этой цели присущими ему средствами.

«Основа целостности педагогического процесса - есть развивающаяся в многообразных формах жизнь детей» (Ш.А. Амонашвилли).

**4.Этапы педагогического процесса.**

**Этапы педагогического процесса** - это последовательность его развития:

1. **Первый этап** - подготовительный: это организация процесса, имеющая следующие задачи - целеполагание, диагностика, прогнозирование, планирование, проектирование.
2. **Второй этап** - основной: это осуществление, его задачи - педагогическое взаимодействие, организация обратной связи, регулирование и коррекция деятельности, оперативный контроль.
3. **Третий этап** - заключительный: это анализ, его задачи - выявление плюсов и минусов, анализ ошибок и достижений, проектирование мер по устранению ошибок.

Эти этапы взаимосвязаны между собой, ни один из них не может быть исключен.

**5.Целостность** педагогического процесса состоит в:

1. Единстве обучения, воспитания, развития.
2. Целостности человека, его качеств, не воспитываемых по частям.
3. Единстве цели, средств и результата.
4. Единстве внешних воздействий педагога и внутренней активности воспитуемого.
5. Единстве всех воспитательных систем - семьи, школы, общества.

Таким образом, педагогический процесс есть целостная система со своими структурными и функциональными компонентами, характерными чертами, этапами. Системный подход заключается в учете и анализе всех компонентов системы, взаимосвязей между ними. Это не только система деятельности, но и система взаимоотношений, направленных на развитие личности.

**6.Принципы обучения.**

История развития школы и педагогики показывает, как под влиянием изменения требований жизни меняются принципы обучения, то есть принципы обучения носят исторический характер. Одни принципы исчезают, и появляются новые. Это говорит о том, что дидактика должна чутко улавливать изменения требования общества к образованию и своевременно реагировать на них, то есть строить такую систему принципов обучения, которая верно указывала бы путь к достижению цели обучения.

Некоторые принципы утратили свое значение - например, принцип природосообразности в обучении (выдвинутый еще Я.А. Коменским, уже в XIX веке потерял свое значение). Другие принципы изменяют свое содержание, хотя сохранили формулировку, -- принцип сознательности. Содержание его обогатилось: раньше требовалось только понимание материала, теперь и применение знаний. Отечественная дидактика разработала и новые принципы -- научности, принцип связи теории с практикой, принцип индивидуального подхода и т.д.

Пока еще в дидактике отсутствует единое мнение ученых относительно количества и самого названия принципов. Хотя они выражают понимание одних и тех же закономерностей. Это результат того, что еще до конца не открыты объективные законы педагогического процесса. Анализируя различные учебные пособия по педагогике (Н. Болдырев, Т. Ильина, А. Савин, И. Харламов, Г. Щукина, И. Огородников, П. Пидкасистый), можно свидетельствовать о различном подходе к определению, формулировке принципов. Некоторые из них совпадают по названию, а большинство нет. Большинство же принципов носят эмпирическое обоснование. Перечислим их:

\*принцип научности и доступности;

\*принцип воспитания и всестороннего развития личности;

\*принцип систематического и последовательного обучения;

\*принцип наглядности;

\*принцип сознательности и активности;

\*принцип прочности и развития познавательных сил;

\*принцип индивидуализации в обучении;

\*принцип связи обучения с жизнью и практикой.

Принципы можно отличать по их отношению к усвоению содержания обучения (мировоззренческой стороне) и к организации процесса обучения (процессуально-технической стороне). В первом случае это принципы воспитания и всестороннего развития, научности, сознательности, связи обучения с практикой, индивидуализации в обучении. А во втором случае выделим принципы наглядности, систематичности и последовательности обучения, прочности, доступности, прочности.

Одна из главных задач науки дидактики сегодня -- представить принципы в определенной системе. Принципы могут стать руководством для педагога только тогда, если они будут представлены в определенной системе и охватывать все стороны и этапы процесса обучения. Такая попытка была проделана профессором А.М. Даниловым. Он предлагал рассматривать принципы в тесном взаимодействии. Так, принцип научности следует рассматривать не сам по себе, а в единстве с принципом доступности. Тогда в такой совокупности принцип отражает сложность и противоречивость самого процесса обучения. В таком же сочетании и с таким же принципиальным подходом сгруппированы и другие принципы.

Сегодня в учебных пособиях по педагогике предлагается не только различная номенклатура принципов, но и в различной последовательности раскрывается их содержание. Это позволяет сделать вывод об отсутствии системы принципов, так как еще не выявлены такие элементы процесса обучения, которые позволили бы создать строгую иерархию принципов, нет их системообразующей связи.

Значительный шаг в этом направлении сделал Ю.К. Бабанский. Он нашел системообразующую связь, позволяющую выстроить принципы в систему. По его мнению, система принципов в своей совокупности должна обеспечить оптимизацию всех компонентов обучения. Он определил соотношение принципов обучения со структурой учебного процесса. Это позволило создать конкретную последовательность принципов (последовательность принципов соответствует порядку основных звеньев процесса обучения).

Оптимальное число принципов, которое используется учителем в процессе обучения, в совокупности своей должны целостно охватывать основные звенья процесса обучения. Расположение принципов, порядок их следования тем самым определяет логика процесса обучения и циклы в этом логическом звене. Ю.К. Бабанский вслед за А.М. Даниловым формулирует эти принципы. Это удачная попытка систематизации принципов в современной дидактике. Сегодня еще окончательно не решен вопрос о принципах обучения. Стоит серьезная проблема в плане поиска новых принципов, изменения их содержания, раскрытия необходимого и достаточного количества принципов. Серьезную проблему для дидактики представляет идея систематизации принципов с позиции эффективности процесса обучения.

Целесообразно изучить взаимосвязь законов, закономерностей и принципов обучения; разграничить принципы дидактики -- принципы дидактической теории и принципы обучения, так как у них разные объекты исследования (Б. Гершунский, Я. Турбовский, И. Лернер).

**7.Особенности учебного процесса в высшем учебном заведении.**

В разные исторические эпохи и у разных народов понятию «высшее учебное заведение» придавался разный смысл. Прообразом вузов были философские школы периода античности, в которых преподавание ориентировалось на осмысление всех известных в ту эпоху теоретических знаний. Занятия проводились в форме лекций, бесед, диспутов. В дальнейшем такая форма обучения существовала и в средневековых западно-европейских университетах. Со временем стали появляться профильные учебные заведения: юридические (в VIII в. – в Бейруте и Константинополе, в X в. – в Болонье); медицинские (в IX в. – в Салерно, в XIII в. – в Монпелье). В ту эпоху были заложены так называемые «принципы академической свободы», предполагающие свободу студента самостоятельно строить программу изучения предметов, свободу преподавателя самостоятельно вести исследования и излагать их результаты студентам, выборность руководящих органов, участие студентов в самоуправлении и т. д. Постепенно в университетах стали зарождаться научные и практические школы. В XVII–XVIII вв. подготовку специалистов на основе новейших научных данных с использованием в учебном процессе лабораторных опытов, участием в различных экспедициях и т. п. взяли на себя научные общества и академии наук, пользовавшиеся поддержкой государства (Лондонское королевское общество, Парижская академия наук, Петербуржская академия наук и др.)

Усиление практической составляющей в содержании высшего образования произошло во Франции в открытых в период революции 1789 г. высших учебных заведениях, например в Политехнической школе. В новых учебных заведениях стали преподавать в качестве самостоятельных такие дисциплины, как геометрия, экономика и др. Подобные эволюционные изменения происходили и в других европейских высших учебных заведениях, например в России (в Санкт-Петербурге в 1773 г.) было создано Горное училище.

В конце XIX в. в вузах стали возникать научно-исследовательские подразделения – специальные лаборатории, отделы, научно-исследовательские институты, в которых велась научная работа. Одной из важных проблем вузов стало сохранение единства научной школы и преподавания.

Университеты ставили целью широкое гуманитарное или естественно-научное образование, а в отраслевых вузах делался уклон в сторону практических знаний. С подобным опытом связана, например, деятельность Московского технического училища (сейчас Московский технический университет), Петербургского технологического института, Петербургской медико-хирургической академии (сейчас Военно-медицинская академия).

В условиях научно-технической революции со второй половины XX в. разнообразились типы высших учебных заведений, стали появляться многопрофильные вузы.

Высшие учебные заведения предназначены для получения людьми высшего образования. **Высшее образование**– это результат усвоения такой совокупности систематизированных знаний и навыков деятельности, которая позволяет специалисту самостоятельно и ответственно решать исследовательские и практические задачи, творчески использовать и развивать достижения культуры, науки и техники. Специфика высшего образования состоит в том, что образовательный процесс в вузах непосредственно связан с научной деятельностью, преподавание учебных дисциплин осуществляется на уровне, максимально приближенном к последним достижениям науки и практики. Развитие науки выступает решающим фактором в изменении содержания, методики и организации обучения в высших учебных заведениях.

Педагоги современных вузов обязаны учитывать, что выпускник вуза в будущем будет сталкиваться со значительным числом практических проблем, которых преподавание в вузене могло учесть в силу их новизны. Таким образом, главной задачей высшей школы становится развитие именно творческих качеств личности, способности воспринимать и перерабатывать новые научные идеи, анализировать и применять их в условиях самостоятельной профессиональной деятельности.

**8.Формы организации учебной деятельности в вузе**

На протяжении всей истории высшей школы – с момента зарождения до наших дней – ведущей организационной формой обучения является **лекция**. С нее начинается первое знакомство студента с учебной дисциплиной, и именно лекция закладывает основу научных знаний. Лекция появилась в Древней Греции, получила свое развитие в Древнем Риме, затем – в Средние века.

По своей структуре лекции могут отличаться одна от другой – все зависит от содержания и характера учебного материала. Но существует общий структурный каркас – план, которому необходимо строго следовать. Лекция, как правило, начинается с краткого напоминания содержания предыдущей лекции, для того чтобы связать его с новым материалом. В конце лекции подводится итог.

**Основные требования**к лекции:

– научность и информативность (современный научный уровень);

– доказательность и аргументированность, наличие достаточного количества ярких, убедительных примеров, фактов, обоснований, документов, научных доказательств;

– эмоциональность при изложении учебного материала;

– активизация мышления слушателей, постановка вопросов для размышления;

– четкая структура и логика раскрытия последовательно излагаемых вопросов;

– методическая обработка учебного материала, выведение главных мыслей и положений, подчеркивание выводов, повторение их в различных интерпретациях;

– изложение доступным и ясным языком, разъяснение вновь вводимых или неизвестных терминов и др.

**Виды лекций:**

*вводная*– знакомит студентов с целью и назначением курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин; дается краткий исторический обзор развития данной науки, связывается теоретическое содержание учебной дисциплины с будущей практической работой специалиста, дается характеристика учебно-методических пособий по курсу, выдается список литературы и сообщаются экзаменационные требования;

*информационная*– традиционная лекция, на которой происходит изложение содержания учебной дисциплины;

*обзорно-повторительная*– читается в конце раздела; в ней отражаются все основные теоретические положения, составляющие научно-понятийную основу данного раздела, исключая детализацию и второстепенный материал;

*завершающая*– не просто краткий обзор изученного материала, а систематизация знаний на более высоком уровне, с обязательными пояснениями по наиболее трудным экзаменационным вопросам.

Процесс обучения в высшей школе предусматривает ***практические занятия.***Они предназначены для углубленного изучения дисциплины. Их *формы*разнообразны: семинарские занятия, лабораторные работы, практикумы. Практические занятия играют важную роль в выработке у студентов навыков применения полученных знаний для решения практических задач совместно с преподавателем.

*Цели практических занятий:*

• углублять, расширять, детализировать знания, полученные на лекциях;

• содействовать выработке навыков профессиональной деятельности;

• развивать научное мышление и речь;

• контролировать процесс усвоения знаний студентами.

***Семинарские занятия***как форма обучения имеют давнюю историю, восходящую к Античности. Само слово «семинар» происходит от латинского *seminarium –*«рассадник».

Такое название семинар получил от своей функции «посева» знаний, передаваемых от учителя к ученикам и «прорастающих» в их сознании, делающих их способными к самостоятельным суждениям, воспроизведению и углублению полученных знаний. Семинары проводились в древнегреческих и римских школах как сочетание диспутов, сообщений учащихся, комментариев и заключений учителей. С XVII в. эта форма обучения используется в Западной Европе, а с XIX в. – в российских университетах. Семинарские занятия носили практический характер и представляли собой школу того или иного ученого, под руководством которого студенты практически осваивали теоретический курс дисциплины, методику научного исследования.

В современной высшей школе семинар является одним из основных видов практических занятий и предназначен для углубленного изучения дисциплины, овладения методологией научного познания. Главная цель семинарских занятий – обеспечить студентам возможность овладения навыками и умениями использования теоретического знания применительно к особенностям изучаемой отрасли.

На семинарских занятиях решаются следующие **задачи:**

– развитие творческого профессионального мышления;

– познавательная мотивация;

– овладение профессиональной терминологией;

– приобретение навыков оперирования формулировками, понятиями, определениями;

– овладение умениями и навыками постановки и решения научных проблем и задач;

– отстаивание своей точки зрения.

В ходе семинарского занятия преподаватель решает такие *учебные задачи,*как:

• повторение и закрепление знаний;

• контроль знаний;

• педагогическое общение.

Семинар – это всегда непосредственный контакт педагога со студентами, установление между ними доверительных отношений, продуктивное педагогическое общение. В организации семинарских занятий реализуется принцип совместной деятельности, сотворчества. Согласно исследованиям процесс мышления и усвоения знаний более эффективен в том случае, если решение задачи осуществляется не индивидуально, а предполагает коллективные усилия. Поэтому семинарское занятие особенно эффективно, когда реализуется поиск ответов всей учебной группой, студентам дается возможность раскрыть и обосновать разные точки зрения. Такое проведение семинаров обеспечивает контроль за усвоением знаний и развитие научного мышления у студентов.

***Лабораторные работы***интегрируют теоретико-методологические знания и практические умения и навыки студентов в едином процессе учебно-исследовательского характера. Слово «лаборатория» происходит от латинского *labor* – «работа», «труд». Его смысл с давних времен связан с применением умственных и физических усилий для решения возникших научных и жизненных задач.

Лабораторные работы имеют ярко выраженную специфику в зависимости от учебной дисциплины. Как правило, во время лабораторных работ основное внимание уделяется формированию конкретных умений, навыков, что определяет содержание деятельности студентов. Правильно поставленное практическое задание активизирует мыслительную деятельность студентов, вооружает их методами практической работы, стимулирует углубленную самостоятельную работу.

***Практикумы***проводят, как правило, при изучении дисциплин естественно-научного цикла, а также в процессе трудовой и профессиональной подготовки. Места их проведения различны: лаборатории, мастерские, учебно-опытные участки и т. д. Практикум выполняет функцию углубления знаний, становления умений и навыков, способствует решению задач коррекции полученных теоретических знаний, а также стимулирует познавательную деятельность студентов.

Обычно выделяют пять этапов практикума:

1) объяснение преподавателя, во время которого происходит теоретическое осмысление предстоящей работы;

2) инструктаж по технике безопасности;

3) пробное выполнение работы, во время которого 1–2 студента выполняют работу под руководством преподавателя, а остальные студенты наблюдают за процессом;

4) выполнение работы каждым студентом самостоятельно;

5) контроль, во время которого преподаватель принимает работу и оценивает ее, учитывая качество, скорость и правильность выполнения.

Во время практикума у студентов вырабатываются такие качества, как тщательность организации трудового процесса, хозяйственность, экономность, умение контролировать время и т. д.

**9.Самостоятельная работа студентов**

Самостоятельная работа наряду с аудиторной представляет собой одну из форм учебного процесса и является существенной его частью. Эффективность аудиторной работы всегда зависит от самоподготовки студентов. Для ее успешного выполнения необходимы планирование и контроль со стороны преподавателей, а также планирование объема самостоятельной работы в учебных планах специальностей.

**Самостоятельная работа**– это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Самостоятельная работа предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще – в учебной, научной, профессиональной деятельности; для приобретения способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решать проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т. д. Высшая школа отличается от средней многими параметрами, в том числе методикой учебной работы и степенью самостоятельности обучаемых. Преподаватель вуза лишь организует познавательную деятельность студентов, студент же сам осуществляет познание. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы.

В вузе существуют различные *виды индивидуальной самостоятельной работы:*подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам; выполнение рефератов, заданий, курсовых работ и проектов, а на заключительном этапе – выполнение выпускной квалификационной работы.

Отношение времени, отводимого на аудиторную работу, к времени, отводимому на самостоятельную работу, во всем мире составляет 1:3,5. Такое соотношение основывается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности студентов. Самостоятельная работа способствует:

• углублению и расширению знаний;

• формированию интереса к познавательной деятельности;

• овладению приемами процесса познания;

• развитию познавательных способностей.

Можно выделить условия, влияющие на успешное выполнение самостоятельной работы:

– мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует);

– четкая постановка познавательных задач;

– владение студентом алгоритмами, методами, способами выполнения работы;

– четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления;

– предоставление консультационной помощи студенту;

– четкие критерии оценки, отчетности и т. д.;

– использование различных видов и форм контроля (практикум, контрольные работы, тесты, выступление на семинарах и т. д.).

Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают *три уровня самостоятельной учебной деятельности*студентов:

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

2) реконструктивный – в ходе реконструктивных самостоятельных работ осуществляются перестройка решений, составление плана, тезисов, аннотирование. На этом уровне могут выполняться рефераты;

3) творческий, поисковый – творческая самостоятельная работа требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации; студент должен самостоятельно произвести выбор средств и методов решения (учебно-исследовательские задания, курсовые и выпускные квалификационные работы).

**10. Педагогический контроль в высшей школе**

Эффективное управление познавательной деятельностью студентов и учебным процессом предполагает точное знание результатов обучения.

В области контроля можно выделить три основные взаимосвязанные **функции:**

*1) диагностическую*– выявление уровня знаний, умений и навыков студента;

*2) обучающую*– активизация работы по изучению и усвоению учебного материала;

*3) воспитательную*– направление деятельности студента, помощь в выявлении пробелов в знаниях, формирование творческого отношения к предмету, стимулирование развития способностей, развитие личности студента.

В вузах применяют следующие **формы педагогического контроля:**

экзамены, зачеты, устные опросы, собеседования, контрольные работы, курсовые работы, лабораторные работы, проектные работы, рефераты, коллоквиумы, журналы наблюдений, выпускные квалификационные работы.

Каждая из этих форм имеет свои особенности. Умелое сочетание разных форм контроля – показатель уровня постановки учебного процесса в вузе в целом и один из важных показателей педагогической квалификации преподавателя.

По времени проведения педагогический контроль делится на текущий, рубежный, итоговый, заключительный.

*Текущий контроль*помогает дифференцировать знания студентов, мотивирует обучение. *Рубежный контроль*– это проверка учебных достижений каждого студента по усвоению определенного материала перед тем, как преподаватель переходит к следующему разделу дисциплины. *Итоговый контроль*– экзамен (зачет) по курсу; это – итог изучения пройденной дисциплины, который выявляет способность студента к дальнейшей учебе. *Заключительный контроль*– государственный экзамен, защита выпускной квалификационной работы или дипломного проекта, присвоение квалификации Государственной аттестационной комиссией.

Оценка и отметка являются результатами проведенного педагогического контроля. ***Оценка***– способ выражения результата, подтверждающий соответствие или несоответствие знаний, умений и навыков студента целям и задачам обучения. Она предполагает выявление причин неуспеваемости, способствует активизации учебной деятельности. При оценивании преподаватель обращает внимание студента на допущенные ошибки, неточности. ***Отметка***– числовой аналог оценки по принятой в российской системе образования пятибалльной шкале. В таком подходе есть и свои недостатки, и свои достоинства. Преимущества шкалы – в относительной простоте ее применения, недостатки – в субъективизме преподавателя при определении степени успешности студента, а также слабая дифференцирующая возможность.

Проблема оценивания знаний очень актуальна. В разных странах пользуются различными системами оценивания. Во Франции, например, применяют 10-балльную шкалу отметок. В России в разное время также использовали разные системы оценивания. В Мариинском институте благородных девиц до революции существовала дифференциация отметки «4»: «хорошие знания», «очень хорошие знания», «весьма хорошие знания».

В системе высшего образования эффективность контроля зависит от степени использования его результатов для оперативной и перспективной корректировки учебного процесса, совершенствования преподавания.