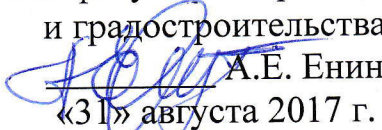


МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Воронежский государственный технический университет»

УТВЕРЖДАЮ
Декан факультета архитектуры
и градостроительства
 А.Е. Енин
«31» августа 2017 г.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА
дисциплины
«Педагогика высшей школы»

Направление подготовки 46.06.01 Исторические науки и археология

Направленность 07.00.02 Отечественная история

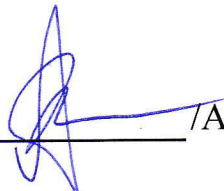
Квалификация выпускника Исследователь. Преподаватель-исследователь

Нормативный период обучения 4 года


Форма обучения заочная

Год начала подготовки 2017

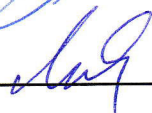
Автор программы


/А.А.Радугин /

Заведующий кафедрой
Философии, социологии и
истории


/Л.С.Перевозчикова/

Руководитель ОПОП


/ Д.В. Ливенцев/

Воронеж 2017

1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ДИСЦИПЛИНЫ

1.1. Цели дисциплины:

Цели курса связаны с подготовкой аспиранта к преподавательской деятельности в высшей школе:

- сосредоточение внимания аспирантов и соискателей на поиск путей и средств реализации новых концепций высшего профессионального образования;
- формирование активной творческой личности будущего специалиста;
- разработка новых подходов к овладению знаниями;
- создание новых более эффективных средств, методов и форм обучения и воспитания студентов;
- проектирование развивающих педагогических процессов,
- организация для обучающихся такой образовательной среды, в которой они раскрывали бы свои способности и в более короткие сроки овладевали бы профессиональной деятельностью.

1.2. Задачи освоения дисциплины:

- познакомить слушателей с современными трактовками предмета педагогики высшей школы;
- дать представление об истории и современном состоянии высшего образования в России, ведущих тенденциях его развития;
- способствовать формированию методологической культуры педагогов; сформировать установку на постоянный поиск приложений философских, социально-экономических, психологических и других знаний к решению проблем обучения и воспитания в вузе;
- способствовать глубокому освоению норм профессиональной этики педагога, пониманию его ответственности перед студентами, стремлению к установлению с ними отношений партнерства, сотрудничества и сотворчества;
- углубить представления об особенностях профессионального труда преподавателя высшей школы.

2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ООП

Курс «Педагогика высшей школы» требует основных знаний, умений и компетенций студента по курсу: история и философия науки.

Этот курс входит в вариативную часть Блока 1 – Базовая часть.

На дисциплину выделяется 5 з.е. Формой итогового контроля по дисциплине является экзамен.

Дисциплина изучается на 2 курсе.

3. ПЕРЕЧЕНЬ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

Процесс изучения дисциплины «Методология научного исследования» направлен на формирование следующих

общепрофессиональных компетенций:

- готовность к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования (ОПК-2).

профессиональные компетенций:

- готовность к разработке научно-методического обеспечения учебных курсов, дисциплин (модулей) программ бакалавриата, специалитета и магистратуры (ПК-1).

В результате теоретического изучения дисциплины аспирант должен:

знать:

- сущность и проблемы обучения и воспитания в высшей школе;
- влияние на результаты педагогической деятельности индивидуальных различий студентов;
- биологические и психологические пределы человеческого восприятия и усвоения;
- современные подходы к моделированию педагогической деятельности;
- содержание, научно-методическую основу учебных дисциплин;
- особенности и различия учебных программ бакалавриата, специалитета и магистратуры;
- основные достижения, проблемы и тенденции развития педагогики высшей школы в России и за рубежом.

уметь:

- использовать в учебном процессе знание фундаментальных основ, современных достижений, проблем и тенденций развития соответствующей научной области; ее взаимосвязей с другими науками;
- излагать предметный материал во взаимосвязи с дисциплинами, представленными в учебном плане, осваиваемым аспирантами;
- использовать предметный материал при научно-методическом обеспечении учебных курсов и дисциплин (модулей).

владеть:

- методами научных исследований и организации коллективной научно–исследовательской работы;
- основами научно–методической и учебно-методической работы в высшей школе (структурирование и психологически грамотное преобразование научного знания в учебный материал, методы и приемы составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематика учебных и воспитательных задач);
- основами применения компьютерной техники и информационных технологий в учебном и научном процессах;
- методами формирования у студентов навыков самостоятельной работы, профессионального мышления и развития их творческих способностей.

4. ОБЪЕМ ДИСЦИПЛИНЫ

Общая трудоемкость дисциплины «Педагогика высшей школы» составляет 5 зачетных единиц, 180 часов.

Вид учебной работы	Всего часов	Семестры			
		4			
Аудиторные занятия (всего)	18	18			
В том числе:					
Лекции	12	12			
Практические занятия (ПЗ)	6	6			
Лабораторные работы (ЛР)					
Самостоятельная работа (всего)	126	126			
В том числе:					
Курсовой проект					
Контрольная работа					
Вид промежуточной аттестации (зачет, экзамен)	Экзамен 36 ч.	Экзамен 36 ч.			
Общая трудоемкость час зач. ед.	180	180			
	5	5			

5. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

5.1. Содержание разделов дисциплины

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела
1	Высшая школа и общество	
1.1.	Общеввропейское образовательное пространство: основные этапы становления	Формирование общеевропейского образовательного пространства. Переход на болонскую систему. Современная эволюция образовательного процесса. Двойственная природа образования. Современные императивы образования. Современные технологии, экономика знаний. Отечественные методики преподавания. Методическая сторона модернизации образования. Интеграция стран в разных аспектах жизнедеятельности.
1.2.	Основная образовательная программа как социокультурный и педагогический элемент общеевропейского образовательного пространства	Образовательное пространство. Проблемные ситуации общения студентов в образовательном процессе. Проблемное обучение. Пути научного познания. Задача современной высшей школы. Педагогическое проектирование универсальных учебных действий в условиях взаимосвязанных образовательных пространств. Проектное пространство – источник осмысления инновационных подходов. Дискуссионная среда. «Новое поле деятельности». «Как учить и воспитывать результативно, ориентируясь на вызовы будущего».
2	Учебная деятельность в высшей школе	
2.1	Компетентностный подход как методология реализации образовательных программ	Компетентностный подход и система качества образования. Компетентностный подход в образовании: методологические основания, история и современность. Зарубежный опыт. Российские традиции.
2.2	Инновационные образовательные технологии	Использование инновационных образовательных технологий. Инновации в образовании. Инновационный подход к учебному процессу. Информационные технологии в образовании. Метод Проектов.
2.3	Активные образовательные технологии. Неимитационные и имитационные образовательные технологии	Имитационные и неимитационные образовательные технологии. Виды имитационных интерактивных технологий. Виды интерактивных образовательных технологий. Виды неимитационных интерактивных технологий.
2.4	Информационно-образовательные технологии на базе микропроцессорной	Современный период развития цивилизованного общества. Процесс информатизации. Информационная среда. Информатизация общества. Перспективы использования средств новых информационных

	техники	технологий в образовании.
3	Социальная ситуация развития личности студента	
3.1.	Самостоятельная работа студентов и педагогический контроль учебного процесса	Самостоятельные реконструктивные работы. Формирование внутренней потребности к самообучению. Методологическая основа самостоятельной работы студентов. Цели, задачи и условия реализации самостоятельной работы студентов.

5.2. Разделы дисциплины и междисциплинарные связи с обеспечиваемыми (последующими) дисциплинами

№ п/п	Наименование обеспечиваемых (последующих) дисциплин	№№ разделов данной дисциплины, необходимых для изучения обеспечиваемых (последующих) дисциплин		
		1	2	3
1.	Методология научного исследования	+	+	+
2.	Нормативно-правовая база высшей школы	+	+	+

5.3. Разделы дисциплин и виды занятий

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Лекц.	Практ. зан.	СРС	Всего
1.	Высшая школа и общество	4	2	30	60
2.	Учебная деятельность в высшей школе	4	2	30	60
3	Социальная ситуация развития личности студента	4	2	30	60
4.	всего	12	6	90	180

6. ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА КУРСОВЫХ ПРОЕКТОВ И КОНТРОЛЬНЫХ РАБОТ

Курсовые проекты – учебным планом не предусмотрены

Контрольные работы – учебным планом не предусмотрены

Аспиранту (соискателю) на базе прослушанного курса необходимо представить реферат по выбранной аспирантом теме из предложенных. Интерес к теме должен быть решающим фактором при ее выборе.

Реферат должен представлять собой самостоятельную исследовательскую работу, свидетельствующую об умении автора ставить и обсуждать научные проблемы, самостоятельно отыскивать необходимую литературу,

методологически грамотно осуществлять анализ поставленной проблемы, делать обоснованные выводы.

Реферат - одна из форм научного исследования, имеющая свои каноны, в которых запечатлена логика научного исследования, он в основном состоит из следующих структурных элементов:

- титульный лист,
- содержание,
- основная часть,
- приложение,
- список используемой литературы.

Титульный лист является первым листом работы, он оформляется по определенным правилам. Образец заполнения титульного листа приведен в пункте 6.1.

После титульного листа следует «*Содержание*», дающее указание на страницы разделов реферата.

Основная часть включает в себя следующие разделы:

- введение,
- главы, которые могут содержать параграфы,
- заключение.

Во «*Введении*» формулируется проблема, которая решается в работе, указывается ее актуальность, дается обзор существующей по данной проблеме литературы, определяются цели и задачи.

Собственно исследование содержится в нескольких главах работы, которые могут иметь параграфы. Названия глав и параграфов должны быть лаконичными и четко формулировать основную идею раздела. В основной части дается обзор основных подходов рассматриваемой научной проблемы, изложение сущности различных точек зрения и их сравнение, выражается авторское отношение к рассматриваемым точкам зрения и делается мотивированный выбор позиции по рассматриваемой проблеме.

Завершается основная часть *заключением*, в котором даются выводы по кругу вопросов, составляющих главное содержание работы в целом. Кроме того, хорошо, если автор покажет перспективы дальнейшего изучения темы.

Вслед за заключением возможен раздел «*Приложение*». В него помещаются графики, таблицы, результаты социологических исследований и другой вспомогательный материал.

Завершается реферат *списком используемой литературы*, который оформляется в соответствии с принятыми правилами.

Рекомендуемый объем реферата 20-25 стандартных машинописных страниц (40000 – 50000 знаков).

Реферат сдается на кафедру философии социологи и истории Воронежского ГАСУ в установленный срок либо в твердом переплете, либо в обложке дипломной папки, он должен быть заверен подписью научного руководителя диссертационного исследования соискателя.

6. 1. Образец титульного листа реферата

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Воронежский государственный архитектурно-строительный университет»

КАФЕДРА ФИЛОСОФИИ, СОЦИОЛОГИИ И ИСТОРИИ

Реферат по дисциплине «Педагогика высшей школы»

« _____ »

(тема реферата)

Выполнил:

(Ф.И.О.)

(подпись)

Согласовано:

научный руководитель

(Ф.И.О.)

(подпись)

Проверил:

(Ф.И.О.)

(подпись)

Воронеж – 2015

Тематика рефератов

6. Учение как познавательная деятельность студентов: содержание и технология.
7. Педагогические основы обучения студентов учебно-познавательной деятельности.
8. Процесс обучения студентов как целостная система.
9. Проблема формирования содержания вузовского образования.
10. Содержание высшего образования, пути и способы его постоянного обновления.
11. Дидактические средства обучения студентов в высшей школе.
12. Формирование учебной деятельности студентов. 26. Теория поэтапного (планомерного) формирования умственных действий и понятий как пример последовательного воплощения деятельностного подхода к обучению.
13. Сущностные характеристика преподавания как деятельности.
14. Деятельность преподавателя и студентов в различных видах деятельности.
15. Психолого-педагогические основы формирования
16. профессиональной направленности личности.
17. Формирование познавательной самостоятельности студентов в процессе обучения.
18. Система принципов обучения студентов в дидактике высшей школы.
19. Активизация познавательной деятельности студентов в процессе обучения.
20. Развитие творческого мышления студентов в процессе обучения
21. Организационные формы обучения в вузе: история и современность.
22. Лекция как основная форма организации обучения в высшей школе.
23. Педагогические основы организации семинарских и практических занятий в высшей школе.
24. Психолого-педагогические предпосылки повышения эффективности семинарских и практических занятий.
25. Учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа студентов.
26. Педагогические условия эффективности научно-исследовательской работы студентов и тенденции ее развития.
27. Самостоятельная работа студентов: сущность и содержание.
28. Мотивационная основа самостоятельной познавательной деятельности студентов.
29. Современные методы обучения в вузе: функции методов и критерии их выбора.
30. Модульное обучение и принципы его организации.
31. Контроль в системе высшего образования: функции, виды, формы.
32. Рейтинговая система контроля учебно-познавательной деятельности студентов.
33. Проектирование процесса обучения студентов в вузе.

34. Зависимость результативности процесса обучения от условий его протекания.
35. Состав и структура научно обоснованного обучения студентов в вузе.
36. Педагогические основы организации познавательной деятельности студентов.
37. Методы и процедура организации познавательной деятельности студентов
38. Активные методы обучения в высшей школе.
39. Лекция в вузе и ее возможности как источника метода формирования специалиста»
40. Учебная игра как средство активизации познавательной деятельности студентов»
41. Факторы успешности учебы студентов в вузе.
42. Повышение эффективности учебного процесса в вузе на основе обратной связи.
43. Педагогические основы проведения семинарских и практических занятий в вузе.
44. Педагогические основы конструирования учебных игр.
45. Функции моделирования в процессе решения задач студентами.
46. Дидактические основы использования наглядности в обучении студентов.
47. Состав и классификация учебных задач, используемых в вузе.
48. Алгоритмизация процесса обучения студентов.
49. Дифференциация обучения студентов в вузе.
50. Проблема индивидуализации обучения студентов в вузе.
51. Развитие и совершенствование учебных умений и навыков студентов.
52. Формирование исследовательских умений у студентов в процессе обучения•
53. Проблемно-поисковая деятельность студентов как средство развития их познавательной активности.
54. Поисковые задачи как средство развития познавательной активности студентов.
55. Саморегуляция познавательной деятельности студентов
56. Роль обобщенных интеллектуальных умений в саморегуляции познавательной деятельности студентов.
57. Самореализация студентов в процессе учебной деятельности
58. Формирование познавательного интереса у студентов в процессе обучения.
59. Активизация познавательной деятельности студентов во время лекции.
60. Формирование практических умений у студентов в процессе решения задач.
61. Пути повышения познавательной активности студентов в учебном процессе.
62. Воспитание у студентов ответственного отношения к учению.
63. Инновационные технологии обучения в вузе.

64. Педагогические основы организации научно-исследовательской работы студентов.
65. Преемственность в содержании образования в средней и высшей школе.
66. Преемственность в формировании общеучебных умений и навыков у школьников и студентов.
67. Преемственность в формировании познавательного интереса студентов в процессе обучения в вузе
68. Структурно-логический анализ преемственности в обучении школьников и студентов.
69. Логико-исторический анализ проблемы преемственности в обучении.
70. Преемственность в свете теории синергетики
71. Познавательный интерес как средство интеллектуального развития студентов,
72. Организация самостоятельной учебно-исследовательской деятельности студентов.
73. Совершенствование педагогического руководства НИРС.
74. Педагогические основы управления самообразованием студентов.
75. Интеграция естественно-научных (гуманитарных) дисциплин в вузе.
76. Формирование интереса у студентов к работе с ЭВМ.
77. Особенности учебно-познавательной деятельности с применением компьютера.
78. Дидактическая адаптация студентов к условиям обучения в вузе.
79. Педагогические основы использования технических средств обучения в вузе.
80. Дидактические требования к компьютерному учебному пособию.
81. Компьютерный учебник: структура, содержание, принципы составления.
82. Логико-исторический анализ проблемы оценки знаний, умений и навыков студентов в вузе.
83. Сущность, задачи и функции контроля учебно-воспитательной деятельности студентов вуза.
84. Педагогические основы организации контроля знаний, умений и навыков студентов.
85. Методика и техника контроля знаний, умений и навыков студентов в вузе.
86. Взаимосвязь оценки и самооценки учебно-познавательной деятельности студентов.
87. Формирование самоконтроля и самооценки учебно-познавательной деятельности студентов.
88. Рейтинговая система контроля и оценки знаний, умений и навыков студентов.
89. Разработка критериев оценки качества усвоения знаний, умений и навыков студентов.
90. Проблема учебника в зарубежной педагогике
91. Проблема учебника в отечественной педагогике

7. ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

7.1 Перечень компетенций с указанием этапов их формирования в процессе освоения образовательной программы.

№ п/п	Компетенция (общепрофессиональная– ОПК; профессиональная – ПК; универсальная– УК)	Форма контроля	Семестр
1	2	3	4
1	готовность к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования (ОПК-2).	Реферат; Тестирование; Экзамен.	4
2	готовность к разработке научно-методического обеспечения учебных курсов, дисциплин (модулей) программ бакалавриата, специалитета и магистратуры (ПК-1).	Реферат; Тестирование; Экзамен.	4

7.2 Описание показателей и критериев оценивания компетенций на различных этапах их формирования, описание шкал оценивания

Дескриптор компетенции	Показатель оценивания	Форма контроля					
		РГР	КЛ	Т	Реф.	Зачет	Экзамен
Знает ОПК-2 ПК-1	<ul style="list-style-type: none"> • сущность и проблемы обучения и воспитания в высшей школе; • влияние на результаты педагогической деятельности индивидуальных различий студентов; • биологические и психологические пределы человеческого восприятия и усвоения; • современные подходы к моделированию педагогической деятельности; • содержание, научно-методическую основу учебных дисциплин; • особенности и различия учебных программ бакалавриата, специалитета и магистратуры; • основные достижения, проблемы и тенденции развития педагогики высшей школы в России и за рубежом. 	–	–	+	+	–	+

Умеет ОПК-2 ПК-1	<ul style="list-style-type: none"> использовать в учебном процессе знание фундаментальных основ, современных достижений, проблем и тенденций развития соответствующей научной области; ее взаимосвязей с другими науками; излагать предметный материал во взаимосвязи с дисциплинами, представленными в учебном плане, осваиваемым аспирантами; использовать предметный материал при научно-методическом обеспечении учебных курсов и дисциплин (модулей). 	-	-	+	+	-	+
Владеет навыками ОПК-2 ПК-1	<ul style="list-style-type: none"> методами научных исследований и организации коллективной научно-исследовательской работы; основами научно-методической и учебно-методической работы в высшей школе (структурирование и психологически грамотное преобразование научного знания в учебный материал, методы и приемы составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематика учебных и воспитательных задач); основами применения компьютерной техники и информационных технологий в учебном и научном процессах; методами формирования у студентов навыков самостоятельной работы, профессионального мышления и развития их творческих способностей. 	-	-	+	+	-	+

7.2.1. Этап промежуточного контроля знаний

Результаты промежуточного контроля знаний (экзамен) оцениваются по пятибалльной шкале с оценками:

- «отлично»;
- «хорошо»;
- «удовлетворительно»;
- «неудовлетворительно».

Дескриптор компетенции	Показатель оценивания	Оценка	Критерий оценивания
Знает ОПК-2 ПК-1	<ul style="list-style-type: none"> сущность и проблемы обучения и воспитания в высшей школе; влияние на результаты педагогической 	отлично	Аспирант демонстрирует полное владение

Дескриптор компетенции	Показатель оценивания	Оценка	Критерий оценивания
	<p>деятельности индивидуальных различий студентов;</p> <ul style="list-style-type: none"> • биологические и психологические пределы человеческого восприятия и усвоения; • современные подходы к моделированию педагогической деятельности; • содержание, научно-методическую основу учебных дисциплин; • особенности и различия учебных программ бакалавриата, специалитета и магистратуры; <p>основные достижения, проблемы и тенденции развития педагогики высшей школы в России и за рубежом.</p>		<p>лекционным материалом. Аспирант мыслит системно, формирует необходимые предпосылки осознанного самоопределения в жизни. Аспирант обладает ориентирами для поиска ответа на вечные вопросы бытия человека. Выполненные реферативные работы, тестовые задания на оценки «отлично».</p>
Умеет ОПК-2 ПК-1	<ul style="list-style-type: none"> • использовать в учебном процессе знание фундаментальных основ, современных достижений, проблем и тенденций развития соответствующей научной области; ее взаимосвязей с другими науками; • излагать предметный материал во взаимосвязи с дисциплинами, представленными в учебном плане, осваиваемым аспирантами; использовать предметный материал при научно-методическом обеспечении учебных курсов и дисциплин (модулей). 		
Владеет навыкам и ОПК-2 ПК-1	<ul style="list-style-type: none"> • методами научных исследований и организации коллективной научно-исследовательской работы; • основами научно-методической и учебно-методической работы в высшей школе (структурирование и психологически грамотное преобразование научного знания в учебный материал, методы и приемы составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематика учебных и воспитательных задач); • основами применения компьютерной техники и информационных технологий в учебном и научном процессах; • методами формирования у студентов навыков самостоятельной работы, профессионального мышления и развития их творческих способностей. 		
Знает ОПК-2 ПК-1	<ul style="list-style-type: none"> • сущность и проблемы обучения и воспитания в высшей школе; • влияние на результаты педагогической деятельности индивидуальных различий студентов; 	хорошо	Аспирант демонстрирует полное владение лекционным материалом.

Дескриптор компетенции	Показатель оценивания	Оценка	Критерий оценивания
	<ul style="list-style-type: none"> • биологические и психологические пределы человеческого восприятия и усвоения; • современные подходы к моделированию педагогической деятельности; • содержание, научно-методическую основу учебных дисциплин; • особенности и различия учебных программ бакалавриата, специалитета и магистратуры; <p>основные достижения, проблемы и тенденции развития педагогики высшей школы в России и за рубежом.</p>		<p>Аспирант мыслит системно, формирует необходимые предпосылки осознанного самоопределения в жизни. Выполненные реферативные работы, тестовые задания на оценки «хорошо».</p>
Умеет ОПК-2 ПК-1	<ul style="list-style-type: none"> • использовать в учебном процессе знание фундаментальных основ, современных достижений, проблем и тенденций развития соответствующей научной области; ее взаимосвязей с другими науками; • излагать предметный материал во взаимосвязи с дисциплинами, представленными в учебном плане, осваиваемым аспирантами; использовать предметный материал при научно-методическом обеспечении учебных курсов и дисциплин (модулей). 		
Владеет навыкам и ОПК-2 ПК-1	<ul style="list-style-type: none"> • методами научных исследований и организации коллективной научно-исследовательской работы; • основами научно-методической и учебно-методической работы в высшей школе (структурирование и психологически грамотное преобразование научного знания в учебный материал, методы и приемы составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематика учебных и воспитательных задач); • основами применения компьютерной техники и информационных технологий в учебном и научном процессах; • методами формирования у студентов навыков самостоятельной работы, профессионального мышления и развития их творческих способностей. 		
Знает ОПК-2 ПК-1	<ul style="list-style-type: none"> • сущность и проблемы обучения и воспитания в высшей школе; • влияние на результаты педагогической деятельности индивидуальных различий студентов; • биологические и психологические пределы 	удовлетворительно	Аспирант демонстрирует частичное владение лекционным материалом.

Дескриптор компетенции	Показатель оценивания	Оценка	Критерий оценивания
	<p>человеческого восприятия и усвоения;</p> <ul style="list-style-type: none"> • современные подходы к моделированию педагогической деятельности; • содержание, научно-методическую основу учебных дисциплин; • особенности и различия учебных программ бакалавриата, специалитета и магистратуры; <p>основные достижения, проблемы и тенденции развития педагогики высшей школы в России и за рубежом.</p>		<p>Полное или частичное посещение лекционных и практических занятий.</p> <p>Удовлетворительное выполнение реферативных работ, тестовых заданий.</p>
Умеет ОПК-2 ПК-1	<ul style="list-style-type: none"> • использовать в учебном процессе знание фундаментальных основ, современных достижений, проблем и тенденций развития соответствующей научной области; ее взаимосвязей с другими науками; • излагать предметный материал во взаимосвязи с дисциплинами, представленными в учебном плане, осваиваемым аспирантами; <p>использовать предметный материал при научно-методическом обеспечении учебных курсов и дисциплин (модулей).</p>		
Владеет навыкам и ОПК-2 ПК-1	<ul style="list-style-type: none"> • методами научных исследований и организации коллективной научно-исследовательской работы; • основами научно-методической и учебно-методической работы в высшей школе (структурирование и психологически грамотное преобразование научного знания в учебный материал, методы и приемы составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематика учебных и воспитательных задач); • основами применения компьютерной техники и информационных технологий в учебном и научном процессах; • методами формирования у студентов навыков самостоятельной работы, профессионального мышления и развития их творческих способностей. 		
Знает ОПК-2 ПК-1	<ul style="list-style-type: none"> • сущность и проблемы обучения и воспитания в высшей школе; • влияние на результаты педагогической деятельности индивидуальных различий студентов; • биологические и психологические пределы человеческого восприятия и усвоения; • современные подходы к моделированию 	неудовлетворительно	<p>Частичное посещение лекционных и практических занятий.</p> <p>Неудовлетворительное выполнение</p>

Дескриптор компетенции	Показатель оценивания	Оценка	Критерий оценивания
	педагогической деятельности; <ul style="list-style-type: none"> • содержание, научно-методическую основу учебных дисциплин; • особенности и различия учебных программ бакалавриата, специалитета и магистратуры; основные достижения, проблемы и тенденции развития педагогики высшей школы в России и за рубежом.		реферативных работ, тестовых заданий.
Умеет ОПК-2 ПК-1	<ul style="list-style-type: none"> • использовать в учебном процессе знание фундаментальных основ, современных достижений, проблем и тенденций развития соответствующей научной области; ее взаимосвязей с другими науками; • излагать предметный материал во взаимосвязи с дисциплинами, представленными в учебном плане, осваиваемым аспирантами; использовать предметный материал при научно-методическом обеспечении учебных курсов и дисциплин (модулей). 		
Владет навыкам и ОПК-2 ПК-1	<ul style="list-style-type: none"> • методами научных исследований и организации коллективной научно-исследовательской работы; • основами научно-методической и учебно-методической работы в высшей школе (структурирование и психологически грамотное преобразование научного знания в учебный материал, методы и приемы составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематика учебных и воспитательных задач); • основами применения компьютерной техники и информационных технологий в учебном и научном процессах; • методами формирования у студентов навыков самостоятельной работы, профессионального мышления и развития их творческих способностей. 		

7.3. Примерный перечень оценочных средств (типовые контрольные задания или иные материалы, необходимые для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности)

Промежуточный контроль успеваемости осуществляется в виде опроса теоретического материала и умения применять его к системному анализу в

области научного знания, проверки рефератов, проведением тестирования по разделам дисциплины, изученным аспирантом в период между аттестациями.

7.3.1. Примерные задания для тестирования

1. Педагогика – это

- а) наука о целенаправленном процессе передачи человеческого опыта и подготовки подрастающего поколения к жизнедеятельности
- б) наука о педагогическом процессе
- в) наука о воспитании
- г) наука об обучении и воспитании человека
- д) наука о методах и формах обучения

2. Объектом исследования педагогики являются

- а) обучение
- б) обучение и воспитание
- в) учителя и учащиеся

3. Основными элементами педагогики

- а) система дошкольного образования
- б) система среднего специального образования
- в) система школьного образования
- г) система высшего образования
- д) система начального высшего образования
- е) система послевузовского образования
- ж) система послешкольного образования

4. Автором «Великой дидактики» был

- а) Френсис Бэкон
- б) Ян Амос Коменский
- в) древнегреческий философ

5. Образование – это

- а) целенаправленный процесс обучения и воспитания;
- б) процесс передачи накопленных поколениями знаний и культурных ценностей
- в) передача исторического и культурного опыта

6. Образовательные учреждения – это

- а) социальные институты, которые приобретают государственный статус системы образования в стране
- б) детские сады, школы, техникумы, институты, университеты
- в) все учреждения, в которых проводится обучение и воспитание

7. Содержание образования определяется

- а) конституцией страны

- б) государственными стандартами
- в) законами об образовании

8. В российском образовании выделяют уровни

- а) начального образования
- б) среднего образования
- в) неполного высшего образования
- г) высшего образования
- д) неполного среднего образования

9. К высшим учебным заведениям в России относят

- а) институт
- б) академию
- в) техникум
- г) школу
- д) университет

10. Получение образования в университете подтверждается

- а) справкой об окончании университета
- б) дипломом о высшем образовании

11. Дидактика — это

- а) раздел общей педагогики, направленный на изучение и раскрытие теоретических основ организации процесса обучения (закономерностей, принципов, методов обучения), а также на поиск и разработку новых принципов, стратегий, методик, технологий и система обучения
- б) раздел педагогики, изучающий процесс обучения
- в) раздел педагогики, изучающий воспитание

12. Учение – это

- а) деятельность учителя
- б) деятельность учащихся
- в) деятельность учителя и учащихся

13. Преподавание – это

- а) деятельность учителя
- б) деятельность учащихся
- в) деятельность учителя и учащихся

14. Принцип научности подразумевает, что...

- а) учащиеся на уроках изучают различные науки
- б) получаемые на уроках знания являются достоверными и соответствуют современным достижениям науки и техники
- в) используемые на уроках методы соответствуют современным достижениям науки и техники

15. Принцип наглядности подразумевает, что
- а) на уроках используют различный иллюстративный материал
 - б) ход обучения строится от конкретного к абстрактному, от представления к мышлению
 - в) учащиеся получают знания в ходе самостоятельных наблюдений
16. Принцип системности и последовательности подразумевает, что...
- а) учащиеся овладевают знаниями в определенном, логически обоснованном порядке
 - б) урок строится строго систематично и последовательно
17. Дидактикой установлены следующие правила доступности обучения ...
- а) идти от легкого к трудному
 - б) идти от известного к неизвестному
 - в) идти от простого к сложному
 - г) идти от нового к старому
 - д) идти от практики к теории
18. Ведущими формами организации обучения являются ...
- а) урок
 - б) лекция
 - в) самостоятельные занятия
 - г) лабораторный практикум
 - д) учебная экскурсия
 - е) консультация
 - ж) семинар
19. Основными структурными элементами урока являются ... укажите в необходимой последовательности
- б) объяснение нового материала
 - в) актуализация необходимых знаний и умений, проверка домашнего задания
 - г) задание на дом
 - д) контроль и оценка учебных достижений учащихся в течение урока
 - е) подведение итогов урока
 - ж) закрепление или повторение изученного на уроке
 - з) чтение текста
20. Основными структурными элементами урока являются ... (расположите в необходимой последовательности)
- а) сообщение плана лекции и рекомендуемой литературы для самостоятельной работы
 - б) проверка домашнего задания
 - в) формулировка темы
 - г) рассказ преподавателя

21. Выберите личностные характеристики человека

- а) способности
- б) характер
- в) восприятие
- г) мышление
- д) эмоции
- е) мировоззрение

22. Выберите компоненты деятельности

- а) привычка
- б) форма
- в) навык
- г) умение

23. Продолжите предложение Межличностное отношение – это

- а) форма активного взаимодействия, в ходе которого человек целесообразно воздействует на объекты окружающего мира и за счет этого удовлетворяет свои потребности
- б) совокупность социально- психологических явлений, характеризующих восприятие связей, возникающих между социальными группами
- в) взаимная готовность субъектов к определенному типу взаимодействия

24. Выберите примеры малых групп

- а) народ
- б) семья
- в) спортивная команда

7.3.2. Примерный перечень вопросов к экзамену

1. Болонский процесс: основные этапы и декларируемые цели
2. Мотивы участия в Болонском процессе России
3. Понятие основной образовательной программы
4. Образовательная программа как товар на рынке образовательных услуг (принципы формирования на основе маркетинга)
5. Социокультурные аспекты проектирования основной образовательной программы
6. Педагогическое содержание основных образовательных программ. Уровни образовательных программ
7. Компетентность как цель образовательного процесса в современном вузе. Понятие компетентности
8. Содержание и структура профессиональной компетентности

9. Нормативное и методическое обеспечение участия российских вузов в общеевропейском образовательном пространстве
10. Понятие образовательной технологии и их основные виды
11. Блочная - модульные технологии обучения
12. Проблемная лекция как образец продуктивных неимитационных технологий обучения
13. Понятие «Имитационная учебная технология» и ее виды. Метод анализа конкретных ситуаций
14. Игровые имитационные технологии
15. Понятие и виды информационно-образовательных технологий
16. Дистанционное обучение как разновидность новых информационных технологий
17. Понятие и основные формы самостоятельной работы студентов
18. Педагогический контроль - важнейший элемент образовательной технологии
19. Рейтинговая система контроля познавательной деятельности студентов
20. Основные технологии тестового контроля учебного процесса

7.4. Порядок процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности на этапе промежуточного контроля знаний

Экзамен проводится по итогам текущей успеваемости и сдачи реферата, путем специального опроса, проводимого в устной форме. При проведении устного экзамена обучающемуся предоставляется 60 минут на подготовку. Опрос обучающегося по билету на устном экзамене не должен превышать двух академических часов.

8. ПЕРЕЧЕНЬ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

№ п/п	Наименование издания	Вид издания (учебник, учебное пособие, методические указания, компьютерная программа)	Автор (авторы)	Год издания	Место хранения и количество
1	Преподаватель вуза: Технологии и организация деятельности	Учебное пособие	Резник С. Д.	2012	Библиотека – 1 экз.
2	Организация самостоятельной работы студентов высшей школы:	Учебно-методическое пособие	Даутова О. Б.	2011	Библиотека – 2 экз.
3	Психология и педагогика высшей школы	Учебно-методическое пособие	Кручини н В.А.	2013	Библиотека – 2 экз.
4	Психология и педагогика профессиональной деятельности : учебное пособие	Учебник	Корытченкова Н. И.	2013	Библиотека – 2 экз.

9. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ОСВОЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

Вид учебных занятий	Деятельность аспиранта
Лекция	Написание конспекта лекций: кратко, схематично, последовательно фиксировать основные положения, выводы, формулировки, обобщения; пометать важные мысли, выделять ключевые слова, термины. Проверка терминов, понятий с помощью энциклопедий, словарей, справочников с выписыванием толкований в тетрадь. Обозначение вопросов, терминов, материала, которые вызывают трудности, поиск ответов в рекомендуемой литературе. Если самостоятельно не удастся разобраться в материале, необходимо сформулировать вопрос и задать преподавателю на консультации.
Реферат	Знакомство с основной и дополнительной литературой, включая справочные издания, зарубежные источники, конспект основных положений, терминов, сведений, требующих

для запоминания и являющихся основополагающими в этой теме. Написание реферата.

10. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

10.1 Перечень основной и дополнительной учебной литературы, необходимой для освоения дисциплины (модуля):

10.1.1 Основная литература:

1. Шарипов Ф. В. Педагогика и психология высшей школы : Учебное пособие / Шарипов Ф. В. - Москва : Логос, 2012. - 448 с.
URL: <http://www.iprbookshop.ru/9147>
2. Самойлов В. Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрогогическая парадигма : Учебник / Самойлов В. Д. - Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2013. - 207 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/16428>
3. Корытченкова Н. И. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учебное пособие / Н.И. Корытченкова; Т.И. Кувшинова. - Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2012. - 172 с.
URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=232660>
4. Козьяков Р. В.
Психология и педагогика : учебник. 2 : Педагогика / Р.В. Козьяков. - Москва : Директ-Медиа, 2013. - 727 с.
URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=214209>
5. Козьяков, Р. В.
Психология и педагогика : учебник. 1 : Психология / Р.В. Козьяков. - Москва : Директ-Медиа, 2013. - 358 с.
URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=214208>

10.1.2 Дополнительная литература:

1. Резник С. Д. Студент вуза: технологии обучения и профессиональной карьеры [Текст] : учебное пособие : рекомендовано Советом Учебно-методического объединения / под общ. ред. С. Д. Резника. - 3-е изд., перераб. и доп. - Москва : Инфра-М, 2013 (Тверь : ОАО "Тверской полиграф. комбинат", 2012). - 473 с. - (Менеджмент в высшей школе).
2. Резник С. Д. Преподаватель вуза: Технологии и организация деятельности [Текст] : учебное пособие для системы доп. образования : рекомендовано УМО / под общ. ред. С. Д. Резника. - Москва: Инфра - М, 2010 (Смоленск : ОАО "Смол. обл. тип. им. В. И. Смирнова", 2009). - 388 с. - (Менеджмент в высшей школе).
3. Управление высшим учебным заведением [Текст] : учебник : допущено УМО / под общ. ред. С. Д. Резника, В. М. Филиппова. - 2-е изд., перераб. - М. : Инфра-М, 2010 (Курган : ООО ПК "Зауралье", 2009). - 767 с. - (Менеджмент в высшей школе). - Библиогр.: с. 759-761 (63 назв.).

4. Даутова О. Б. Организация самостоятельной работы студентов высшей школы: Учебно-методическое пособие для преподавателей высшей школы / Даутова О. Б. - Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2011. - 110 с.

URL: <http://www.iprbookshop.ru/20776>

5. Кручинин В. А. Психология и педагогика высшей школы : учебно-методическое пособие. 1 / В.А. Кручинин; Н.Ф. Комарова. - Нижний Новгород : ННГАСУ, 2013. - 197 с.

URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=427474>

10.2 Перечень информационных технологий, используемых при осуществлении образовательного процесса по дисциплине (модулю), включая перечень программного обеспечения и информационных справочных систем:

1. Консультант плюс.
2. Антиплагиат.
3. Windows 7.
4. Microsoft Office 2007.

10.3 Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимых для освоения дисциплины (модуля):

Для работы в сети рекомендуется использовать сайты:

1. <http://scientbook.com> Свободная информационная площадка научного общения. Инструмент коммуникации, поиска людей и научных знаний.
2. <http://e.lanbook.com> Ресурс, включающий в себя как электронные версии книг издательства «Лань» и других ведущих издательств учебной литературы, так и электронные версии периодических изданий по естественным, техническим и гуманитарным наукам.
3. <http://www.public.ru> Интернет-библиотека предлагает широкий спектр информационных услуг: от доступа к электронным архивам публикаций русскоязычных СМИ и готовых тематических обзоров прессы до индивидуального мониторинга и эксклюзивных аналитических исследований, выполненных по материалам печати.
4. <http://window.edu.ru/library> Информационная система "Единое окно доступа к образовательным ресурсам" предоставляет свободный доступ к каталогу образовательных интернет-ресурсов и полнотекстовой электронной учебно-методической библиотеке для общего и профессионального образования.
5. <http://www.prlib.ru/> Президентская библиотека им.Б.Н.Ельцина.
6. <http://www.iprbookshop.ru/> Электронно-библиотечная система.
7. <http://link.springer.com/> Издательство Springer.
8. <http://polpred.com/?ns=1> База данных.
9. <http://elibrary.ru/> Научная электронная библиотека.

10. <http://scientbook.com/index.php> Научно-информационная сеть .

11. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ БАЗА, НЕОБХОДИМАЯ ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА:

Учебные аудитории для лекционных занятий, оснащенные оборудованием для демонстрации иллюстрированного материала.

12. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Для более эффективного усвоения дисциплины «Педагогика высшей школы» рекомендуется использовать на лекциях видеоматериалы и презентации.

№	Темы учебных занятий, проводимых в интерактивных формах	Объем занятий
1	Лекция с элементами проблемного обучения с использованием ПК, мультимедиапроектора и комплекта презентаций по теме: «Инновационные образовательные технологии».	2
2	Лекция – учебная дискуссия (с использованием рабочих тетрадей, содержащих опорные конспекты изучаемых тем и пропущенные смысловые места для заметок, поправок, примеров) по темам: «Общеввропейское образовательное пространство: основные этапы становления», «Самостоятельная работа студентов и педагогический контроль учебного процесса».	2
	Всего, час / удельный вес, %	4

Важным условием успешного освоения дисциплины «Педагогика высшей школы» является самостоятельная работа аспирантов. Для осуществления индивидуального подхода к аспирантам и создания условий ритмичности учебного процесса рекомендуются индивидуальные реферативные работы и тестирование.

Реферативная работа и тестирование являются не только формами промежуточного контроля, но и формами обучения, так как позволяют своевременно определить уровень усвоения аспирантом разделов программы и провести дополнительную работу.

**Руководитель основной
образовательной программы**

профессор, д.ист.наук, профессор
(занимаемая должность, ученая степень и звание)

Д.В. Ливенцев

(подпись) (инициалы, фамилия)

Рабочая программа одобрена учебно-методической комиссией факультета архитектуры и градостроительства

«31» 08 2017 г., протокол № 1.

Председатель: кандидат архитектуры, доцент

Е.М.Чернявская

учёная степень и звание, подпись

инициалы, фамилия

Эксперт

ФГБОУ ВО «ВГУ»

(место работы)

д.ч.н. М.В.Керковская
доцент

(занимаемая должность)

(подпись) (инициалы, фамилия)



КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ

Тема 1. Высшая школа и общество.

Лекция 1. Общеευропейское образовательное пространство: основные этапы становления.

Происходящие в сфере образования преобразования перехода на болонскую систему, формирующую общеευропейское образовательное пространство, несмотря на мощную критику в Западной Европе и особенно в России, приняли на данном временном этапе необратимый характер. Российские ученые, учителя, преподаватели, многие руководители учебных заведений убеждали все годы после подписания Болонской декларации и публикации последующих документов, определяющих формирование общеευропейского образовательного пространства, несовместимость этой системы с традиционной классической системой российского образования, о ее более низком уровне, особенно в сравнении с советским этапом отечественного образования. Суждения по этому поводу российских ученых, профессоров, преподавателей высшей школы и иных уровней практически единодушны.

Противоположные мнения были столь незначительными и по аргументации, и по количеству, что оказались исключениями. Тем не менее последние решения правительства в этой сфере, включая национальный проект «Образование», однозначно рекомендуют переход на изменение статуса учебных заведений, двухуровневую систему обучения, стандартизацию программ, западные технологии обучения, сокращение бюджетного финансирования государственных вузов и увеличение платного обучения. «Процесс пошел» в сторону, противоположную отечественным традициям образования. В результате преобразований по болонской системе российская система высшего образования попросту демонтируется, включая те институты, формы, методы и традиции, благодаря которым она имела высшие мировые достижения. Хорошо известно, что выход нашей страны в космос интерпретировался западными политиками именно преимуществами советского образования перед американским, качественной подготовкой кадров для науки и промышленности.

Когда скоро переход на болонскую систему стал безальтернативной реальностью при жестком контроле правительства, возникает вопрос: имеет ли смысл вновь и вновь обращать внимание общества и властей предрержащих на потери в сфере отечественного образования и интеллектуального потенциала страны? Имеет ли смысл предлагать альтернативные варианты развития образования, более адекватные национальным интересам страны в сравнении с универсальным общеευропейским подходом? Несмотря на усилия Министерства образования принести отечественное образование на алтарь европейской интеграции, все же существуют обстоятельства, позволяющие, на наш взгляд, не прекращать усилия с тем, чтобы сохранить отечественные традиции, результативные с позиций решения национальных приоритетов страны, а также конкурентоспособные по мировым меркам. Таковыми наше Отечество, безусловно, располагает.

Из обстоятельств такого рода заслуживают внимания, во-первых, формальная возможность интеграции национальных особенностей образования в общеевропейскую систему, допускаемая ее действующими документами; во-вторых, реальные результаты реформирования системы высшего образования, которое фактически началось с конца 90-х годов и дает возможность анализа и оценки этих результатов для развития страны. В документах Болонского процесса содержится положение о необходимости отдельных стран и даже отдельных университетов сохранять самостоятельные подходы к подготовке специалистов, учебному процессу и его программному обеспечению. Однако практика реформирования образования в нашей стране проводится последовательно в русле Болонского процесса, особенно жестко внедряя именно западные программы в качестве основы подготовки студентов и аспирантов. Вольности российских вузов в сохранении своеобразия в областях достижения большей результативности постепенно вытесняются стандартами Министерства образования и попросту изгоняются, переводя отечественное высшее образование на западные программы. В области экономических теорий — это их американский вариант, причем усилиями Министерства образования он стал к настоящему времени, по существу, безальтернативным. Но именно в программах заложен образ будущего выпускника. Таким образом, пока реальность, к сожалению, демонстрирует декларативный характер отмеченных положений о возможности сохранения национальных особенностей при формировании общеевропейского образовательного пространства. Тем не менее они не отменены и юридически действуют.

Практические же результаты модернизации образования для России привели к резкому снижению качества подготовки выпускников на всех уровнях образования. Негативный эффект здесь для всех сторон общества, включая морально-нравственную, столь очевиден, что можно надеяться на некоторую коррекцию реформ и возобладание разума в некоторой степени. Следует заметить, что до сих пор не вполне ясна и юридическая сторона участия нашей страны в Болонском процессе. Кроме того, коль скоро Декларация 45 стран-участниц формально допускает сохранение национальных особенностей на общеевропейском пространстве, то существует возможность разумно этим воспользоваться с тем, чтобы переход на иные образовательные стандарты не снизил резко качество общеобразовательной, профессиональной подготовки и интеллектуальный уровень общества. Реформы будут тем более эффективны, если они соответствуют не просто неким глобальным (так же как и локальным) коммерческим проектам, но природе сферы образования, создают механизмы осуществления ее функций, решая при этом и актуальные проблемы текущего периода.

Понимание современной эволюции образовательного процесса в обществе становится доступным и не случайным не с позиций коммерческих интересов господствующих в мире стран или сил в отдельных странах, но только из собственной сущности образования как такового. На этом необходимо сконцентрировать усилия.

Образование, как и все в известном объективном мире, имеет двойственную природу. С одной стороны, оно является продуктом и результатом развития общества на данной ступени, что определяет его уровень, формы, возможности и текущие задачи. С другой стороны, образование является основной формой развития любого цивилизованного общества и поэтому является составной частью его цели и функций, отражая в целом исторический прогресс человечества и существенно влияя на него. В этой своей определенности образование в значительной и все возрастающей мере переходит в науку.

Между сторонами двойственной природы образования существует соподчиненность, благодаря чему осуществляется их противоречивое взаимодействие. Первая сторона главным образом нацелена на уровень знаний, необходимых для решения задач текущего периода, данного состояния общества, потребности его экономики, культуры, идеологии, воспитания молодого поколения и в целом людей и пр. Вторая же сторона формирует целостное восприятие мира, умение видеть взаимосвязи его частей, объективный процесс развития мира, включая общество. Основная цель образования здесь — системное мышление, развитие творческих способностей личности как самоцель, что является фундаментом генерирования новых знаний об объективном мире. Последние расширяют интеллектуальные и ресурсные возможности общества, позволяют тем самым находить и более эффективные способы решения текущих практических задач и улучшить качество жизни людей. В силу этого образование как форма развития общества в двойственной природе образования является доминантой.

Однако нередко острота практических задач экономики и политики ставит пределы, а иногда агрессивно теснит доминантную сущность образования. В наше время это ярко проявляется в подходе к нему как к сфере услуг. Интерпретация такого рода довольно распространена в последние годы в нашей стране. Безусловно, подготовка кадров для хозяйственной практики является органической частью образования. Однако ее абсолютизация, присущая в названной концепции, ставит предел эволюции общества, включая и хозяйственную жизнь, угрожая стране стагнацией многих сторон ее текущей жизни, ограничивая ее историю сиюминутной ситуацией. В силу этих и иных обстоятельств подход к сущности образования как к сфере услуг не только ошибочен, но и опасен для настоящего и будущего нашей страны.

Современные императивы образования обусловлены соответствием его сущности природе общества начала XXI века и экономике прежде всего. Последняя в наиболее продвинутых странах является переходной по формам собственности, механизму координации деятельности субъектов, что аккумулируется во все нарастающей тенденции социализации общества и возрастания степени его регулирования. Глубинным генератором этих объективных тенденций является постиндустриальная техника, высвобождающая человека из процесса производства товаров. Главной целью деятельности человека во все нарастающей степени становится производство новых знаний. Другое изменение в самом человеке происходит на уровне

интеллекта, на что пока редко обращают внимание. Персональные компьютеры, информационные сети усилили мощь человеческого разума, как в свое время трехзвенная машина умножила силу рук и ног человека посредством аккумуляции и передачи ему энергии природы. Ускорение выполнения формально-логических операций посредством компьютеров приводит к изменению формы интеллекта и способов формально-логического мышления, однако при этом иные, быть может, более важные и более развитые, тем самым угнетаются и страдают.

В переходные эпохи эволюционные движения сопровождаются катаклизмами, бифуркациями. История человечества протекает отнюдь не линейно. С карты мира исчезают целые цивилизации, а последующие достигают их уровня через сотни, а то и более лет. Переходные общества нередко сталкиваются с силами, которые отбрасывают их назад. На этапе становления нового общества нередко наблюдаются движение вспять, возврат архаичных идей в социальной и интеллектуальной сфере. Период мануфактурного, доиндустриального капитализма занял двести лет, в течение которого едва ли все западноевропейские страны переживали периоды реставраций. В наше время системная, качественная переходность обществ (их «смешанный» характер) проявляется в однополярном антидемократичном мире; в глобализации, похожей на колонизацию; в монополизации несколькими странами всех достижений человеческого интеллекта. Эта участь не миновала и Россию.

Противоречивость тенденций обнаруживается и в современном образовании. С одной стороны, современные технологии, экономика знаний выдвинули императив «высшее образование для всех», общедоступность образования. В этом состоит веяние времени, которое требует всесторонне развитую личность для реализации возможностей, достигнутых человечеством к началу третьего тысячелетия в научно-техническом прогрессе, культуре, социальном мировосприятии. С другой стороны, рыночные реформы переводят его эволюцию на путь коммерциализации, платности обучения, ограничения доступности и ограничивают цель образовательных учреждений потребностями бизнеса, которые носят преимущественно текущий характер.

С одной стороны, усложнение современных знаний о мире требует удлинения сроков обучения, повышения интеллектуального уровня образования. С другой стороны, реформы вводят двухступенчатую систему обучения, где высшее образование в бакалавриате сокращается до трех-четырёх лет, снижая его качество, что трудно преодолеть обучением в магистратуре и аспирантуре вследствие возрастания бессистемности получаемых студентами знаний.

С одной стороны, тенденция социализации, характерная для всех моделей смешанной экономики, делает необходимым формирование гуманистических аспектов воспитания личности в процессе ее образования, усиления нравственных подходов в образовательных программах на всех этапах обучения. С другой стороны, рыночный подход к модернизации образования

вместо этого во главу угла выдвигает принцип максимизирующего собственную выгоду индивида.

С одной стороны, возрастающий на планете дефицит материальных ресурсов, дефицит адекватного постиндустриальному уровню интеллекта, угрозы экологического плана, новые направления инновационного развития экономики требуют усиления фундаментальной подготовки специалистов и в целом личности. С другой стороны, переход к двухступенчатой системе высшего образования резко сокращает ее, подрывая фундаментальную науку, без чего решение названных и многих иных проблем резко сокращается, ответы на тревожные вызовы времени становятся проблематичными, а переход на инновационный путь развития нашей экономики обречен на банальное и всегда малоэффективное подражание, замену творчества «велосипедной» философией.

Вызывает тревогу непрекращающееся снижение качества подготовки в средней школе и вузах страны. Негосударственные вузы, появление которых неизбежно в рыночных условиях, заняли прочные позиции в системе образования. Они достаточно гибко и оперативно реагируют на быстро меняющуюся конъюнктуру рынка, решая тем самым потребности бизнеса в недостающих специальностях. Однако здесь наблюдается больше количественный, но не качественный рост. Пока здесь не наблюдается по ряду причин, в том числе и объективным, уровень качества подготовки, соответствующий традиционным российским стандартам высшего образования. Опыт подготовки выпускников российских государственных университетов в режиме «бакалавриат — магистратура» показывает снижение качества их подготовки в сравнении с пятилетним сроком обучения. За пять лет выпускники имели больший объем знаний, навыков в области полученной специальности, более развитый интеллект, чем при шестилетнем сроке обучения. Произошло это вследствие резкого сокращения фундаментальной подготовке в бакалавриате, что невозможно компенсировать в магистратуре вследствие усиления специализации на этом этапе, а также преобладания набора дисциплин по выбору. В результате вместо системных знаний о своей профессии, культа творчества и способности к индивидуальному поиску в нестандартных ситуациях выпускник на второй ступени получает «винегрет» из подобранных случайным образом прикладных дисциплин, призванный якобы сформировать круг так называемых компетенций.

Особо следует сказать о методической стороне модернизации образования. Казалось бы, эта безобидная сторона учебного процесса не должна особенно тревожить реформаторов. Но и здесь вековые отечественные традиции изгоняются последовательно и жестко как якобы устаревшие. Новые методики преподавания активно внедряют самостоятельную работу студентов, которая во все времена и на всех уровнях была неотъемлемым моментом обучения. Но сейчас существенно расширяются ее объемы в сравнении с аудиторными занятиями, что далеко не всегда рационально. Главное же в том, что активно и безальтернативно внедряются новые формы и технологии. Так, семинары по

экономической теории проводятся в форме решения математических задач чисто иллюстративного характера, тестирования, выполнения контрольных работ, состоящих из тестов и задач того же свойства. В итоге студент лишается какой бы то ни было свободы воли. Его обучение состоит в том, чтобы выучить некий объем учебного материала, получить необходимые рейтинги на тестах, контрольных, экзаменах. Цель этих методик обучения состоит в насаждении некоторой суммы знаний довольно одностороннего характера — вместо теоретических аргументов происходит «вдалбливание» их посредством постоянного решения задач и контроль за усвоением строго отобранных, не подвергаемых сомнению теоретических постулатов.

Отечественные методики преподавания имели во многом противоположный характер тому, что внедряется сейчас в ходе реформы образования. Простое усвоение программного материала и контроль уровня подготовки, конечно, составляли важную, быть может, базовую часть учебного процесса, но этим не ограничивались. Конечной целью здесь являлись постоянное развитие творческих способностей студента, обогащение и возвышение форм его мышления от случайных и «ничтожных» до закономерных и мощных, адекватных действительному строению мира. Обоснование теоретических положений лекций и семинаров выстраивалось на системе аргументаций, а не на графических или алгебраических способах их иллюстраций, не достигших в современной неоклассической экономической теории силы аргумента. Отечественная традиция самостоятельную работу методически организовывала таким образом, чтобы студенты могли проверить теорию на истинность, попытаться найти слабость в аргументах либо опровергнуть теоретический постулат. Проблемное обучение реализовывалось не только в форме лекций, развивающих, дополняющих, но не механически повторяющих учебники по общественным дисциплинам. Семинары и особенно их продвинутая форма — спецсеминары строились не просто в виде вопросов и ответов. Весьма эффективными и распространенными были коллективные обсуждения теоретических и практических проблем, где студенты могли посредством диалога друг с другом и с преподавателем постепенно совершенствовать свой мыслительный аппарат, тренировать критическую зоркость к научным положениям. Студенческая дискуссия общепризнанно воспринималась в отечественной образовательной практике как высшая форма мастерства преподавателя и творчества студентов. Ценным и существенным в отечественных методиках обучения было то, что учебный процесс содержал в себе элементы научного, поискового характера. Внедряемые ныне в учебный процесс методики ни малейшей возможности такого рода студентам не оставляют. Моделирование искусственных «портфельных» ситуаций, решение столь же искусственных задач, тестирование, электронные способы общения преподавателя и студента, применяемые в качестве основных средств обучения, по большей части зомбируют студентов, фиксируя в сознании определенные установки, но не развивают формы их мышления.

Внедряемые ныне в учебный процесс западные технологии приводят к тому, что выпускники вузов, в том числе и классических государственных,

получают определенный объем знаний, но часто не способны обобщать, вырабатывать самостоятельные суждения, мыслить. Этот недостаток молодых специалистов отмечают и бизнесмены. Более того, нередко высказывается с их стороны упрек образовательным учреждениям, что выпускники вузов не умеют достаточно грамотно устно оформить мысль, т. е. говорить на профессиональные темы.

Проблемы методического характера процесса образования имеют довольно простое, по нашему мнению, решение. Оно состоит в сохранении отечественных форм обучения в качестве основных и доминирующих, с дополнением их западными методиками. Среди последних особенно важны компьютерные формы поиска и обработки информации. В определенных рамках полезны и математические упражнения при изучении гуманитарных дисциплин, оттачивающие строгость и точность мысли; на начальных стадиях обучения полезными могут быть тестовый контроль и другие методы формализации обучения. Однако они не могут быть самодостаточными, но лишь расширяющими возможности отечественных методик. Доминантная линия учебного процесса должна содержать в себе в качестве конечной цели подготовку творчески мыслящей личности, обладающей необходимым уровнем фундаментальных и современных теоретических знаний; системную форму полученных знаний там, где имеется таковая; проблемный, актуализированный принцип обучения;

коллективные формы устного обсуждения теоретических и практических положений; прямое общение преподавателя и студента, ибо научить мыслить студента можно лишь в том случае, если он постоянно наблюдает, как мыслит преподаватель, что недоступно компьютеру; элементы научного творчества в каждом учебном виде работы.

Возвращаясь к приоритетному национальному проекту «Образование», необходимо отметить, что имеются значительные резервы повышения качества и концептуальной обоснованности этой жизненно важной для нашей страны формы государственного регулирования. Здесь вполне применим разработанный в нашей стране в 70-х годах комплексный программно-целевой метод. Он позволяет решать направления и количественные параметры развития сферы образования как органической части общей системы. Тем самым структура подготовки кадров, объемы финансирования из всех источников увязываются со структурой воспроизводства экономики, являясь исходным пунктом общей сбалансированности экономики. Разработанная в те годы «Комплексная программа научно-технического прогресса и его социальные последствия» может быть использована в качестве методологической базы при разработке назревшего национального проекта (назовем его «Инновационный путь развития России»), в котором содержался бы раздел о программе развития образования.

В последние годы мы учимся главным образом у Запада, что в разумных пределах необходимо. Однако по какой-то причине считаем ничтожным, не заслуживающим внимания исторический опыт своего Отечества, отбрасывая и разрушая даже самые выдающиеся по мировым меркам наши достижения. Это,

по меньшей мере, странно, ибо именно наш собственный опыт ценен тем, что в нем отражены особенности национальной экономики, не повторяющиеся во внешнем мире.

Прогресс человечества осуществляется посредством сохранения всего позитивного и поиска новых способов приближения человека к своему понятию. Там, где отбрасывается или теряется то, что ранее было найдено для осуществления этой цели, наблюдаются перерывы в развитии, движения вспять, исторические трагедии. Это всецело относится к системе образования. Общеευропейская система образования при ее универсальном, жестком, стандартном для всех стран варианте обречена на стагнацию. Страны, входящие в эту систему, весьма разнообразны. Столь же разнообразны и задачи, стоящие перед ними во многих областях. Потребности в тех или иных кадрах и уровнях их знаний далеко не во всем тождественны. Отсюда очевидная справедливость вопроса, который часто поднимается во многих университетах Западной Европы: «Непонятно, почему наши министры образования выкручивают нам руки во имя интересов США?».

Интеграция стран в разных аспектах жизнедеятельности является благом, если она приносит пользу каждой стране без исключения. Формирование общеευропейской образовательной системы — закономерный процесс. Он может способствовать прогрессу каждой страны, ибо в интеграции как таковой заложен потенциал возможностей, которыми ни одна страна сама по себе не обладает. Однако все заключается именно в том, каковы ее суть и цель. Если не вести речь о полезных, но второстепенных моментах, таких как унификация системы учета, облегчающая миграцию студентов и специалистов, и т. п., то главное ее достоинство, по нашему мнению, состоит в возможностях взаимообогащения всех стран достижениями образовательной системы каждой страны, где они получены. Целое развивается через особенное. Это универсальный механизм приспособления к изменяющейся среде. Общеευропейская система образования может быть успешной, если в ней будет заложен механизм постоянного и непрерывного поиска. Но это может и должна осуществлять национальная система образования каждой страны. В противном случае она складывается по единому стандарту и реализует явно либо скрыто интерес страны-доминанта. Общеευропейская система образования на общей для всех стран основе с необходимостью должна включать в определенной степени национальные традиции там, где обнаруживаются высшие результаты. Кроме того, она должна допускать возможность сохранения национальных особенностей в области образования, если они обусловлены объективными условиями и своеобразием страны. Пока первое допускается лишь декларативно, второе практически не принимается во внимание. Длительные переговоры приносят весьма незначительные результаты. Например, нашей стране удалось отстоять только сохранение двухуровневой системы научных степеней. Отрицание национальных традиций образования при формировании общеευропейского образовательного пространства лишает последнее мощного рычага развития. Превращение национальных особенностей образования в органический структурный элемент общеευропейской системы образования

обеспечивает ему механизм результативных приспособлений к быстро меняющему миру, механизм поиска эффективных путей развития, а следовательно, будущее.

Лекция 2. Основная образовательная программа как социокультурный и педагогический элемент общеевропейского образовательного пространства.

Образовательное пространство непосредственно служит фактором осознанного взаимодействия человека с окружающим миром. Человек «пребывает» (присутствует) в образовательном пространстве в отличие от образовательной среды, в которую он только погружается, используя поток информации. Образовательное пространство – фактор, определяющий процесс становления универсальных учебных действий обучающихся. Это движущая сила, существенное обстоятельство. Но не просто внешняя движущая сила. Фактор как причина процесса является одновременно существенным внутренним обстоятельством, проявления которого фиксируются в «личном пространстве» индивида. Человек непрестанно ведет с самим собой внутренний диалог, пристально всматривается в себя. Образовательное пространство проектируется на основе проблемной ситуации, т.е. интеллектуального затруднения проблемного характера. Проблемные вопросы связаны с затруднениями проблемного характера и вызывают удивление, любопытство, стремление глубже познать предмет, радость успеха. Проблемный вопрос может возникнуть из нового факта, которому нет объяснения. Возникает ситуация критичности. Она заполняется примерами, положениями, фактами и т.д. то есть информацией из разных областей знаний, что позволяет считать ситуацию образовательным пространством, в которое можно «войти», чтобы познать истину. Проблемные ситуации общения студентов в образовательном процессе связаны с получением образования, выбором профессии, ролью научно-технического прогресса, а также с обсуждением проблем политики, экономики, экологии, культуры. В поисках разрешения проблемной ситуации обучаемый сталкивается с выбором, самостоятельной постановкой "В первом случае дискурсивное мышление составляет процесс формирования проблемы, во втором – систематическое доказательство истинности нового знания другим людям. С точки зрения современной дидактики, проблемное обучение – это обучение на основе выдвижения, поиска решения проблем и вытекающих из них задач, активизирующее интерес и мышление учащихся, способствующее развитию способностей. При использовании проблемного обучения в процессе изучения гуманитарных дисциплин в высшем учебном заведении реализуются, прежде всего, такие его элементы, как дискуссионность, развитие творческих способностей студента, углубленное внимание к задачам исследовательского, характера. Сегодня под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность обучающихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и

развитие мыслительных способностей. В основе проблемного обучения лежит идея известного отечественного психолога С. Л. Рубинштейна о способе развития сознания человека через разрешение познавательных проблем, содержащих в себе противоречия. Поэтому проблемное обучение раскрывается через постановку (преподавателем) и разрешение (студентом) проблемного вопроса, задачи и ситуации. Проблема – версия возникает в образовательном «поле» неизвестного знания человечеству, науки, культуре и т.д. Версионное занятие относится к основным видам проблемных. В проблемном обучении исключительное значение имеют личностный подход и мастерство обучающего. В микроисследовании существенным моментом является то, что студент на занятии работает, как ученый-естествоиспытатель, он использует методы научного познания, пока не подозревая об этом. И если эти методы станут его личными, то, на практике, студент столкнется с аналогичными путями решения проблемы, но уже в науке, отраженной в учебном предмете. Тогда ему станут понятными пути научного познания. Задача современной высшей школы – выработать у студентов способность быть действенным профессионалом и гражданином, творческие усилия которого принимаются обществом и необходимы ему. Вводится понятие профессионального образа мира, формирование которого является одной из особенностей обучения специалиста. Профессиональный образ мира предполагает педагогическое проектирование универсальных учебных действий в условиях взаимосвязанных образовательных пространств (воспитательного, информационного и развивающего). Личное пространство индивида как субъекта коммуникативной деятельности и общения вписывается в гипотетическую схему конструированного образовательного пространства, центром научно-теоретического знания, которого является «практика» (универсальные учебные действия студентов) на рефлексивной основе. Образовательное пространство является фактором педагогического проектирования универсальных учебных действий студентов, то есть основной причиной, обуславливающей самореализацию потенциалов студентов в процессе овладения специальностью. Результаты образовательного процесса могут быть обозначены как личностные, метапредметные и предметные. Предметность и надпредметность в современном метапредметном подходе реализуют идею рефлексивности по отношению к предметности. Личностная образовательная программа строится на основе поиска путей самовыражения себя, своего «Я» в условиях этапов движения, когда обучающийся воспринимает и оценивает учебные ситуации в результате анализа, определяет возможность её изменения для решения проблемы. Устанавливается зависимость ключевых компетенций педагога и становления универсальных учебных действий обучающихся. В.А. Ясвин замечает, что интегрированным критерием качества развивающего образовательного пространства является его способность обеспечить и обогатить информационно-смысловое «поле» его личностного саморазвития. Каждый субъект образовательного процесса раздвигает диапазон собственных возможностей и перспектив. Пространственное окружение человека должно быть в определенной мере индивидуализировано. Это пространство

персонализированное, личное. Личное пространство – это пространство, где, согласно Мартину Буберу, личность говорит: «Я есть» индивидуальность: «Я таков». Все новые педагогические подходы, как свидетельствуют исследования, ориентированы на движение субъекта в образовательном пространстве. Поиски своего «места» в системе человеческих отношений направлены на выделение своего личного пространства в широком образовательном, на «необходимость найти свою нишу», которая позволила бы адекватно раскрыть и реализовать индивидуальные способности и устремления (Н.Чанилова, В. Шкель). И так, разворачивание своей «самости» желание выделить себя из окружающего мира и в то же время – «встраиваться» в этот мир – все эти устремления породили феномен «личного пространства»... Это пространство спонтанно, это индивидуальный мир личности, его внутренний мир, не открытый для других. И порою даже для самой личности он может быть неясным, неосознанным, туманным.

По Л.И. Новиковой, это «невидимое» личное пространство индивида, «куда не проникает ничей взор, где он прислушивается к себе и учится самостоятельно мыслить, выбирать, решать, делать». Встроенность личного пространства в образовательное происходит в ситуации средового подхода способа познания и самопознания, развития и саморазвития обучающегося. Среду ученые называют совокупностью ниш и стихий. В синергетике, понятия «ниша» и «стихия» рассматриваются в аспекте средового подхода. «Ниша» – это определенное пространство возможностей, позволяющее детям удовлетворить свои потребности (природные, социальные, культурные). Стихия представляет собой неорганизованную, ничем не сдерживаемую силу. Эта сила действует в виде социального движения, информационного потока волны интереса ярко обнаруживаемого стремлению к чему либо, колебаний настроения, возбуждающих импульсов. Она может носить позитивный или негативный характер. Похожая статья: Единое информационно-образовательное пространство школы как фактор повышения качества образовательных процессов Педагогическое проектирование является не просто функцией профессиональной деятельности преподавателя, но и стилем его работы. Педагог проектирует большие и малые образовательно-воспитательные системы, педагогический целостный процесс и микропроцессы, педагогические явления и ситуации, образовательную деятельность. Проективное пространство – источник осмысления инновационных подходов, дискуссионная среда, где разворачиваются позиции, высказываются разные мнения, сопоставляются точки зрения, рождаются отношения сотрудничества. Технология целостного педагогического процесса представляет вариативную образовательно-воспитывающую систему взаимосвязанного содержания, методов, средств, форм обучения и воспитания лично и индивидуально ориентированную на развитие ребенка, и целенаправленный процесс развертывания субъект-субъектного продуктивного взаимодействия преподавателя и студента в образовательно-воспитательной деятельности [3 с.28] Проектирование приобретает характер производства, хотя ни внешние, ни внутренние основания для этого еще не выработаны. Многопроектность в условиях значительной

исчерпанности натуральных ресурсов, активности перераспределения влияний приводит к ситуациям установления силовых отношений, к конкурентности проектов, обостряемой и возвышаемой до борьбы смыслов (целей) или (и) к ситуациям становления новых типов кооперативности, взаимоподдерживаемых политик, существования в «параллельных» культурно-деятельностных пространствах. Имеющая, в отличие от связанного с ней конструирования, ориентацию именно на получение определенного типа выгод и на изменение проблемной ситуации, проективная деятельность необходимо выводит себя в сферу социально-философских оценок и обоснований, и напротив, – является определяющим ядром в движении многих реальностей, привычных как объектов философского исследования. Все, более определяясь проектирование выступает катализатором процессов техницизации и тотализации идеального, эмпирической деятельностной основой рационализации и воспроизводства этих процессов. С этих позиций по-новому могут ставиться вопросы осмысления места человека в так технико-ориентированных пространствах, проблемы освоения человеком создаваемых им средств и парадигм дальнейшего развития. Проектировочное знание, представляющее собой синтез, «слияние» предметного и операционального знания, получает в науке опору для усиления своей предметной составляющей. В то же время операциональная составляющая носит характер случайной, извлекаемой стихийно из индустриального опыта проектировщика. В зависимости от акцентов в проектировании на тот или иной элемент структуры, проекты могут выступать по отношению друг к другу как конкурирующие, конфронтационные или как «параллельные», «экологизированные». Проектирование выступает как попытка преодоления натурализма новой мифологии технического происхождения, вскрывая и разворачивая именно искусственную природу современной нам и выступающей в своем естестве реальности. Но сама тенденция все большего связывания и проектирования, и управления проектами с идеальным пространством, попытка замыкания этого управленческо-проектировочного пространства «над миром и человеком» налицо. Тем более в нынешних условиях естественного и искусственного прерывания традиций, попыток преодоления разрывов, возникающего при этом полилогизма культур и деятельностей, когда проектирование может выполнить роль целостного основания как в деятельностном, так и в рационализирующем отношении (как эмпирическая основа). Происходит захват, включение в проектирование человека уже не только на индивидуально-историческом, на уровне родовом. Человек «технический» расширяет до проектировочного содержание и умение специальным образом использовать техническое. Люди, ездящие на машинах, становятся еще и людьми, движущимися в проектах, в проектировании, занимаясь этим не только на профессиональном уровне. «Здесь можно привести аналогию между численностью автоводителей-любителей и профессионалов. Однако к любителям нельзя предъявлять пониженные требования в отношении вождения автомобиля, ибо общественный риск, связанный с неумелым вождением, слишком велик. А как быть с проектированием?». Новые преимущества и новая ответственность требуют

особого внимания к осмыслению проектирования. Важным критерием системы проектирования универсальных учебных действий студентов в образовательном пространстве является локально-моделирующий (вырабатывается стратегия обучения отыскивания смысла, истины, взаимодействия предметного мира с чувственным восприятием). Похожая статья: Профессиональный иностранный язык как инструмент интеграции выпускника российского ВУЗ в международное образовательное пространство Развитие научной мысли вызвало появление в современном русском языке новых понятий, явлений, процессов. Так, вместе с понятиями «проект», «проектировать» возникло новое слово как лексический неологизм – «проектив». Если «проект» обозначает целостное программное проектирование, построение образовательного объекта, то «проектив» – это ситуативное проектирование, построение (моделирование) ситуаций. Образовательная ситуация – средство достижения результатов преобразования. Это «новое поле деятельности», определенный временной и пространственный элемент педагогического процесса, выполняющий функции стимула и условий создания обучаемыми образовательной продукции (идей, проблем, предложений, текстов, опытов, схем, интерпретаций и т. п.) Образовательная ситуация является, в определении Ахмеджаповой Т.Д., системой интеллектуальных действий, включающих: а) постановку задачи; б) ориентировочную основу действий; и) соотношение с прежними представлениями; г) дальнейшее осмысление собственных действий и полученных результатов (новое видение предмета, результатов преобразования).

«Проективы» возникли как следствие метапредметного подхода, метазнания, введения в образовательное пространство метапоэтических текстов, которые «провоцируют» дискуссии, проблематизируют реальную ситуацию, метафорический дискурс. Не случайно образовательное пространство в метафорическом определении обозначено «рамкой» мировосприятия, «регулятором» взаимоотношений человека с миром. Ю.В. Сенько считает необходимым в современных условиях создавать качественно новое знание на разных уровнях, организуя процесс взаимодействия с текстом, представляющим возможности иллюстрации (Мы называем такой текст метапоэтическим). Этот текст, считает ученый, позволяет установить связь на методологическом уровне. Образовательное пространство «живого» знания, представляющее возможность дискурсивного общения студентов, – это метапредметное пространство, в метафизическом аспекте – возможностное поле идей, противостоящих жесткой схеме. Это открытое, свободное пространство креативных действий обучающихся, «жизнь как ответственный выбор». В определенной мере решаются противоречия между традиционным подходом к формированию учебных действий студентов и необходимостью педагогического проектирования универсальных учебных действий в условиях взаимосвязанных образовательных пространств (воспитательного, информационного и развивающего); между целостным, недифференцированным восприятием образовательного пространства и

современными требованиями обращения к проектированию образовательного пространства темы, учебного занятия, эвристическим и проблемным ситуациям, где происходит становление и развитие УУД обучающихся; между традиционным пониманием личности студента как объекта педагогического внимания и современным представлением встроенности личного пространства индивида как субъекта коммуникативной деятельности и общения во множество образовательных пространств, составляющих единое целое и обеспечивающих развитие УУД (универсальных учебных действий). Личностное «живое» знание действительно формируется в этом пространстве, которое вписывается в широкое образовательное – форму существования трансляции социального опыта от поколения к поколению. В силу этого образовательное пространство является метапредметным, «возможностным» полем идей, проблем, гипотез. Фактором педагогического проектирования универсальных учебных действий обучающихся оно становится при следующих условиях: если образовательное пространство будет представлять собой многоструктурную модель взаимосвязанного воспитательного пространства, информационного и развивающего, в которое встроено личное пространство индивида, что обуславливает развитие универсальных учебных действий (УУД); если это пространство представляет собой «текущее» пространственно-временное содержание, включающее образовательное пространство проектов темы, учебного занятия, а также «проективы» как конкретные технологии ситуативного проектирования эвристических и проблемных ситуаций, формирующих УУД; если система проектирования УУД обучающихся в образовательном пространстве представляется как поэтапная с учетом: а) взаимодействия в малых группах; б) освоения предметной программы на уровне «опережающего» знания, построения «живого» знания при решении проблем единства Бытия Мира и Человека («событийности») в условиях встроенности «личного» пространства обучающихся в образовательное; если УУД участников учебного процесса будут формироваться в образовательных эвристических и проблемных ситуациях, сочетающихся с образовательным пространством ситуаций «проблемы-версии»; если личностная самообразовательная программа как пространство индивида строится на основе поиска условий самовыражения себя, своего «Я» на этапах движения: восприятия и оценки ситуаций в результате анализа; определения, что должно стать с ситуацией в процессе активности; что надо сделать для этого и как это сделать. Эти этапы движения (по Н.А. Бернштейну) прослеживаются в моделировании системы проектирования УУД обучающихся в образовательном пространстве. Такова наша рабочая гипотеза наши предположительные суждения. Г.А. Ковалев определяет внутренний мир человека как «диалогический», что означает диалогичность «личного» пространства. Считают, что вступающие в диалог должны иметь разные позиции. Но М.М. Бахтин убедительно доказал, что позиции субъектов диалога могут совпадать. Так может быть установлено «поле согласия». Главное в том чтобы «живая» речь носила ответный характер. «Конечно, – пишет М.М. Бахтин, – не всегда имеет место непосредственно следующий за выступлением

громкий ответ на него: активно ответное понимание услышанного <...> может стать до поры до времени молчаливым ответным пониманием, но это, так сказать, ответное понимание замедленного действия. Рано или поздно услышанное и активно понятое откликнется в последующих речах или в поведении слышавшего. Молчаливое ответное понимание определенное время «хранится» в «личном» пространстве индивида. Представим схематично проектирование типов связей образовательного пространства и пространства личного в гуманитарном педагогическом диалоге (рис. 1): Похожая статья: Формирование универсальных учебных действий как условие успешной сдачи ГИА-9 Н.А. Бердяев пишет: «Солнце должно быть в человеке – центре космоса, сам человек должен бы быть солнцем мира, вокруг которого все вращается». Метафоричность высказывания предполагает метапредметность. Возникают новые условия: обучающийся, включаясь в образовательную ситуацию целостного процесса, усваивает технологические решения как метапредметные. Это становится основой его личностного знания. УУ и УТД (универсальные творческие действия) формируются в условиях новых педагогических ситуациях – образовательных, решающих проблему метапредметного подхода в практике обучения. Метапредметные результаты высшего образования в нашей опытно-экспериментальной работе формируются поэтапно в моделируемом процессе, где на каждом этапе используются известные технологии, но особенным является выявление образовательной ситуации как средоточия метапредметных действий обучающихся. Именно образовательная ситуация метапредметного содержания связывает («склеивает») все известные технологии, представляя каждый этап моделирования как инновационный. На первом этапе системы проектирования УУД обучающихся в образовательном пространстве ведущим звеном процесса становится образовательная ситуация темы обучения на уровне «опережающего» знания. На втором этапе это образовательная ситуация, в которой предметный мир взаимодействует с чувственным восприятием в решении новых проблем на уровне эстетического чувства (рефлексивно). На третьем этапе образовательная ситуация представляется как личностная, пространство субъектов деятельности и общения, поле «самодвижения». В настоящей действительности, как можно было бы добавить, на «выходе» должен быть выпускник креативный и готовый к смене социальных ролей (таково современное видение этого требования). В силу этого мы в собственном исследовании предусмотрели информацию об универсальных учебных действиях обучающихся на каждом этапе моделирования системы образовательного пространства и поля «самодвижения» индивида. Особенно сложной сферой изучения является соотношение лично значимого (духовного) знания и универсальных учебных действий обучающихся. В этом плане в нашем исследовании и опытной работе оказалось необходимо предусмотреть преодоление рисков социокультурной модернизации образования: ничего в мире не меняется так медленно, как человеческое сознание. В силу этого нам было необходимо опираться в своих поисках на искусство предвидения, научного

прогнозирования, отвечая на вопрос современности – «как учить и воспитывать результативно, ориентируясь на вызовы будущего».

Тема 2. Учебная деятельность в высшей школе

Лекция 3. Компетентностный подход как методология реализации образовательных программ.

Компетентностный подход и система качества образования. Компетентностный подход в образовании: методологические основания, история и современность. Зарубежный опыт. Российские традиции.

Рубеж столетий – зримо символизирует переходный характер нынешней эпохи. Человечество сегодня претерпевает ряд глубинных трансформаций, меняющих облик цивилизации в целом, что связано с динамично идущим переходом от индустриального общества к обществу постиндустриальному и информационному, в котором процессы создания и распространения знания становятся ключевыми. Эти процессы в сильной степени опираются на использование и развитие образовательной системы. Содержание образования – важнейшая составляющая образовательной системы и соответственно главная цель планируемых изменений в ней. Организационно-управленческие, экономические, правовые преобразования, при всей своей важности, суть все же условия и механизмы выхода на новое качество образования, а цель – именно выработка и реализация нового содержания образования.

Современному человеку теперь недостаточны только предметные знания, им необходимы метапредметные знания и умения. Человек, обладающий способностями осуществлять сложные культуросообразные виды действий, должен уметь отвечать на следующие вопросы: «Что я хочу?», «Что я могу?», «Кто я такой?». В описанной ситуации принципиально меняются *цели образования*. Теоретические по сути и энциклопедические по широте знания, которые долгое время были главной целью образовательного процесса, теперь становятся средством. Другими словами, отечественная школа нуждается в *смещении акцентов со знаниевого на компетентностный подход к образованию*.

Компетентностный подход ориентирует на построение учебного процесса сообразно результату образования: в учебную программу или курс изначально закладываются отчётливые и сопоставимые параметры описания того, что учащийся будет знать и уметь «на выходе».

Данная тенденция переориентации образовательной парадигмы возникла ещё до Болонских соглашений и, по-видимому, носит объективный характер – характер вызова, который социальные и экономические изменения бросают системе образования. Так Лиссабонская конвенция «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе» 1997 года (к которой Россия присоединилась в 2000 году) сформулировала концепцию международного признания результатов образования и выдвигала требование к академическому сообществу выработать конвертируемые

общепонятные критерии такого признания. Уже позднее, в ходе Болонского процесса стали активно разрабатываться различные версии подобных критериев, и эта новая методология получила название компетентностного подхода.

Компетентностный подход в России имеет свою, «доболонскую» историю и, по мнению большинства специалистов, именно российский опыт в этом плане способен существенно обогатить практику Болонских реформ.

Поскольку компетентностный подход напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида не только в качестве специалиста, профессионала своего дела, но и как личности и члена коллектива и социума, он является гуманитарным в своей основе. Целью гуманитарного образования является, как известно, не только передача учащимся совокупности знаний, умений и навыков в определённой сфере, но и развитие кругозора, междисциплинарного чутья, способности к индивидуальным креативным решениям, к самообучению, а также формирование гуманистических ценностей. Всё это составляет специфику и компетентностного подхода.

Стратегия Правительства России, в данной ситуации, исходит из важной роли образования:

- в создании основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России, обеспечении высокого качества жизни народа и национальной безопасности;
- в укреплении демократического правового государства и развитии гражданского общества;
- в кадровом обеспечении динамично развивающейся рыночной экономики, интегрирующейся в мировое хозяйство, обладающей высокой конкурентоспособностью и инвестиционной привлекательностью;
- в утверждении статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и экономики.

"Модернизация страны опирается на модернизацию образования, на его содержательное и структурное обновление. Необходимо сделать все возможное для ресурсной обеспеченности образовательной сферы. Однако ресурсы должны направляться не на консервацию системы, а на ее эффективное обновление. Консервировать даже то, что когда-то было лучшим в мире, – значит заведомо гарантировать отставание. Российская система образования должна перейти из режима выживания в режим развития". Развитие новой экономики, в которой основным ресурсом становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал, требует достижения нового качества массового образования, но качества, понимаемого по-новому, как соответствия требованиям новой системы общественных отношений и ценностей, требованиям новой экономики.

Указанные тенденции развития мирового сообщества заставляют переосмыслить цели школьного образования, соответственно по-новому

сформулировать и планируемые результаты образования. В качестве главного результата в Стратегии модернизации образования рассматривается готовность и способность молодых людей, заканчивающих школу, нести личную ответственность как за собственное благополучие, так и благополучие общества. Важными целями образования должны стать:

- развитие у учащихся самостоятельности и способности к самоорганизации;
- умение отстаивать свои права, формирование высокого уровня правовой культуры (знание основополагающих правовых норм и умение использовать возможности правовой системы государства);
- готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности;
- толерантность, терпимость к чужому мнению; умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы.

В этой связи основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах. При этом в содержании образования должна занять важное место коммуникативность: информатика, иностранные языки, межкультурное взаимопонимание.

Содержание образования представляет собой педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный, по структуре (но не по объему) человеческой культуре во всей ее структурной полноте. Оно состоит из четырех основных структурных элементов:

- опыта познавательной деятельности, фиксированного в форме ее результатов – знаний;
- опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умения действовать по образцу;
- опыта творческой деятельности – в форме умения принимать эффективные решения в проблемных ситуациях;
- опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций.

Освоение этих четырех типов опыта позволяет сформировать у учащихся способности (потенциал) осуществлять сложные культуросообразные виды действия. Эти способности (умения) в современной педагогической литературе часто называют компетентностями.

Компетентностный подход в определении целей и содержания общего образования не является совершенно новым, а тем более чуждым для российской школы. Ориентация на освоение умений, способов деятельности и, более того, обобщенных способов деятельности была ведущей в работах таких отечественных педагогов, как М.Н.Скаткин, И.Я.Лернер, В.В.Краевский, Г.П.Щедровицкий, В.В.Давыдов и их последователей. В этом русле были разработаны как отдельные учебные технологии, так и учебные материалы.

Проблемы становления компетентного подхода в образовании исследовали многие российские ученые:

- компетентный подход дает ответы на запросы производственной сферы (Т.М. Ковалева);

- компетентный подход - проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И.Д.Фрумин);

- компетентный подход как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А.Болотов);

- компетентность представляется радикальным средством модернизации (Б.Д.Эльконин);

- компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла (В.В.Башев);

Зарубежный опыт

Компетентный подход апеллирует к современной парадигме междисциплинарных (постдисциплинарных) науки и образования. Поэтому не удивительно, что сам принцип компетенции зародился в рамках одной из конкретных наук и был впоследствии экстраполирован в качестве научного метода, применимого к различным сферам знания включая педагогику. Его возникновение принято возводить к исследованиям известного американского лингвиста Н. Хомского. Хомский сформулировал понятие компетенции применительно к теории языка, трансформационной (генеративной) грамматике. Он отмечал, что «...мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае... употребление является непосредственным отражением компетенции. В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию... противопоставление, *вводимое мною*, связано с сосюровским противопоставлением *языка и речи*, но необходимо... скорее вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой компетенции как *системы порождающих процессов*». Обратим здесь внимание на то, что именно «употребление» есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального. Употребление, по Н. Хомскому, «в действительности» в реальности связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками и т.д., т.е. связано с самим говорящим, с опытом самого человека.

В то же время (1959) в работе Р. Уайта «Motivation reconsidered: the concept of competence», категория компетенции содержательно наполняется собственно личностными составляющими, включая мотивацию.

Проведенный анализ работ (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куницина, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И.

Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др.) позволил условно выделить три этапа становления компетентного подхода в образовании.

Первый этап – 1960–1970 гг. – характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность. С этого времени начинается в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам исследование разных видов языковой компетенции, введение понятия «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс).

Второй этап – 1970–1990 гг. – характеризуется использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению. В это время разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование компетентности. Это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». При этом, как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности». В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровитное сокровище» Жак Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить», определил по сути основные глобальные компетентности. Так, согласно Жак Делору, одна из них гласит – «научиться делать, с тем чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе». В этом же году на симпозиуме в Берне (27–30 марта 1996) по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций, которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования. В обобщающем докладе В. Хутмахера было отмечено, что само понятие компетенция, входя в ряд таких понятий, как умения, компетентность, компетенция, способность, мастерство, содержательно до сих пор точно не определено. Тем не менее, как отметил докладчик, все исследователи соглашались с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что». Вслед за Н. Хомским, В. Хутмахер подчеркивает, «что употребление есть компетенция в действии...». Отметив, что основной разработчик компетенций Г. Халаж рассматривает их формулирование как ответ на вызовы, стоящие перед Европой (сохранение демократического открытого общества, мультикультура, новые требования рынка труда, развитие комплексных организаций, экономические изменения и др.), В. Хутмахер приводит принятое Советом Европы определение пяти

ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы».

Эти компетенции следующие:

- «... политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;
- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление (возрождение) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;
- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более, чем одним языком;
- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества, владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;
- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни».

Очевидно, что ключевые компетенции суть самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе. При этом интересно отметить, что наряду с понятием «компетентность», а иногда как его синоним выступает «базовый навык». Так, Б. Оскарссон приводит список базовых навыков, которые содержательно могут интерпретироваться как компетентности. Согласно Б. Оскарссону, они объемны, «они развиваются в дополнение к специфическим профессиональным. Такие ключевые компетентности включают, помимо прочего, способность эффективной работы в команде, планирование, разрешение проблем, творчество, лидерство, предпринимательское поведение, организационное видение и коммуникативные навыки». К таким базовым навыкам, С. Шо в 1998 году согласно Б. Оскарссону, отнес: «основные навыки», например, грамота, счет; «жизненные навыки», например, самоуправление, отношения с другими людьми; «ключевые навыки», например, коммуникация, решение проблем; «социальные и гражданские навыки», например, социальная активность, ценности; «навыки для получения занятости», например, обработка информации; «предпринимательские навыки», например, исследование деловых возможностей; «управленческие навыки», например, консультирование, аналитическое мышление; «широкие навыки», например, анализирование, планирование, контроль». Более того, компетентности соотносятся не только с базовыми навыками, но и с

ключевыми квалификациями. При этом важно компетентностное определение базовых навыков. «Это личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах и многообразных ситуациях работы и социальной жизни»

Российские традиции

Еще за несколько лет до подписания Россией Болонской декларации в проектах государственных образовательных стандартов основного, общего и среднего (полного) общего образования появился и активно использовался термин «компетенции». Все чаще это понятие встречается в публикациях, посвященных вопросам модернизации начального и среднего профессионального образования.

Словом, многие почувствовали недостаточность триады «знания–умения–навыки» (ЗУН) для описания интегрированного результата образовательного процесса.

Компетенция – понятие, пришедшее в Россию (а, впрочем, и в другие образовательные системы) из англосаксонской традиции образования. Может быть, и в самом деле, как это сегодня можно нередко видеть, иное «новое» в европейском образовании – это хорошо забытое «старое» советское. Вероятно, формирование моделей деятельности специалиста и разработка профиля специалиста в исследованиях советских учёных (Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хихловский), выполненные в системно-деятельностной методологии, были опережающими решениями отечественных методистов-исследователей.

Советская система профессионального образования имела и имеет по сей день немало своих сторонников и в России, и в образовательных системах ближнего и дальнего зарубежья.

Еще в 1980 году тогдашний министр высшего образования СССР В.П. Елютин говорил о резком снижении дескриптивных методов обучения, о высоком динамизме в мире профессий, потребности в создании новых форм высшего образования, том, что исчерпали себя возможности экстенсивного подхода к формированию содержания высшего образования и, наконец, о необходимости рационального ограничения и концентрации учебной информации. Он же писал об эвристической ценности методов

анализа рынков труда, о потребности в разработке методов моделирования профессиональной деятельности, с помощью которых выявляются предметная и функциональная стороны труда на обозримый прогнозируемый период, а на их основе разрабатывается система требований к профессиональному облику совокупного специалиста.

В те годы широко обсуждались проблемы быстрой адаптации выпускников практической деятельности, а базисное образование интерпретировалось как предпосылка высокой адаптируемости. Взята была ориентация на широкий профиль и укрупнение специальностей. Впрочем, не следует забывать и о том, что еще в 1978 г. постановлением Совета Министров СССР введены квалификационные характеристики как попытка моделирования профессиональной деятельности. Десять лет спустя (1988) предпринимаются

усилия по разработке нового поколения квалификационных характеристик специалистов с высшим образованием и созданию фондов комплексных квалификационных заданий по специальностям высшей школы.

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования первого поколения, по мнению специалистов, представляющие собой несомненный шаг вперед, не в меньшей мере означали шаг назад – утрату ряда стратегических методологических открытий советской высшей школы.

Отечественному высшему образованию всегда были присущи достаточно высокие нормы качества. ГОС ВПО первого и второго поколения имели в своем основании следующие *принципы и идеи*:

- связь со сферой труда, что выражалось в попытках давать общую характеристику деятельности в той профессиональной области, где предполагалась работа выпускника;
- достаточно развернутое (доведенное порой до излишней детализации и унификации) планирование содержания образования, особенно в том, что касается его фундаментальной направленности;
- большой объем инвариантной части содержания образования, что отражало заботу о сохранении и развитии единого образовательного пространства в условиях известных тенденций децентрализации;
- предметно-центрированная направленность содержания.

Новая, – как предполагается, компетентностная, – методология разработки следующего поколения стандартов образования требует пересмотра ряда из этих принципов и будет означать известный возврат к продуктивным идеям советской высшей школы и диалоге с концепциями, разрабатываемыми в рамках Болонского процесса.

Новый компетентностный подход направлен на развитие индивида, особенно важной считается здесь личностная ориентированность. Многие идеи раскрывают системный подход в человеческой деятельности, сформированный еще 70-80-годы профессором М.С. Каганом; определяется и кризис современного образования в связи с его модернизацией. Но все-таки следует отметить, что проблемы инструментализма были сформулированы Дж.Дьюи (1859-1952), представителем американского неопозитивизма (или прагматизма). Центральным понятием Дьюи и является опыт, в который он включает все формы и проявления человеческой жизни, а философия возникла из социальных стрессов и напряжений, ее задача - улучшать жизни людей, а понятия, теории идеи выступают в качестве интеллектуальных инструментов. Дьюи был и в России, но его опыт и методы постепенно отошли, забылись и вот сейчас, вероятно, настало время возродить это учение. Однако тогда возникает вопрос о космополитизме и традициях российской педагогики. И в связи с этим вопросом хочется вспомнить замечательные слова современника Дьюи русского философа С.Л. Франка: "Иногда даже думают, что какая-нибудь специальная наука дает цельное мировоззрение, например, часто естествоиспытатели склонны думать, что приобрести мировоззрение можно

изучением одного естествознания, и этот взгляд был распространен в русской интеллигенции в 60-х годах XIX века (ср. тип Базарова в "Отцах и детях" И.С. Тургенева), или теперь часто думают, что цельное мировоззрение можно извлечь из изучения политической экономии. Но ясно, что всякая специальная наука знакомит нас только с частью мира и попытки построить на ее выводах мировоззрение всегда ложны в силу своей односторонности".

Существенно подчеркнуть, что в России в 1990 году вышла книга Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», где на материале педагогической деятельности компетентность рассматривается как «свойство личности». Профессионально-педагогическая компетентность, по Н.В. Кузьминой, включает пять элементов или видов компетентности. Они суть:

1. «Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины.
2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся.
3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.
4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся.
5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинство и недостатков собственной деятельности и личности».

В это же время в социальной психологии появляется книга Л.А. Петровской «Компетентность в общении», где не только рассматривается сама коммуникативная компетентность, но и предлагаются конкретные специальные формы тренингов для формирования этого «свойства личности».

Следующий этап исследования компетентности как научной категории применительно к образованию, начиная с 1990 г., характеризуется появлением работ А.К. Марковой (1993, 1996), где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения. В структуре профессиональной компетентности учителя А.К. Маркова выделяет четыре блока:

- а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;
- б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;
- в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;
- г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями».

В более поздней работе А.К. Маркова уже выделяет специальную, социальную, личностную и индивидуальные виды профессиональной компетентности.

В этот же период Л.М. Митиной было продолжено исследование Л.А. Петровской в плане акцента на социально-психологический (конфликтология) и коммуникативный аспекты компетентности учителя. Согласно Л.М. Митиной, понятие «педагогическая компетентность» включает «знания,

умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности». Соответственно, автор выделяет две подструктуры: деятельностьную и коммуникативную. Интерес представляет разработка и собственно социальных компетенций. На материале изучения новой для России этого периода профессиональной деятельности – социальной работы И.А. Зимняя предлагает три основания ее рассмотрения. Первое соотносится с собственно личностной характеристикой социального работника. В ней одним из определяющих критериев является соответствие гуманистического потенциала данному роду деятельности. Вторым – компетентность социального работника, включающая специальные знания и умения не только в конкретной области работ (например, образование), но и в тех ее сферах, которые прямо или косвенно с ней связаны (например, семейные отношения). Третьим основанием предлагаемого подхода к общей характеристике социального работника является его умение устанавливать адекватные межличностные и конвенциальные отношения в различных ситуациях общения». Показательно, что в работах этого периода понятие компетентность трактуется по-разному: и как синоним профессионализма, и как только одна из его составляющих. Необходимо здесь отметить общий большой вклад в разработку проблем компетентности в целом, именно отечественных исследователей Н.В. Кузьминой, Л.А. Петровской, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Л.П. Алексеевой, Н.С., Шаблыгиной и др.

Компетентностный подход и система качества образования

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем не только для России, но и для всего мирового сообщества. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования. В общем контексте европейских тенденций глобализации Совет Культурной Кооперации (СДСС) среднего образования для Европы определил те основные, ключевые компетентности, которые в результате образования должны освоить молодые европейцы. Соответственно и цель образования стала соотноситься с формированием ключевых компетенций (компетентностей), что отмечено в текстах «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001 г.) и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

Идентификация востребованных компетенций (целей, результатов обучения), как считают участники проекта TUNING, повышает качество учебных программ (образовательных стандартов) с точки зрения их фокусированности, прозрачности, целей, процессов и результатов. Признается оправданным одновременное проектирование знаний и компетенций (основа любых компетенций – знания; со знаниями компетенции идут «бок о бок»). В этом пункте происходит «рождение» многообразия профессиональных (совокупность основных, типичных черт какой-либо профессии) и

академических (объем знаний и навыков, необходимых для какой-либо профессии) компетенций.

Начался поиск новых концептуально-методологических оснований стандартов нового поколения, гармонично сочетающих в себе достижения предшествующих версий с современными запросами. Одной из обсуждаемых моделей является компетентностная модель.

Планом мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005–2010 годы (утвержден приказом Минобрнауки России от 15 февраля 2005 г. № 40) предусматривается разработка, утверждение и введение в действие государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения на основе компетентностного подхода и системы зачетных единиц.

Стандарты образования нового поколения, по мнению специалистов, целесообразно разрабатывать как стандарты компетентностной модели, например, с использованием кредитной системы в высшем профессиональном образовании. Образовательный стандарт компетентностно-кредитного формата предполагает *новое проектирование результатов образования*. Он призван очертить результаты обучения на уровнях бакалавра/специалиста/магистра с точки зрения рабочей нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля.

При разработке стандартов по отдельным направлениям специализации можно опираться на следующие четыре модели компетенций, принятых в настоящее время в европейской вузовской практике.

Каждая из четырех моделей компетенции (МК1 – МК4) ведет к различным подходам к планированию, организации и предоставлению высшего профессионального образования, и, в особенности, к оценке и признанию достижений студента и оценке возможностей его трудоустройства на рынке труда.

Модель компетенции, основанная на параметрах личности (МК1) лежит в основе подходов (прежде всего в образовании), придающих особое значение развитию моральных, духовных и личных качеств человека. Например, предположение, согласно которому, чтобы стать по преимуществу исследователем, нужно иметь адекватные академические способности, выделяет параметр «академические способности» как основу компетенции, относящейся к исследовательской деятельности. Процессы образования и обучения в этом случае будут связаны с выявлением тех, кто обладает данным качеством, и «отсевом» и переориентацией тех, кто им не обладает. Используемые образовательные программы/учебные планы и модели оценки будут нацелены на отбор и поощрение тех, кто обладает академическими способностями. Первая модель во многом оказывает влияние на традиционное высшее образование и на традиционные подходы к подготовке руководящих кадров, хотя реальные доказательства того, что определенные параметры личности определяют предрасположенность человека к определенной компетенции, чрезвычайно скудны.

Модель компетенции решения задач (МК2) до недавнего времени была преобладающей при подготовке, скажем, инженеров-прикладников в большинстве западных стран, особенно в «доводке» их на рабочем месте и развитии умений, требуемых для осуществления трудовой деятельности на конкретном рабочем месте. Она обращает особое внимание на освоение человеком стандартных (алгоритмизированных) процедур и операций (посредством изучения процесса труда, методов работы и др.). В основу образовательной программы положен анализ задач и процессов, а также оценка трудностей, с которыми может сталкиваться человек при освоении задач, которые требуется решать на рабочем месте. Образовательная программа и методы оценки позволяют человеку осваивать четко определенный набор умений, практиковаться в их использовании и осуществлять деятельность на их базе, а также решать конкретные задачи. Сильная сторона этого подхода в том, что он позволяет резко сократить время обучения выполнению конкретных задач, связанных с данным рабочим местом. А слабая – в том, что образовательная программа может стать чересчур узкой. Осваивая только ограниченный набор умений и знаний, человек может столкнуться с трудностями в будущем при необходимости адаптации к изменениям методов и форм труда или технологий и сможет предложить на рынке труда лишь ограниченный набор умений (компетенций).

Модель компетенции для производительной деятельности (МК3) подчеркивает важность достижения результатов и является весьма распространенным подходом к компетенции в специальностях и профессиях, где деятельность измеряется по результатам, например, продажи, управление проектом или производством. Образовательная программа основана на оценке мотивации и стратегий, используемых для достижения целей. Оценка основана на том, что люди делают, а не на том, что они знают, а также на эффективности достижения целей, а не долговечности результатов. Образование и обучение, основанное на этой точке зрения, во многом рассчитано на способность учащихся учиться самостоятельно. Несомненным достоинством этого подхода является то, что он может дать возможность тем, кто полагается только на свои силы, научиться очень быстро достигать своей цели. Он не принимает в расчет или считает неспособными к достижению целей тех, чья внутренняя мотивация может быть низкой. Особое значение придается прагматическому подходу к содержанию образовательной программы. В результате люди могут получить обширные, но поверхностные знания в своей профессиональной области и обладать некоторыми очень хорошо развитыми навыками (компетенциями), но им может не доставать других, необходимых для адаптации к изменениям или для смены мест работы, специальности или профессии.

Согласно модели управления деятельностью (МК4), деятельность является функцией социального контекста человека, в котором существует некий порядок требований и ожиданий относительно человека на рабочем месте, которые могут быть взаимосогласованы. Образовательные программы/учебные планы основаны на анализе и согласовании важных ожиданий, которые люди должны оправдать при выполнении своих трудовых обязанностей. Такие

ожидания «базируются» на требованиях, предъявляемых работодателями, характере выполняемой работы, моделях взаимодействия с другими, законодательной основе, имеющей отношение к выполняемой деятельности, и на других социальных факторах. В соответствии с данной точкой зрения, внимание уделяется как широте охвата, так и глубине содержания учебных планов и программ, с тем, чтобы люди могли отвечать полному набору требований, предъявляемых при найме на работу, независимо от того, где они будут работать.

Лекция 4. Инновационные образовательные технологии.

Известно, что гуманитарное образование из всех областей знания оказывает самое большое воспитательное воздействие на учащихся. Гуманитарные науки вносят определяющий вклад в развитие культуры личности, а гуманитарные дисциплины, составляющие значительную часть образовательных программ, позволяют сформировать высококвалифицированных специалистов, обладающих не только профессиональными знаниями, но и интеллектуальным, духовным потенциалом. В современное время подходы к теории и практике образования, и воспитания заметно изменяются под влиянием процессов глобализации, интеграции, компьютеризации, внедрения и использования сети интернет, медиасредств, дистанционного, личностно-ориентированного обучения. Все это ведет к использованию инновационных образовательных технологий. Под инновациями в образовании понимается процесс совершенствования педагогических технологий, совокупности методов, приемов и средств обучения. В настоящее время инновационная педагогическая деятельность является одним из существенных компонентов образовательной деятельности любого учебного заведения. Именно инновационная деятельность не только создает основу для создания конкурентоспособности того или иного учреждения на рынке образовательных услуг, но и определяет направления профессионального роста педагога, его творческого поиска, реально способствует личностному росту воспитанников. Поэтому инновационная деятельность неразрывно связана с научно-методической деятельностью педагогов и учебно-исследовательской воспитанников. В некоторых случаях считают инновацией использование уже известного метода, с небольшим изменением, модификацией. Инновации - это предмет особенной деятельности человека, которая не удовлетворяется традиционными условиями, методами, способами, и желает не только новизны содержания, а качественно новых результатов. Но необходимо отметить, что не всегда и не везде установление нового обеспечивает положительные результаты, не каждое нововведение рациональное, прогрессивное, часто дестабилизирует функционирование педагогической системы, создает трудности для педагогов и их воспитанников. Термин «инновация» (нововведение) можно трактовать как антоним прилагательному «традиционный», что в нашем контексте предполагает выход за пределы типичных, наиболее часто встречающихся совокупностей способов, методов, приемов обучения. Более того, соглашаясь с подходом М.В. Кларина,

отнесем к традиционным подходам в обучении способы, методы, приемы, приоритетно ориентированные на репродуктивное обучение. Целесообразно рассматривать два направления в образовании: 1. «Модернизация традиционного обучения в духе эффективной организации усвоения заданных образцов, достижения четко заданных эталонов. В рамках этого направления обновление учебного процесса ориентировано на традиционные дидактические задачи репродуктивного обучения, представление об обучении как «технологическом» конвейерном процессе, с детально описанным ожидаемым результатом. 2. Инновационный подход к учебному процессу, в котором целью обучения является развитие у учащихся возможностей осваивать новый опыт на основе целенаправленного формирования творческого и критического мышления, опыта и инструментария учебно- исследовательской деятельности, ролевого и имитационного моделирования». Традиционное обучение по своей сути соответствует самому понятию обучения, под которым, опять же традиционно, понимается передача социокультурных способов, образцов знания от одного индивида или их сообщества к другому индивиду или индивидам, когда речь идет о групповом обучении. При этом, с одной стороны, обеспечивается преемственность социокультурного опыта и Человека как его носителя, а, с другой стороны, создаются условия для появления новых социокультурных способов деятельности и развития Человека и тем самым изменение самой социокультурной среды. Чтобы охарактеризовать суть традиционного обучения, лучше всего сделать это на примере различия между «поддерживающим» традиционный подход к обучению и «инновационным» типами обучения. Поддерживающее обучение — процесс и результат такой учебной, а в результате и образовательной, деятельности, которая направлена на поддержание, воспроизводство существующей культуры, социального опыта, социальной системы. Такой тип обучения и образования обеспечивает преемственность социокультурного опыта, и именно он традиционно присущ как школьному, так и вузовскому образованию. Инновационное обучение — процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая стимулирует вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду. Отсюда нетрудно заметить, что образовательные технологии, основанные на традиционной парадигме «поддерживающего обучения», построены на принципе трансляции, передачи и воспроизведения учеником готовых образцов человеческой деятельности. Такое обучение «поневоле» провоцирует преимущественное развитие репродуктивных способностей учащегося, от познавательных стереотипов восприятия, памяти и мышления до личностных стереотипов социального поведения. В то время как творческий потенциал учащегося, его продуктивные способности и личность развиваются здесь, по сути, стихийно. Осознавая противоречие между социальным запросом на образование и традиционными методами обучения и воспитания, педагоги — ученые и практики — стали обращаться к поиску образовательных технологий, построенных на иных принципах, и, прежде всего, к личностно-ориентированным и/или развивающим подходам к обучению. Термин — «технология» взят из сферы производства, где он

обобщенно означает: «технология (от греческого — искусство, мастерство) — совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемого в процессе производства продукции. Задача технологии как науки — выявление физических, химических, механических и др. закономерностей с целью определения и использования на практике наиболее эффективных и экономичных производственных процессов». Внедрение эффективной, четко реализуемой технологии в производстве обеспечивает существенное повышение вероятности получения запланированного результата, выхода продукции запланированного качества. Предполагаемый конкретный результат, который должен быть получен в технологичном процессе, должен быть четко определен заранее заданными свойствами, степень достижения которых должна быть подтверждена соответствующей процедурой и инструментарием оценки. Распространенным направлением в области образования является применение мультимедийных презентаций для подачи учебного материала. Помимо этого сложилась система инновационных образовательных технологий, к которым относятся: методика и технология дистанционного обучения, кейс метод, метод портфолио, метод проектов, электронное тестирование. Внедрение новейших информационных и коммуникационных технологий в образование требует углубленного анализа преимуществ и недостатков использования мультимедийных комплексов в учебном процессе. Особую актуальность приобретают исследования методических возможностей, открывающихся при использовании информационных технологий в социально-гуманитарном и экономическом образовании. В настоящее время мировая тенденция образования предполагает переход процесса обучения на новый технологический уровень с обязательным использованием информационных технологий. Необходимость использования информационных технологий в образовании (в частности, в преподавании социально-гуманитарных дисциплин) диктуется несколькими обстоятельствами. К ним, прежде всего, следует отнести фундаментальные цивилизационные изменения последней трети XX века, поставившие на повестку дня вопрос о переходе к новой стратегии развития общества на основе знаний и перспективных высокоэффективных технологий. Приоритетное развитие призваны получить информационные технологии, играющие роль катализатора как научно-технического, так и социально-экономического развития общества. Формируется требование новой модели среднего, профессионального и высшего образования, что позволяет сочетать общеобразовательную подготовку с возможностью изучения дисциплин на основе инновационных технологий обучения. Информационные технологии в образовании позволяют решать принципиально новые дидактические задачи, их применение обеспечивает повышение качества и эффективности обучения. Использование компьютерных сетей, электронных образовательных сред предполагает выработку нестандартных педагогических практик, как в конкретных предметных дисциплинах, так и в межпредметном пространстве образовательного процесса, включающего научно-исследовательскую работу

студентов. Обобщая опыт разработки компьютерных образовательных технологий, можно заметить, что достаточно высокую педагогическую эффективность имеют те, которые: обеспечивают диалоговый режим в процессе решений различных познавательных задач, снабжены встроенными справочниками или имеют доступ к таким ресурсам в коммуникационной среде. Обеспечивают: моделирование данных, выдачу индивидуальных заданий, проводят оперативное и текущее тестирование на основе специального банка меняющихся вопросов и ответов. Предусматривают прерывание и продолжение работы, оценивают работу студента, учитывая количество вопросов, ошибок и повторных ошибок, хранят как для преподавателя, так и для студента результаты учебной работы. Это позволяет сформулировать примерный перечень дидактических требований к современным технологиям обучения. Они должны: – обеспечивать каждому студенту возможность обучаться по оптимальной, индивидуальной программе, учитывающей в полной мере его познавательные способности, мотивы, склонности и др. качества. Оптимизировать содержание учебной дисциплины, сохраняя и обогащая знания, включенные в государственную программу; – оптимизировать соотношение теоретической и практической подготовки будущих специалистов, интенсифицировать процесс обучения; – сокращать психическую и физиологическую нагрузку студентов. Заочное, корреспондентское обучение, экстернат - все эти способы получения образования тоже являются дистанционными, поскольку означают самостоятельное обучение на расстоянии без постоянного контакта с преподавателем, и существуют довольно длительное время. Материалы для освоения предмета высылаются по почте либо учащийся получает их самостоятельно. Разумеется, подобный способ получения знаний обладает целым рядом недостатков: - обмен информации является чрезвычайно медленным, общая продолжительность обучения велика - практически невозможно обучаться, если учащийся и обучающая организация находятся в разных странах - оценка результатов обучения происходит очень редко, что затрудняет корректировку программы обучения под конкретного учащегося. Дистанционное обучение это-совокупность технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала в процессе обучения и занимает всё большую роль в модернизации образования. Итоговый контроль при обучении с помощью ДОТ (дистанционных образовательных технологий) можно проводить как очно, так и дистанционно. Современное представление о дистанционном обучении основывается в первую очередь на информационных и телекоммуникационных технологиях. А так же на технических средствах преобразования информации, такое обучение претендует на особую форму изучения материала наряду с экстернатом, очной, заочной и вечерней формой обучения, и строится на использовании следующих основных элементов: - среды передачи информации (почта, телевидение, радио, информационные коммуникационные сети

интернет) - методов, зависимых от технической среды обмена информацией. Дистанционное образование посредством сети интернет экономит время учащихся и сводится к самостоятельному изучению материала не только обозначенному преподавателем, но выбранному самостоятельно, что расширяет область полученного знания и положительно влияет на общее развитие по выбранному предмету. При заполнении тестов дистанционного обучения количество попыток и время приема не ограничено, это означает, что обучающиеся не зависят от преподавателя и могут проходить тестирование в любое удобное для себя время, ориентируясь на достижение положительного результата. Использование ДОТ не исключает возможности проведения учебных, лабораторных и практических занятий, практик, текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестаций путем непосредственного взаимодействия педагогического работника с обучающимся. Соотношение объема проведенных учебных, лабораторных и практических занятий с использованием ДОТ или путем непосредственного взаимодействия педагогического работника с обучающимся определяется образовательным учреждением. Естественно, у данного вида обучения существуют свои плюсы и минусы для обучающихся. Если вы рассматриваете вариант образования с помощью данной технологии, то следует учесть следующее: К плюсам дистанционного образования можно отнести: Обучение в индивидуальном темпе - скорость изучения устанавливается самим учащимся в зависимости от его личных обстоятельств и потребностей. Свобода и гибкость - учащийся может выбрать любой из многочисленных курсов обучения, а также самостоятельно планировать время, место и продолжительность занятий. Доступность - независимость от географического и временного положения обучающегося и образовательного учреждения позволяет не ограничивать себя в образовательных потребностях. Мобильность - эффективная реализация обратной связи между преподавателем и обучаемым является одним из основных требований и оснований успешности процесса обучения. Технологичность - использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий. Социальное равноправие - равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, элитарности и материальной обеспеченности обучаемого. Творчество - комфортные условия для творческого самовыражения обучаемого. Но существуют и очевидные минусы: Отсутствие очного общения между обучающимися и преподавателем. То есть все моменты, связанные с индивидуальным подходом и воспитанием, исключаются. А когда рядом нет человека, который мог бы эмоционально окрасить знания, это значительный минус. Необходимость наличия целого ряда индивидуально-психологических условий. Для дистанционного обучения необходима жесткая самодисциплина, а его результат напрямую зависит от самостоятельности и сознательности учащегося. Необходимость постоянного доступа к источникам информации. Нужна хорошая техническая оснащенность, но не все желающие учиться имеют компьютер и выход в Интернет. Как правило, обучающиеся ощущают недостаток практических занятий.

Отсутствует постоянный контроль над обучающимися, который для русского человека является мощным побудительным стимулом. Обучающие программы и курсы могут быть недостаточно хорошо разработаны из-за того, что квалифицированных специалистов, способных создавать подобные учебные пособия, на сегодняшний день не так много. В дистанционном образовании основа обучения только письменная. Для некоторых отсутствие возможности изложить свои знания также и в словесной форме может превратиться в камень преткновения. С точки зрения получения первичного высшего образования, дистанционное обучение как способ - вещь очень удобная и полезная. Но основное образование таким способом лучше получать только в том случае, если по каким-то причинам (пространственным, временным или денежным) недоступен традиционный вариант обучения. А вот в дальнейшем предпочтение вполне можно отдать дистанционным формам. Они очень эффективны в сфере дополнительного образования или повышения квалификации, потому что обучаемый уже получил азы профессии и многое знает из очной формы обучения. Далее рассмотрим западные образовательные технологии, которые существуют давно, но применяться в нашей стране стали совсем недавно. Начнем с метода «Кейс». Своими корнями кейс-метод уходит в Harvard Business School (HBS) в Бостоне. Преподаватели этого вуза в 1908 году отказались, опираясь на опыт казуистики юристов, от традиционных лекций. Вместо них они поставили в центр обучения дискуссию конкретных случаев из экономической практики. С того момента HBS собрала богатый материал по изучению конкретных случаев и развила этот метод до самостоятельной концепции обучения. Поэтому метод изучения конкретного случая в литературе часто называется и методом Гарварда. В Германии этот метод нашел распространение, особенно при подготовке менеджеров, а также на экономических факультетах вузов. Кейс-метод (Case study), метод ситуаций, техника обучения, использующая описание реальных экономических и социальных ситуаций. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Различают полевые ситуации, основанные на реальном фактическом материале, и кресельные (вымышленные) кейсы. Основные критерии оценки: 1) насколько обучающийся способен связать теоретические знания с жизненными реалиями, 2) насколько он способен актуализировать то, что получает в обучении. Суть метода довольно проста: для организации обучения используются описания конкретных ситуаций. Учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений. Данный метод существует в нескольких вариантах. Case - Study – Method. Этот вариант отличается большим объемом материала, так как помимо описания случая предоставляется и весь объем информационного материала, которым могут пользоваться участники. Основной упор в работе над случаем делается на анализ и синтез проблемы и на принятие решения. Case - Problem – Method.

При этом варианте в ходе описания случая эксплицитно называются и проблемы. Таким образом остается больше времени на разработку вариантов решения и подробное обсуждение решений. Case - Incident – Method. Этот вариант отличается тем, что в центре внимания находится процесс получения информации. По этой причине случай часто отображается не в полном объеме с пробелами. Хотя такая форма работы требует много времени, ее можно рассмотреть как особенно приближенную к практике, потому что на практике именно получение информации составляет существенную часть всего процесса принятия решения. Stated - Problem – Method. Характерной чертой этого варианта является предоставление готовых решений и их обоснований. Задача учащихся заключается, в первую очередь, в ознакомлении со структурой процесса принятия решений на практике, в критической оценке принятых решений и по возможности в разработке альтернативных решений. Перейдем к Методу Проектов. Метод проектов, организация обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения практических заданий-проектов. Метод проектов возник во 2-й половине 19 в. в школах США. Основывается на теоретических концепциях прагматической педагогики; подробное освещение получил в трудах американских педагогов Дж. и Э. Дьюи, У. Х. Килпатрика и Э. Коллинза. В 60—70-е гг. 20 в. в США развернулась широкая критика Метода проектов, вызванная нарушением систематичности обучения и снижением уровня теоретических знаний учащихся общеобразовательной школы по основам наук. Однако приёмы, аналогичные Методу проектов, продолжают применяться в американской школе, например обучение по т. н. единицам работы (unit of work), т. е. по темам практического характера («Дом и семейная жизнь», «Что мы получаем от деревьев» и др.). В СССР в первые годы Советской власти Метод проектов частично применялся в практике опытных и некоторых массовых школ. Был осужден в постановлении ЦК ВКП (б) от 5 сентября 1931 «О начальной и средней школе» и в дальнейшем в практике советской школы не применялся. Наиболее полной классификацией проектов в отечественной педагогике является классификация, предложенная в учебном пособии Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркиной. Она может быть применена к проектам, используемым в преподавании любой учебной дисциплины. В данной классификации по нескольким критериям выделяются следующие разновидности проектов: 1. По методу, доминирующему в проекте: исследовательские, творческие, приключенческие, игровые, информационные, практико-ориентированные. 2. По характеру координирования проекта: с явной координацией, со скрытой координацией. 3. По характеру контактов: внутренние (региональные), международные. 4. По количеству участников: личностные (индивидуальные), парные, групповые. 5. По продолжительности проведения: краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные. Основная цель метода проектов - предоставление учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из различных предметных областей. Учителю в проекте отводится роль координатора, эксперта, дополнительного источника

информации. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся — индивидуальную, парную или групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот подход органично сочетается с групповым (cooperative learning) подходом к обучению. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой — интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, осязаемыми, т.е. если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая — конкретный результат, готовый к внедрению. Метод портфолио

Портфолио в переводе с итальянского означает «папка с документами», «папка специалиста». В настоящее время понятие «портфолио» чаще всего соотносят со сферой образования. На самом деле, в широком смысле этого понятия, метод портфолио (performance portfolio or portfolio assessment) применим для любой практико-результативной деятельности. Таким образом, первое основание для различения видов портфолио в вузе по видам практико-результативной деятельности: образовательная или профессиональная. А затем по типу: индивидуальная или групповая. Портфолио как технология это современная образовательная технология, в основе которой используется метод аутентичного оценивания результатов образовательной и профессиональной деятельности. Аутентичное оценивание – это вид оценивания, применяющийся, прежде всего, в практико-ориентированной деятельности и предусматривающий оценивание сформированности умений и навыков личности в условиях помещения ее в ситуацию, максимально приближенную к требованиям реальной жизни – повседневной или профессиональной. К основным принципам технологии «Портфолио студента» можно отнести следующие:

1. Самооценка результатов (как промежуточных, так и итоговых) овладения определенными видами учебной, научной, творческой деятельности.
2. Систематичность и регулярность самомониторинга. Студент самостоятельно отслеживает результаты своей деятельности в избранной им области, отбирает наиболее интересные работы, пополняет содержание собственного портфолио.
3. Педагогическая поддержка студента со стороны преподавателя, классного руководителя (куратора, тьютора);
4. Структуризация и логичность материалов, представленных в индивидуальном портфолио.
5. Аккуратность и эстетичность оформления портфолио.
6. Целостность, тематическая завершенность материалов.
7. Наглядность и обоснованность презентации «Портфолио студента».

Портфолио – целенаправленная коллекция лучших работ и результатов студентов (профессионалов), которая демонстрирует их усилия, прогресс, достижения в одной или более областях деятельности и является дополнительным способом оценивания студентов. Электронное тестирование тоже относится к инновационным образовательным технологиям и

используется в нашей стране. Но как показал опыт ряда стран, проведение экзаменов в виде текстовых тестов, т. е. вопросов, требующих выбора ответа из двух— четырех вариантов, не пригодно для проверки любых знаний. С помощью подобных тестов можно проверить быстроту реакции, скорость усвоения информации и принятие на основе ее решения — свойства, важные для ряда профессий. Но нельзя проверить знания по математике, физике, химии и ряду других предметов, в которых важно выяснить, как и что думает экзаменуемый студент. В преподавании гуманитарных и экономических дисциплин при помощи тестов можно проверить промежуточный результат усвоенной информации, но не видение студента на предмет в целом. Роль информационных технологий стремительно повышается во всех сферах общественной жизнедеятельности, поэтому возникает потребность в увеличении наиболее передовых и эффективных программно-технологических образовательных решений. Однако сдерживающими факторами остаются недостаточные финансовые возможности многих учебных заведений и трудности в перестройки их организационных, образовательных и экономических процессов. Все большее внимание уделяется преподаванию гуманитарных и экономических дисциплин на базе инновационных информационных технологий. Такие дисциплины как стратегический менеджмент, инновационный менеджмент, математические методы и модели управления, управление затратами, бухгалтерский учет, экономика отрасли и предприятий, организация и планирование производства, модели и методы анализа конъюнктуры финансового рынка и многие другие в этой области, неразрывно связаны с таким понятием как образовательная эффективность, для оценки которой используют инновационные образовательные технологии, помимо традиционных методов. Из вышеизложенного следует, что информационные технологии являются дополнительным способом образования в области преподавания гуманитарных и экономических дисциплин, поскольку они повышают качество обучения, а также сокращают время изучения предмета. Что же касается гуманитарных дисциплин, здесь возникает проблема о неподдающихся подсчету аспектах многих гуманитарных проектов. Некоторые применяют формальный подход для измерения эффективности образовательных технологий с учетом внедрения их в практику. В области гуманитарных знаний внедрение таких новаций требует осторожности и продуманности, поскольку усвоение гуманитарных знаний и преподавание гуманитарных дисциплин имеют свою специфику. В данном случае мы не всегда имеем положительный результат от применения технических и технологических средств в процессе образования с точки зрения воспитательного эффекта, поэтому использовать их следует как дополнительное средство образования наряду с традиционным образованием. На данный момент в России основной спрос на дистанционную форму обучения сосредоточен в регионах. Где не хватает образовательных учреждений, соответствующих столичному или международному уровню. То есть, при прочих равных, традиционное образование пока выигрывает.

Лекция 5. Активные образовательные технологии. Неимитационные и имитационные образовательные технологии

Лекционные занятия наряду с такими традиционными формами обучения, как семинар, практическое занятие по решению задач, лабораторная работа, а также самостоятельная работа студентов, являются базовой формой обучения студентов любого высшего учебного заведения.

Их основное предназначение — обеспечить теоретические основы обучения, развить у студента интерес к учебной деятельности и конкретной дисциплине, а так же сформировать векторы самостоятельной работы над курсом.

Однако в процессе преподавания дисциплины педагогу надлежит также использовать интерактивные образовательные технологии.

Все интерактивные образовательные технологии можно подразделить на имитационные и неимитационные.



Рисунок 1. Виды интерактивных образовательных технологий

В основе имитационных интерактивных технологий лежит имитационно-игровое моделирование, которое представляет собой воспроизведение в рамках аудиторных занятий различных ситуаций, которые могут происходить в реальной жизни. Построение имитационных интерактивных ситуаций и организация работы студентов с ними дают возможность отразить в учебном процессе различные аспекты профессионального мастерства и сформировать у студентов первоначальный профессиональный опыт работы, хоть и в условиях квази-профессиональной деятельности.

В самом общем виде имитационные интерактивные технологии можно подразделить на: case-study, игровое проектирование, компьютерные симуляции; обучающие деловые игры; работу в команде и имитационные тренинги.



Рисунок 2. Виды имитационных интерактивных технологий

Case-study — имитационная интерактивная образовательная технология, которая заключается в анализе реальных проблемных правовых ситуаций и поиске вариантов их наилучшего разрешения.

Игровое проектирование — имитационная интерактивная образовательная технология, представляющая собой модель организации учебного процесса, ориентированная на творческую самореализацию студента путем развития его интеллектуальных возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе выполнения правовой работы в некоммерческих организациях.

Компьютерная симуляция — имитационная интерактивная образовательная технология, которая заключается в имитации с помощью компьютерных устройств правовых ситуаций, максимально приближенных к реальности, и принятии по ним конкретных правовых решений.

Обучающая деловая игра — имитационная интерактивная образовательная технология, заключающаяся в имитации студентами реальной профессиональной деятельности юриста в некоммерческой организации с выполнением некоторых профессиональных функций юриста.

Работа в команде — представляет собой имитационную интерактивную образовательную технологию, которая сводится к совместной деятельности студентов в группе под руководством лидера, направленной на решение общей правовой задачи путем сложения результатов работы членов команды с делением полномочий и ответственности.

Имитационный тренинг — имитационная интерактивная образовательная технология, которая предполагает отработку определенных профессиональных навыков и умений юриста по работе с различными документами и правовыми системами.

Неимитационные интерактивные технологии представляют собой образовательные технологии, которые не предполагают построения моделей и ситуаций изучаемой темы и, в свою очередь, представлены в виде: дискуссий, дидактических игр, диспутов, лекций-бесед, лекций-

визуализаций, лекций-консультаций, мозговых штурмов, проблемных лекций и творческих заданий.



Рисунок 3. Виды неимитационных интерактивных технологий

Дискуссия — представляет собой неимитационную интерактивную образовательную технологию, которая заключается в анализе и обсуждении проблемных правовых ситуаций, необходимости дать аргументированный ответ на поставленный вопрос, а так же предложить альтернативные варианты решения.

Дидактическая игра — это неимитационная интерактивная образовательная технология, в процессе которой студент должен выполнить правовые и (или) процессуальные действия, аналогичные тем, которые могут иметь место в его профессиональной деятельности как юриста некоммерческой организации.

Диспут — представляет собой неимитационную интерактивную образовательную технологию, которая предполагает коллективное обсуждение конкретной правовой проблемы с целью установления путей её достоверного решения.

Лекция-беседа — это неимитационная интерактивная образовательная технология активного вовлечения студентов, владеющих определенной информацией по рассматриваемой теме, в учебный процесс.

Лекция-визуализация — неимитационная интерактивная образовательная технология, которая представляет собой процесс комментирования и пояснения заранее подготовленной систематизированной, логически выстроенной, методически обработанной устной информации, преобразованной в визуальную форму (схемы, таблицы, графики и т. д.).

Лекция-консультация — это неимитационная интерактивная образовательная технология, цели которой определяют её содержание. Данный вид лекций может быть построен в виде последовательного изложения материала при изучении студентами темы впервые (или после

длительного перерыва), а так же в виде дачи методических рекомендаций и ответов на вопросы студентов, возникающих у них в процессе подготовки к предстоящим рубежному или итоговому контролю знаний.

Мозговой штурм представляет собой неимитационную интерактивную образовательную технологию, которая ставит своей целью генерацию как можно большего количества правовых решений по заданной ситуации, включая даже самые фантастические и невероятные.

Проблемная лекция — это неимитационная интерактивная образовательная технология, которая предполагает постановку проблемной правовой ситуации и её последующее разрешение. В проблемной лекции внимание студентов обращается на противоречия реальной жизни и их выражение в теоретических правовых концепциях.

Творческие задания — представляют собой неимитационные интерактивные образовательные технологии, в виде учебных заданий правового характера, которые требуют от студентов не только воспроизводства информации по конкретной теме модуля, но и творческого подхода и сообразительности при их выполнении, так как задания не всегда имеют только одно верное решение.

Таким образом, на основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что применение интерактивных образовательных технологий при построении модели преподавания учебной дисциплины в высшей школе способствует созданию атмосферы свободной и творческой дискуссии как между преподавателем и студентами, так и в самой студенческой группе, позволяя выработать у обучающихся навыки и компетенции, способствующие самостоятельному ведению исследовательской и научно-педагогической работы.

Лекция 6. Информационно-образовательные технологии на базе микропроцессорной техники

Информатизация общества — это глобальный социальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, продуцирование, обработка, хранение, передача и использование информации, осуществляемые на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники, а также на базе разнообразных средств информационного обмена. Информатизация общества обеспечивает:

- активное использование постоянно расширяющегося интеллектуального потенциала общества, сконцентрированного в печатном фонде, и научной, производственной и других видах деятельности его членов,
- интеграцию информационных технологий с научными, производственными, иницирующую развитие всех сфер общественного производства, интеллектуализацию трудовой деятельности;

- высокий уровень информационного обслуживания, доступность любого члена общества к источникам достоверной информации, визуализацию представляемой информации, существенность используемых данных.

Применение открытых информационных систем, рассчитанных на использование всего массива информации, доступной в данный момент обществу в определенной его сфере, позволяет усовершенствовать механизмы управления общественным устройством, способствует гуманизации и демократизации общества, повышает уровень благосостояния его членов. Процессы, происходящие в связи с информатизацией общества, способствуют не только ускорению научно—технического прогресса, интеллектуализации всех видов человеческой деятельности, но и созданию качественно новой информационной среды социума, обеспечивающей развитие творческого потенциала индивида.

Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация образования — процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных или, как их принято называть, новых информационных технологий (НИТ), ориентированных на реализацию психолого—педагогических целей обучения, воспитания. Этот процесс инициирует:

- совершенствование механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных банков данных научно—педагогической информации, информационно-методических материалов, а также коммуникационных сетей;

- совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения, воспитания, соответствующих задачам развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества;

- создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно—учебную, экспериментально — исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации;

- создание и использование компьютерных тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых.

Информатизация образования как процесс интеллектуализации деятельности обучающего и обучаемого, развивающийся на основе реализации возможностей средств новых информационных технологий, поддерживает интеграционные тенденции процесса познания закономерностей предметных областей и окружающей среды (социальной, экологической, информационной и др.), сочетая их с преимуществами индивидуализации и дифференциации обучения, обеспечивая тем самым синергизм педагогического воздействия.

В век глобальной компьютеризации и информатизации, предоставляющий современному человеку невиданные ранее средства усиления его умственных возможностей, средства, позволяющие к тому же

интенсифицировать процессы интеллектуального развития индивида. Так, использование возможностей средств современных информационных технологий позволяет: инициировать процессы развития определенных типов мышления (например, наглядно – образного, теоретического); интенсифицировать процессы развития памяти, внимания, наблюдательности; сформировать качества лидера, способного к руководящей и организационной деятельности. Достаточно широко известна также роль компьютера в развитии творческих возможностей музыканта. Современный музыкант, используя электронные средства, может не только с легкостью создавать композиции, разнообразные аранжировки, вариации на любую заданную музыкальную тему, но и творить новое. Не меньший интерес представляет собой новое направление в живописи, так называемый видеоарт (видеоживопись). Впервые за всю мировую историю искусств художнику предоставляется возможность оживить свои произведения, представить их в движении, в развитии. Образно выражаясь, современные информационные технологии открывают окно в потаенный мир человеческой фантазии, обеспечивая возможность моделирования изображаемой художником реальности в ее временном развитии.

Вместе с тем ни у кого не вызывает сомнения и то, что, какими бы заманчивыми ни были эти средства, какими бы уникальными возможностями они ни обладали, приоритетным всегда остается принцип "не навреди". По этой причине необходимо особое внимание уделить предположительным негативным последствиям использования этих средств, а в особенности компьютера. Тем более, что уже никто не в силах запретить или ограничить применение компьютерной техники на производстве, в науке, в образовании, в быту, во время досуга (особенно при активном увлечении компьютерными играми). К предполагаемым негативным последствиям использования средств современных информационных технологий можно отнести:

- во – первых, возможный вред здоровью (например, при длительной и бесконтрольной работе за компьютером) и;
- во – вторых, педагогически немотивированное их использование (например, игнорирование дидактических принципов обучения, использование средства только ради самого факта его применения, преобладание игровой компоненты над учебной), не приводящее к позитивным результатам в области развития личности обучаемого или интенсификации учебного процесса.

Первое достаточно легко устранимо при безоговорочном соблюдении ограничений (например, по времени использования компьютера), устанавливаемых гигиенистами, психологами и педагогами. Так, например, использование методических рекомендаций по оборудованию кабинета позволяет соблюдать педагогические и гигиенические требования к оформлению кабинета, к планировке и размещению в нем рабочих мест;

* организовывать различные виды учебной деятельности;

* осуществлять индивидуальную, групповую, коллективную работу со средствами современных информационных технологий, в частности с компьютером. Грамотное соблюдение подобных рекомендаций сможет

гарантировать не только обеспечение принципа "не навреди", но и реализацию педагогических целей использования средств современных информационных технологий. Другая возможная опасность кроется в бессистемном, педагогически необоснованном использовании средств современных информационных технологий. Это, к сожалению, более распространенное и даже массовое явление, нежели нарушение гигиенических требований. Так, например, применение программных средств в учебных целях, ориентированных на игровую деятельность, зачастую сводит всю работу ученика к бездумному выполнению примитивного набора команд, к автоматическому нажатию клавиш. Такая деятельность не только не способствует освоению учебного материала, но развивает азарт, приводит к так называемой компьютеромании.

В современном цивилизованном обществе этапа информатизации все его члены, независимо от их общественного положения, используют информацию и знания в своей деятельности, решая непрерывно возникающие перед ними задачи. При этом постоянно увеличивающиеся запасы знаний, опыта, весь интеллектуальный потенциал общества, который сосредоточен в книгах, патентах, журналах, отчетах, идеях, активно, на современном техническом уровне участвует в повседневной производственной, научной, образовательной и других видах деятельности людей. Ценность информации и удельный вес информационных услуг в жизни современного общества резко возросли. Это дает основание говорить о том, что главную роль в процессе информатизации играет собственно информация, которая сама по себе не производит материальных ценностей. Под информацией (с общих позиций) будем понимать сведения о фактических данных и совокупность знаний о зависимостях между ними, то есть средство, с помощью которого общество может осознавать себя и функционировать как единое целое. Естественно предположить, что информация должна быть научно—достоверной, доступной в смысле возможности ее получения, понимания и усвоения; данные, из которых информация извлекается, должны быть существенными, соответствующими современному научному уровню.

Информационная среда включает множество информационных объектов и связей между ними, средства и технологии сбора, накопления, передачи, обработки, продуцирования и распространения информации, собственно знания, а также организационные и юридические структуры, поддерживающие информационные процессы. Общество, создавая информационную среду, функционирует в ней, изменяет, совершенствует ее. Современные научные исследования убеждают в том, что совершенствование информационной среды общества инициирует формирование прогрессивных тенденций развития производительных сил, процессы интеллектуализации деятельности членов общества во всех его сферах, включая и сферу образования, изменение структуры общественных взаимоотношений и взаимосвязей.

В связи с особой важностью вышеизложенного остановимся на описании основных направлений формирования и становления средств, методов и технологий, которые приводят к перестройке информационной среды, открывая

новые возможности прогрессивного общественного развития, находящего свое отражение и в сфере образования.

Тема 3. Социальная ситуация развития личности студента

Лекция 7. Самостоятельная работа студентов и педагогический контроль учебного процесса

В современных условиях изменения, происходящие в высшей школе, предполагают разработку концепции характера самого образования. Новая образовательная парадигма рассматривает в качестве приоритета интересы личности, адекватные современным тенденциям общественного развития. Если прежние концепции были рассчитаны на такие символы обучения, как знания, умения, общественное воспитание, то символами нового взгляда на образование становятся компетентность, эрудиция, индивидуальное творчество, самостоятельный поиск знаний и потребность их совершенствования, высокая культура личности.

Формирование внутренней потребности к самообучению становится и требованием времени, и условием реализации личностного потенциала. Способность человека состояться на уровне, адекватном его претензиям на высокое положение в обществе, всецело зависит от его индивидуальной вовлеченности в самостоятельный процесс освоения новых знаний.

Поэтому одной из целей профессиональной подготовки специалиста является необходимость дать студенту прочные фундаментальные знания, на основе которых он смог бы обучаться самостоятельно в нужном ему направлении.

Решение задач современного образования невозможно без повышения роли самостоятельной работы студентов над учебным материалом, усиления ответственности преподавателей за развитие навыков самостоятельной работы, за стимулирование профессионального роста студентов, воспитание их творческой активности и инициативы.

Методологическую основу самостоятельной работы студентов составляет деятельностный подход, который состоит в том, что цели обучения ориентированы на формирование умений решать типовые и нетиповые задачи, т. е. на реальные ситуации, где студентам надо проявить знание конкретной дисциплины.

Ввиду наличия вариантов определения самостоятельной работы в педагогической литературе, мы будем придерживаться следующей формулировки: самостоятельная работа студентов (далее СРС) – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Технология организации СРС должна быть поэтапной и обоснованной. Для эффективного осуществления этого вида деятельности необходимы готовность профессорско-преподавательского состава, качественная учебно-методическая и соответствующая нормативно-правовая база.

Под готовностью профессорско-преподавательского состава следует понимать способность преподавателей выделять наиболее важные и посильные

для СРС темы дисциплины (курса); стимулировать внутренние механизмы саморазвития личности, самоконтроля и самокоррекции. При этом преподаватели должны обладать организаторскими, прогностическими и конструктивными умениями.

Цели, задачи и условия реализации СРС

Основной целью самостоятельной работы студентов является улучшение профессиональной подготовки специалистов высшей квалификации, направленное на формирование действенной системы фундаментальных и профессиональных знаний, умений и навыков, которые они могли бы свободно и самостоятельно применять в практической деятельности.

Таким образом, речь идет о подготовке специалистов завтрашнего дня, конкурентоспособных в мировом масштабе, умеющих творчески, оперативно решать нестандартные производственные, научные, учебные задачи с максимально значимым эффектом, как для себя, так и в целом для общества.

В ходе организации самостоятельной работы студентов преподавателем решаются следующие задачи:

- углублять и расширять их профессиональные знания;
- формировать у них интерес к учебно-познавательной деятельности;
- научить студентов овладевать приемами процесса познания;
- развивать у них самостоятельность, активность, ответственность;
- развивать познавательные способности будущих специалистов.

В ходе постановки целей и задач необходимо учитывать, что их выполнение направлено не только на формирование общеучебных умений и навыков, но и определяется рамками данной предметной области.

В современной литературе выделяют два уровня самостоятельной работы: управляемая преподавателем самостоятельная работа студентов и собственно самостоятельная работа.

Именно первый уровень наиболее значим, т.к. он предполагает наличие специальных методических указаний преподавателя, следуя которым студент приобретает и совершенствует знания, умения и навыки, накапливает опыт практической деятельности.

Основная задача организации СРС заключается в создании психолого-дидактических условий развития интеллектуальной инициативы и мышления на занятиях любой формы. Основным принципом организации СРС должен стать перевод всех студентов на индивидуальную работу с переходом от формального пассивного выполнения определенных заданий к познавательной активности с формированием собственного мнения при решении поставленных проблемных вопросов и задач. Таким образом, в результате самостоятельной работы студент должен научиться осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, использовать основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы развивать в дальнейшем умение непрерывно повышать свою квалификацию.

Решающая роль в организации СРС принадлежит преподавателю, который должен работать не со студентом «вообще», а с конкретной

личностью, с ее сильными и слабыми сторонами, индивидуальными способностями и наклонностями. Задача преподавателя – увидеть и развить лучшие качества студента как будущего специалиста высокой квалификации.

Условия, обеспечивающие успешное выполнение СРС

1. Мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует).
2. Постановка познавательных задач.
3. Алгоритм выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения.
4. Четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления.
5. Определение видов консультационной помощи (консультации установочные, тематические, проблемные).
6. Критерии оценки, отчетности и т.д.
7. Виды и формы контроля (практика, контрольные работы, тесты, семинары и др.).

Самостоятельная работа включает воспроизводящие творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают три уровня СРС: репродуктивный (тренировочный); реконструктивный; творческий, поисковый.

Самостоятельные тренировочные 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.

Самостоятельные реконструктивные работы. В ходе таких работ происходит перестройка решений, составление плана, тезисов, аннотирование. На этом уровне могут изучаться первоисточники, выполняться рефераты. Цель этого вида работ – научить студентов основам самостоятельного планирования и организации собственного учебного труда.

Самостоятельная творческая работа требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации. Студент должен самостоятельно произвести выбор средств и методов решения (учебно-исследовательские задания, курсовые и дипломные работы). Цель данного вида работ – обучение основам творчества, перспективного планирования, в соответствии с логикой организации научного исследования.

Таким образом, для организации и успешного функционирования самостоятельной работы студентов необходимы:

1. Комплексный подход к организации СРС (включая все формы аудиторной и внеаудиторной работы).
2. Обеспечение контроля над качеством выполнения СРС (требования, консультации).
3. Использование различных форм контроля.