

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
ДАГЕСТАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Институт национальных проблем в образовании РАО

**Алиева Б.Ш.
Рабаданов М.Х.**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
В СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕВОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО
ПОДХОДА**

Учебно-методическое пособие

Махачкала
Издательство ДГУ
2014

УДК 378
ББК 74.58
А – 51

Алиева Б.Ш., Рабаданов М.Х.

Педагогическое обеспечение в системе многоуровневого профессионального образования на основе компетентностного подхода: учебно-методическое пособие. – Махачкала: Издательство ДГУ, 2014. – 260 с.

В пособии представлены актуальные проблемы высшего профессионального образования, дана характеристика теоретических основ реализации компетентностного подхода в свете современных социально-экономических преобразований и реформ в системе высшего профессионального образования, раскрыты механизмы отбора содержания образовательных стандартов нового поколения, выявлены компетенции учителя, рассмотрены пути повышения эффективности лекционных и семинарских занятий, а также имитационно-моделирующих, проектный и контекстный способы обучения.

Предназначено для преподавателей, исследователей высшего профессионального образования, слушателей факультетов повышения квалификации преподавателей вузов, аспирантов, студентов и магистрантов, а также практических работников сферы образования.

Рецензенты:

Гаджиев Г.М. – зав. каф. «Теории и методики профессионального образования», д-р пед. наук, профессор ГОУ ВПО ДГПУ;

Давыдова Л.Н. – директор института педагогики, психологии и социальной работы Астраханского государственного университета, д-р пед. наук, профессор ГОУ ВПО АГУ.

Издается по решению РИСа ДГУ.

Работа выполнена при финансовой поддержке госзадания
Министерства образования и науки РФ (проект №1801)

© Рабаданов М.Х., 2014

© Алиева Б.Ш., 2014

© Издательство ДГУ, 2014

Введение

*Вы не можете научить человека чему-нибудь;
Вы можете только помочь ему понять это самому.
Галилео Галилей*

Начало XXI столетия – это период глобальных инноваций во всех областях культуры, экономики, техники, общественной и индивидуальной жизни.

Перед российским образованием поставлены политические, социальные, экономические цели. В образовательном аспекте требуется создание системы всеобщего непрерывного профессионального образования, соответствующего потребностям страны и тенденциям мирового рынка труда.

В пособии рассматриваются различные подходы к конфигурации компетенций при проектировании новых образовательных программ по новому стандарту высшего профессионального образования. Предлагается авторский подход к изменению структуры и содержания компетенций, основанный на обобщении различных вариантов.

Кроме того, раскрываются направления и психолого-педагогические условия интеграции науки, инновации и практики, обеспечивающие подготовку педагога для современного общества. Интеграция науки, инноваций, практики в педагогическом образовании рассматривается как сложный наукоемкий процесс.

Основополагающими понятиями в реферате являются следующие: профессиональные компетенции, дескрипторы компонентов компетенций, профессионально-деятельностные и профессионально-личностные компоненты компетенций; интеграция науки, практики и инноваций, подготовка педагога, направление интеграции науки, инновации и практики, психолого-педагогические условия, обеспечивающие интеграцию науки, инноваций и практики.

Современное образование призвано сформировать у обучаемых способность к проектированию будущего, ответственность за него, веру в себя и в свои профессиональные способности влиять на это будущее. Модернизация страны опирается на модернизацию образования, на его содержа-

тельное и структурное обновление. Основным ресурсом развития становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал, что, безусловно, требует обновления системы образования. Следовательно, перестройка системы высшего профессионального образования прежде всего связана с поиском форм структурирования учебного знания, формирования содержания учебных программ в соответствии с компетентностным подходом, который приобретает сегодня особую актуальность, так как он ориентирован на формирование способности и готовности использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач.

При этом компетентностный подход становится одной из ведущих тенденций мировой образовательной практики и мерилom качества и эффективности системы. Кроме того, при разработке проекта содержания стандарты профессионального образования необходимо выстраивать с ориентацией на реализацию компетентностного подхода в образовании, с позиций формирования ключевых компетенций, характеризующих готовность обучающегося к использованию усвоенных знаний, умений и навыков, а также способов деятельности для решения практических и теоретических задач.

Данное практико ориентированное учебно-методическое пособие представляет теоретическое и практическое обобщение работы Дагестанского государственного университета.

Авторы выражают глубокую признательность преподавателям Дагестанского государственного университета, рецензентам, принявшим участие в эксперименте, за творческое взаимодействие и надеются, что данный опыт послужит основой для развития этой инновационной технологии и будет способствовать повышению результативности работы преподавателей.

Глава 1. Теоретические основы обеспечения компетентности специалиста в системе высшего профессионального образования

1.1. Компетентностный подход в системе повышения качества высшего профессионального образования

На рубеже XX и XXI веков высшая школа переживает период реформ, обусловленных принятием Россией Болонских соглашений и интеграцией российской системы образования в мировую; переходом к новой образовательной парадигме, ключевыми моментами которой выступают:

– интересы личности, адекватные тенденциям развития общества;

– модернизация образования, требующая осуществления подготовки специалиста, способного решать профессиональные задачи в инновационном режиме.

Переход от формально-знаниевой к компетентностной парадигме в системе высшего образования инициировал Болонский процесс.

Проводимые преобразования инициируют появление новой *цели* высшего профессионального образования, заключающейся в достижении такого качества подготовки будущего специалиста, при котором уровень *профессиональной компетентности* обеспечивал бы возможность решения *профессиональных проблем* и *типовых профессиональных задач*, возникающих в реальных ситуациях профессиональной деятельности.

В январе 2010 г. Д.А. Медведев утвердил Национально-образовательную инициативу «Наша новая школа», в которой отмечается, что основным ресурсом образования был и остается кадровый. Какие бы идеальные законы и стратегии ни принимались на основе Конституции, реализация заложенного смысла, по мнению Д. Медведева, зависит от конкретных людей. Их интеллектуальная энергия, творческая сила – это главное богатство нации и основной ресурс ее прогрессивного развития. Так, решающую роль в формировании нового поколения профессиональных кадров президент отво-

дит возрождению российской образовательной системы, так как она, по словам Д. Медведева, образует личность.

В условиях радикальных политических, социально-экономических преобразований, переживаемых страной, система высшего профессионального образования должна играть все более значимую роль в жизни общества, несмотря на то, что она существует и функционирует в условиях жесточайших социальных противоречий.

В.В. Путин отметил: «В кризисный период высшая школа способна играть роль одного из важнейших социальных стабилизаторов, смягчать давление на рынок труда, помогать людям оперативно получать новую профессию, новую информацию и, в широком смысле этого слова, востребованную на рынке труда» [16: 2].

В своем выступлении на «Правительственном часе» в Государственной Думе 3 сентября 2008 г. министр образования и науки России А.В. Фурсенко отметил, что «...образованию в инновационном сценарии принадлежит особая роль – двигателя системных изменений в экономике и обществе. Современное образование – не столько один из результатов инновационного развития, сколько необходимое условие его осуществления» [22].

Впервые о формировании компетентности личности мы читаем в докладе Международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI в. Ее руководителем Ж. Делором были сформулированы следующие компетентности личности: научиться познавать, научиться делать, научиться жить. На симпозиуме в Берне (1996) они были конкретизированы как пять «ключевых» компетенций, которые должны приобрести молодые европейцы:

- 1) политические и социальные компетенции;
- 2) компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе;
- 3) компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией;
- 4) компетенции, связанные с ростом информатизации общества;
- 5) способность учиться на протяжении всей жизни в

контексте как профессиональной, так и социальной жизнедеятельности.

Далее практически на каждом мероприятии Болонского процесса, включая Лувен-ла-Невское коммюнике (28–29 апреля 2009 г.), отмечается важная роль компетентностного подхода к формированию личности обучающегося [12].

Болонский процесс преобразует содержательные основы образования. В значительной степени эти преобразования касаются создания целостной системы непрерывного образования «школа–вуз», позволяющей повысить качество учебной деятельности, унифицировать уровни образования, типы и виды образовательных учреждений, обеспечить саморазвитие личности на последующих этапах ее профессионального развития. Компетентностный подход как основополагающий принцип организации обучения и оценки качества обращен к умелому сочетанию фундаментальных основ наук и их прикладных аспектов.

В настоящее время разрабатывается новый, интегрированный закон «Об образовании в Российской Федерации», вынесенный на широкое всенародное обсуждение, имеющий большое политическое значение, т. к. от него зависит будущее страны. Этот закон должен обеспечить успешное развитие страны и практически касается всего населения. В проекте нового закона «Об образовании в РФ» образование определяется как «общественное и частное благо». Можно только приветствовать провозглашение образования общественным благом. В российских нормативно-правовых актах это делается впервые. Образование как общественное благо определяется во всех документах Болонского процесса: Такой подход означает, что образование должно быть доступным и бесплатным на протяжении всей жизни человека. Это подход, к которому призывает Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века. Документы Болонского процесса: «Коммюнике встречи европейских министров, отвечающих за высшее образование», Прага, 19 мая 2001 г. и «Коммюнике конференции министров, ответственных за высшее образование», Берлин, 19 сентября 2003 г.), Лувен-ла-Невское коммюнике (28–29 апреля 2009 г.) начинаются с указания на

необходимость «отношения к образованию как к общественному благу и общественной ответственности». Это, на наш взгляд, главное в Болонском процессе, а не многоуровневость образования и создание системы зачетных единиц.

Изменения в области высшего образования во многом определяются положениями Болонской декларации (1999), которые нацелены на создание к 2010 г. единой европейской зоны высшего образования и повышение конкурентоспособности европейской высшей школы в мировом пространстве. Россия старается реализовать положения данной декларации, чтобы получить равноправный статус в европейской системе подготовки специалистов.

В числе ведущих принципов Болонской декларации заявлено достижение высокого качества образования посредством введения единой методологии и технологии управления качеством, развития связей в рамках Европейской ассоциации по обеспечению качества образования.

До 2020 г. европейское высшее образование должно внести существенный вклад в развитие «Европы знания» как творческого и инновационного процесса. Перед европейским высшим образованием встают крупные проблемы и открываются новые возможности, обусловленные глобализацией и ускорением научно-технического развития, с их новыми поставщиками образования, новыми учащимися и новыми формами обучения. Студентоцентрированное обучение и мобильность помогут студентам сформировать компетенции, необходимые им на меняющемся рынке труда, и позволят стать активными и ответственными гражданами. Чтобы обеспечить устойчивый экономический подъем и развитие, динамичное и гибкое европейское высшее образование стремится к инновациям, основой которых станет интеграция образования и научных исследований на всех уровнях. Компетентностный подход предполагает формирование у специалиста умения действовать в изменяющихся условиях.

К основным предпосылкам перехода на двухуровневую систему образования можно отнести:

- внешняя – интеграционные процессы в Европе (Болон-

ский процесс);

- внутренняя – снижение качества образования в 90-е годы.

Единое образовательное пространство Европы складывается, прежде всего, как взаимодополнение научных культур и практического опыта, обусловленное развитием мыслительных процессов, которые созвучны стилю жизни и укладу общественных отношений, ментальным синтезом уникальных культур [13].

Болонский процесс при всей его многомерности вырабатывает новые тенденции развития национальных образовательных систем, которые необходимо учитывать в профессиональном образовании: сближение национальных культур на основе единых образовательных ценностей; осознание самобытности государственных образовательных систем в системе общеевропейских образовательных ценностей; разработка образовательных технологий, которые бы соответствовали идеалам общественного развития, признаваемым всеми участниками Болонского процесса; достижение средствами образования развития коммуникативных компетенций, позволяющих осуществлять взаимодействие специалистов, представляющих различные культуры и виды деятельности; использование достижений образования в интеграции экономических систем Европейского сообщества, преломление этого опыта как ориентира для модернизации образовательных систем других стран и народов [6].

Перед российской системой образования стоят следующие задачи:

- внедрение системы, обеспечивающей сопоставимость диплома на международном уровне;
- внедрение многоуровневой системы подготовки (бакалавр – 4 года, магистр – 2 года);
- создание системы кредитов как средств повышения мобильности студентов, преподавателей;
- создание целостной системы качества образования и организация информационного обеспечения;
- развитие сотрудничества в сфере обеспечения качества образования с целью создания сопоставимых критериев и ме-

тодологии.

Исторический опыт развития народов Европы позволяет достичь многих образовательных обобщений, раскрыть новые антропологические горизонты развития личности, имеющие философский смысл и культурологическую направленность. «Вся история человеческой культуры есть наглядное свидетельство того, что чем больше человек познает в окружающем мире и самом себе, тем шире становятся границы непознанного, т. е. чем большей силой обладает интеллект, тем больший духовный дискомфорт он испытывает. Нищие духом – рабы, но, не осознавая этого, они спокойны и уравновешенны. Бремя несвободы их не тяготит», – утверждают Т.В. Толпыкина и В.Е. Толпыкин [20].

Поэтому можно утверждать, что Болонский процесс – это путь, который следует пройти многим странам и народам, чтобы добиться национального процветания.

В условиях значимых изменений в отечественном вузовском образовательном пространстве на государственном уровне продекларирована необходимость и важность повышения качества подготовки специалистов с высшим образованием, соответствующем уровню XXI в., что подтверждает концепция модернизации российской системы образования, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2001 г., № 1756-р и Программа развития образования до 2010 года, в которых определена важность формирования профессиональной компетентности у учащейся молодежи, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Как верно отмечает В.И. Байденко, «...рынок более чувствителен к динамике и изменениям, нежели высшее образование. В этом плане он оказывает бесспорное позитивное влияние на высшую школу, расширяя круг субъектов социального заказа высшему образованию. С одной стороны, результаты образования и компетенции выступают как «единая валюта» и единый язык коммуникации для работодателей и системы высшего образования. С другой стороны, широко декларируемый в отечественной педагогике деятельностный подход вполне реализуем («снимается», как говорят филосо-

фы) в компетентностном подходе. Личностный подход, столь близкий нашей педагогической традиции, находит свое воплощение в студентоцентрированной ориентации образовательного процесса. Обеспечивается синергия деятельности двух субъектов процесса воспитания и обучения» [2: 152].

Сущность высшей школы России, по мнению Ю.Г. Татура, раскрывается через фиксацию таких важнейших характеристик:

- реализация миссии порождения нового научного знания, идеалов, духовных ценностей и нравственных норм;
- ориентация на опережающий характер подготовки специалиста, готового к инновационным преобразованиям в сфере своей профессиональной деятельности;
- системообразующая роль во всех процессах, происходящих в обществе;
- государственно-общественный характер управления образованием, который реализуется субъектами высшей школы.

В стратегии модернизации российского образования заявлено о необходимости внедрения компетентностного подхода в образовании, предполагающего не простую трансляцию знаний, умений и навыков от учителя к учащимся, а формирование у учащихся профессиональной компетентности [19].

Следует, что внедрение компетентностного подхода в учебный процесс вуза, в частности подготовку будущего специалиста, является задачей вдвойне важной и актуальной: поскольку будущий специалист занимает двоякое положение, с одной стороны, являясь объектом реализации данного подхода, а с другой – потенциальным его субъектом, которому предстоит использовать идеи компетентностного подхода в будущей профессиональной деятельности.

В 2003 г. на конференции в Берлине министры образования европейских стран проголосовали за присоединение России к Болонской конвенции. С сентября 2009 г. российские вузы обязаны вести обучение по программам бакалавриата и магистратуры. В связи с этим меняется не только подход к

формированию содержания высшего образования, но и к способам его пакетирования, иерархизации, соположения и сопряжения. Следствием и формой становления открытого общества является интенсивное развитие открытого образования. Развиваясь в русле тенденций глобализации, информатизации, демократизации, система современного образования использует принцип открытых информационных сетей, модифицируя известные формы обучения с помощью коммуникационных и телекоммуникационных технологий. Этим обеспечиваются:

- свобода доступа к обучению за счет установления и поддержания процессов обмена информацией в любое время в любом месте;
- универсальность образовательных услуг независимо от канала их предоставления (интернет, интранет, беспроводные сети, пр.);
- удобство и легкость работы с учебной информацией массовых пользователей.

Основные тенденции в мировом образовательном пространстве – *переход от элитного к высококачественному образованию для всех; углубление межгосударственного сотрудничества; увеличение в мировом образовании гуманитарной составляющей и введение новых человекоориентированных учебных дисциплин: политологии, социологии, психологии, культурологии; сохранение сложившихся национальных традиций и национальной идентичности стран и регионов.*

Характерные явления в мировом образовательном пространстве – стремление к демократической системе образования; влияние социально-экономических факторов на получение образования; разрастание рынка образовательных услуг; расширение сети высшего образования и изменение социального состава студентов; поиск компромисса между жесткой централизацией и полной автономией в сфере управления образованием; образование становится приоритетным объектом финансирования в развитых странах мира; постоянное обновление и корректировка школьных и вузовских образовательных программ; переход от ориентации на

среднего ученика к повышенному интересу к одаренным детям и молодым людям.

Многоуровневая структура высшего профессионального образования в России имеет целью расширение возможностей высшей школы удовлетворить многообразие культурно-образовательных запросов личности и общества, повысить гибкость общекультурной, научной и профессиональной подготовки специалистов с учетом меняющихся потребностей экономики и рынка труда. С принятием ФЗ от 24.10.2007 № 232, который установил двухуровневое высшее профессиональное образование, Россия вплотную подошла к тому, чтобы включиться в т. н. Болонский процесс, основная цель которого – создание единого общеевропейского образовательного пространства.

Многоуровневость образования – организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе того уровня образованности, который соответствует возможностям и интересам человека. Многоуровневая структура реализуется различными по содержанию и срокам обучения преемственными образовательными-профессиональными программами трех уровней, обеспечивающими получение соответствующей квалификации: «бакалавр», «дипломированный специалист», «магистр».

Следовательно, профессиональная компетентность связана с целью и ценностями образования и его непосредственных участников, выявление которых с гуманитарной и технократической позиций позволит определить вектор профессиональной компетентности. Кроме того, ориентация на профессиональную компетентность предполагает разрешение собственных проблем: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов взаимодействия и т. д.

В то же время исследователи проблемы компетентного подхода отмечают, что «Понимание важности миссии преподавателя в проектировании и реализации компетентностно-ориентированных образовательных программ, поддержки и повышении качества образовательного процесса не исключает наличия ряда серьезных проблем, нерешенность которых ставит под сомнение весь ход модернизации

высшего профессионального образования. Нетрудно просчитать риски, связанные с противоречием между высокой степенью ответственности преподавателей вузов за судьбу реформ высшего образования и их реальным положением, иными словами, между их идеальной ролью и действительными возможностями, обеспеченными на сегодняшний день. Назовем некоторые из них:

- несформированность компетенций, необходимых для работы в новых условиях, в частности отсутствие опыта коллективного социально-педагогического проектирования;

- слабая степень взаимодействия между преподавателями, отдельными кафедрами; отсутствие интеграционных механизмов, обеспечивающих построение образовательного пространства вуза;

- непонимание преподавателями своей роли в управлении качеством образования в вузе;

- низкий статус преподавателя вуза;

- немотивированность к повышению качества образования, освоению современных образовательных технологий в силу отсутствия достойного материального вознаграждения за качественный труд.

Характеризуя каждую из них, необходимо не только подчеркивать ее остроту, но и находить те принципы управления качеством образовательного процесса и механизмы их реализации, которые позволят продвинуться в ее решении [21: 96].

Следует отметить, что качество профессиональной подготовки молодых специалистов зависит от:

- профессионального отбора содержания подготовки;
- организации учебного процесса;
- реализации личностного подхода в учебно-воспитательном процессе;

- признания личности студентов как высшей социальной ценности;

- ориентации на личность студента как цель, объект, субъект, результат и показатель эффективности профессионального образования.

Качество, результат образования «...следует оценивать как на индивидуально-личностном уровне с учетом реальных

образовательных приобретений личности, так и на общественно-государственном и даже на общецивилизационном уровне, когда фиксируется тот непреложный факт, что всесторонний прогресс каждой страны, каждого социума немислим без соответствующего внимания, которое уделяют государство и общество образовательной сфере» [7: 58].

Известный исследователь проблем качества образования А.Г. Бермус называет данное понятие неклассическим, имея в виду неоднозначность, многомерность его содержания [3].

Критерии качества человека:

- личностное развитие;
- образованность и компетентность;
- культура и воспитанность.

Качество – устоявшееся, утвердившееся – предполагает его применимость. Качество – степень, совокупность собственных характеристик объекта, который удовлетворяет изначально заданным требованиям. Основной критерий – показатель эффективности образовательного процесса в русле современных подходов к качеству – это удовлетворенность им потребителей, способность образовательного процесса удовлетворять требования, запросы, предъявляемые потребителями образовательных услуг.

Это понятие отражает: 1) нормативно-правовые требования к образованию, 2) историко-культурные традиции этой области практики, 3) теоретико-методологические принципы построения образовательных систем, 4) профессионализм субъектов образовательной деятельности, 5) соответствие образовательной практики социальным ожиданиям, 6) конкурентоспособность выпускников образовательного учреждения, 7) высокие показатели результативности обучения, 8) технологичность и современный уровень организации учебного процесса [18: 259].

Это далеко не полный перечень факторов, влияющих на качество образования. Уровень образованности – это качественный продукт результативности системы образования. Продукт зависит от процесса («процесс угасает в продукте», по К. Марксу). Следовательно, к качественному продукту

может привести только качественный процесс. Как же этого добиться в образовании?

По мнению А.Г. Бермуса, проблема качества в истории российской педагогики в минувшем столетии прошла определенную эволюцию. Исторически сложилось, что неудовлетворенность качеством являлась исходным пунктом для большинства попыток реформирования российского образования. Можно выделить несколько подходов к этой проблеме в российской истории XX в. Качество образования рассматривалось как проблема:

- кадрового обеспечения образования, в соответствии с этим ставились задачи повышения квалификации и переподготовки педагогов;

- содержания и программно-методического обеспечения процесса обучения, в связи с чем происходила смена учебников и программ;

- организации обучения, в связи с чем вводились новые формы и методы обучения;

- недостаточной объективности оценок, в связи с чем делались попытки преодоления традиционной 5-балльной системы оценивания [4: 3].

Важную методологическую роль в управлении качеством играет принятая европейским сообществом Концепция всеобщего управления качеством (Total Quality Management), известная также под названием стандартов качества ISO–9000.

Основные положения этого документа изложены в виде принципов достижения качества [26].

Попытаемся прокомментировать их применительно к внутривузовскому управлению качеством образования.

1. «Ориентация на потребителя». «Потребители» продукта образовательной деятельности школ – это и общество в целом «как сообщество родителей» (П.Ф. Каптерев), и сами учащиеся. Сюда в условиях рынка следует причислить работодателей. Наконец, важнейшим «потребителем» является государство с его планами, программами развития, социально-экономической политикой. С изучения их запросов, потребностей начинается движение к качеству.

2. «Принцип лидерства». Деятельность каждого сотрудника вуза должна быть подчинена общим целям образовательного учреждения. Качество образования обеспечивается коллективным педагогическим субъектом, обладающим ценностно-ориентационным единством, способностью к открытому и латентному контакту, ориентированием в целостном образовательном пространстве и рефлексией своего места в нем.

3. «Вовлечение персонала». Суть этого принципа в распределении ответственности за результат между всеми работниками вуза. В образовательном процессе нет второстепенных действий и ролей, и упущение какой-то детали, начиная с доступности и объяснения и кончая освещенностью рабочего места студента, может сыграть существенную роль.

4. «Процессный подход». Каждое дело, каждая образовательная процедура, мероприятие органически связаны с другими, один процесс органически переходит в другой. Все работы вузовской команды образуют целостный структурированный процесс, один преподаватель нуждается в другом.

5. «Системный подход к менеджменту». Управленческая команда держит в поле аналитического контроля всю ситуацию жизни вуза, распределяя свое внимание между всеми протекающими в вузе процессами. Приоритетными объектами внимания являются, конечно, работающие в вузе, их квалификация и мотивация труда.

6. «Постоянное улучшение». Любой администратор (декан, зам. декана, заведующий кафедрой, преподаватель, лаборант) и студент заняты поиском путей постоянного улучшения качества труда, его эффективности и оптимальности, внедрением новых учебных, организационных и информационных технологий. Постоянное развитие в данном случае – условие стабильности результатов.

7. «Принятие решений на основе фактов». Качественные управленческие решения могут приниматься только на основе достоверной информации, полученной диагностическим путем посредством применения исследовательских методов.

8. «Сотрудничество с теми, кто поставляет «сырье» и кто получает готовую «продукцию». В известной степени «сырьем» для вуза служат программы, учебники, оборудование,

ибо все это в конечном счете перерабатывается в итоговый продукт – обученного и воспитанного студента. «Потребителями» являются работодатели, органы государственного управления, административные и культурные учреждения.

9. «Минимизация потерь, связанных с некачественной работой». Педагогическая интерпретация этого принципа – не причинять ущерба знаниям, развитию, здоровью учащихся и преподавателей; тщательно продумывать ход и последствия всех проводимых в вузе мероприятий» [18: 261].

Как верно отмечает В.В. Сериков, «система управления качеством есть, таким образом, совокупность определенных концептуальных установок, нормативов, средств и управленческих процедур, которые обеспечивают создание образовательного продукта в соответствии с требованиями стандарта и непрерывное совершенствование процесса и результатов образовательной деятельности» [18: 262].

В структуре системы управления качеством можно выделить: 1) концепцию качества, принятую данным образовательным учреждением; 2) пакет нормативных актов и документов, определяющих требования к качеству процесса и его результатов; 3) контрольно-измерительные материалы и процедуры мониторинга качества; 4) процедуры непрерывного обновления и коррекции содержания образования; 5) механизм освоения и практического использования научно-методических разработок и технологий повышения качества образования; 6) взаимодействие основного и дополнительного образования; 7) механизм аттестации отдельных педагогов и образовательного учреждения в целом; 8) систему информационных технологий (дидактических компьютерных сред) в образовательном учреждении; 9) имидж образовательного учреждения.

Невероятный поток информации, которая устаревает быстрее, чем студент окончит вуз, уже невозможно «втиснуть» в программы.

В настоящее время научно-педагогическим сообществом осознается необходимость смены образовательной парадигмы. Следует отметить, что, с одной стороны, в обществе существует понимание необходимости усиления роли системы

высшего профессионального образования в жизни общества, в научно-техническом прогрессе, развитии науки, культуры и других сфер жизни, а также существует понимание того, что с помощью образования закладывается духовно-ценностная мировоззренческая программа в человеке, т. к. образование является фактором повышения производительности труда. С другой стороны, продолжается рост инвестиций в сферы народнохозяйственного комплекса. К внутренним противоречиям вузовского образования относится противоречие между возрастающим с огромной скоростью объемом информации, которую необходимо усвоить будущему выпускнику вуза, и ограниченными его возможностями осуществить это в традиционно отводимые сроки [17: 314].

«Основное противоречие современной системы образования – это противоречие между быстрым темпом приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения индивидом. Это заставляет педагогическую теорию отказаться от абсолютного образовательного идеала (всесторонне развитой личности) и перейти к новому идеалу – максимальному развитию способностей человека к саморегуляции и самообразованию».

Эти противоречия актуализируют проблему реализации компетентностного подхода в образовании и предъявляют повышенные требования к профессионализму специалиста. Резко критикуя отжившую «зуновскую парадигму» образования, один из наиболее известных российских педагогов Е.А. Ямбург отмечает, что ни в одной стране мира никто не ставит перед собой задачи впихнуть в голову ребенка такое количество знаний, умений, навыков ногами. И ни в одной стране мира «так не учат, как мы, – жестко, мощно против шерсти», получая в итоге все «большее количество больных детей и дидактогенных неврозов» [25: 24–27]. Другая причина кризиса знаниевой парадигмы, как отмечают исследователи в том, что отпадает необходимость перегружать память ребенка истинами «про запас», ибо существуют хранилища информации иной природы (В.А. Болотов, В.В. Сериков).

Анализ психолого-педагогической и другой литературы показывает, что профессиональное образование сегодня рас-

сма­три­ва­ет­ся как «ре­зуль­тат ста­нов­ле­ния и раз­ви­тия лич­но­сти че­ло­ве­ка» [13: 45]. Из­вест­ный ис­сле­до­ва­тель про­блем пси­хо­ло­гии выс­ше­го об­ра­зо­ва­ния А.А. Вер­биц­кий к ос­нов­ным со­вре­мен­ным тен­ден­ци­ям его раз­ви­тия от­но­сит:

- все более глубокое осознание того факта, что каждый образовательный уровень является органической частью системы непрерывного образования, решающей проблемы преемственности различных ее ступеней;

- компьютеризацию и технологизацию обучения;

- переход от информативных к активным методам и формам обучения с включением в деятельность обучающихся элементов проблемности, научного поиска, разнообразных форм самостоятельной работы;

- переход от школы воспроизведения к школе понимания, школе мышления;

- переход к активизирующим, развивающим, интен­си­фи­ци­ру­ю­щим, иг­ро­вым спо­со­бам ор­га­ни­за­ции уче­бно­го про­цес­са; пе­ре­ход к та­кой ор­га­ни­за­ции вза­им­о­дей­ствия пе­да­го­га и об­учае­мо­го, при ко­то­рой ак­цент пе­ре­но­сит­ся с об­учаю­щей де­я­тель­но­сти пре­по­да­ва­те­ля на поз­наю­щую де­я­тель­но­сть об­учае­мо­го [11: 13].

Кон­цеп­ция мо­дер­ни­за­ции рос­сий­ско­го об­ра­зо­ва­ния чет­ко оп­ре­де­ля­ет цель про­фес­си­о­наль­но­го об­ра­зо­ва­ния как под­го­тов­ку ква­ли­фи­ци­ро­ван­но­го ра­бот­ни­ка со­от­вет­ст­вую­ще­го уров­ня и про­фи­ля, кон­ку­рент­но­спо­соб­но­го на рын­ке тру­да, ком­пе­тент­но­го, от­вет­ст­вен­но­го, сво­бод­но вла­дею­ще­го сво­ей про­фес­си­ей и ори­ен­ти­ру­ю­ще­го­ся в смеж­ных об­ла­стях де­я­тель­но­сти, спо­соб­но­го к эф­фек­тив­ной ра­боте по спе­ци­аль­но­сти на уров­не ми­ро­вых стан­дар­тов, го­то­во­го к по­сто­ян­но­му рос­ту, со­ци­аль­ной и про­фес­си­о­наль­ной мо­биль­но­сти [10].

Та­кое фор­му­ли­ро­ва­ние це­лей об­уче­ния тре­бу­ет те­о­ре­ти­че­ско­го об­ос­но­ва­ния ди­дак­ти­че­ских ус­ло­вий уче­бно­вос­пи­та­тель­но­го про­цес­са в ву­зе на ос­но­ве ком­пе­тент­но­го под­хо­да. Для по­ста­нов­ки це­лей об­уче­ния в рам­ках дан­но­го под­хо­да не­об­хо­ди­мо раз­личать по­ня­тия *ком­пе­тен­ция*, *ком­пе­тент­ность*, *ква­ли­фи­ка­ция* и по­ка­зать свя­зи ме­жду ни­ми.

В пе­да­го­гике об­оз­на­чен­ные тер­ми­ны ис­поль­зо­ва­лись опос­ре­до­ван­но, не­смот­ря на то, что сам про­цес­с об­уче­ния

ориентирован на практику, производство, технологии, освоение приемов труда. Поэтому они трактовались по-разному, хотя «принцип подчинения знания умению и практической потребности» появился в тот период, когда на рубеже XVI–XVII вв. возникла необходимость применения науки в промышленных технологиях. Это сыграло решающую роль в становлении и развитии всей европейской педагогической мысли Нового времени. Именно в этом смысле следует понимать принцип Я.А. Коменского: «...чтобы все делалось посредством теории, практики и применения» [8: 21].

В отличие от термина *квалификация*, компетенция включает помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию.

Наибольший интерес к этим терминам стал проявляться в последнее время, в условиях развития Болонского процесса, направленного на формирование зоны общего европейского среднего и высшего образования. Именно подписание Россией Болонского соглашения способствовало возникновению компетентного подхода, который «постепенно превращается в общественно значимое явление, претендующее на роль концептуальной политики, проводимой в сфере образования как государством, так и влиятельными международными организациями и наднациональными объединениями, включая, в частности, Европейский Союз» [15: 19]. Цели, поставленные в Болонской декларации, и стратегии, разработанные в последующие годы, остаются в силе и сегодня:

1) внедрение системы, обеспечивающей сопоставимость диплома на международном уровне;

2) введение многоуровневой системы подготовки во всех странах;

3) создание системы кредитов как средства повышения мобильности студентов, преподавателей, а в перспективе и повышения качества образования;

4) высшее образование на всех уровнях должно базироваться на современных научных исследованиях и разработках

и тем самым способствовать развитию инновационного и творческого начала в обществе;

5) создание целостной системы, обеспечивающей качество образования и организацию информационного обеспечения;

б) развитие сотрудничества в сфере обеспечения качества образования с целью создания сопоставимых критериев и методологии.

Понятие *компетенции* выступает центральным понятием модернизации содержания образования. Основные положения компетентного подхода обозначены в «Концепции модернизации на период до 2010 года», где важными задачами системы образования выступает необходимость формирования целостной системы универсальных умений, способностей учащихся к самостоятельной деятельности и ответственности (т. е. ключевых компетенций), определяющих современное качество образования. Кроме того, концепция модернизации определяет ключевую компетенцию как готовность обучающихся использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач [10].

В советский период развития промышленного производства сложился квалификационный подход в подготовке специалиста в силу дефицита квалифицированных рабочих и тем более инженерно-технических кадров и отсутствия конкуренции товаров во внутреннем рынке. Как отмечает В.Д. Щадриков, «...задачей системы образования была подготовка специалистов массового, стабильного производства с неменяющейся технологией и постоянной номенклатурой выпускаемой продукции» [24: 26–33]. Поэтому, как справедливо замечает В.И. Байденко, «квалификация означает преобладание рамочной деятельности в устойчивых профессиональных полях и алгоритмах... Квалификационный подход предполагает, что профессиональная образовательная программа увязывается, как правило, с субъектами (предметами) труда, соотносится с их характеристиками и не свидетельствует о том, какие способности, готовности, знания и отно-

шения оптимально связаны с эффективной жизнедеятельностью во всех контекстах» [6: 3–13].

В условиях рыночной экономики ситуация принципиально изменилась: технологии постоянно совершенствуются, производство ориентируется на рынок. Оно требует специалиста, способного адекватно реагировать на запросы рынка, проявлять активность, способствующую совершенствованию производства. Поэтому, как подчеркивают Ф.Т. Шагеева, В.Г. Иванов, Л.Л. Никитина, более реальной мерой проектирования профессионального обучения является не квалификация, а профессиональная компетентность. Она предполагает более высокий уровень профессиональной подготовленности и включает в себя «составляющие квалификации: знания, умения, навыки, профессионально-важные качества» [23: 66–77], а компетенции отвечают требованиям «плавающих» профессиональных границ, динамике профессий, их глобализации, разрушению профессиональных замкнутостей.

Обозначенные мнения отражают суть компетентного подхода в подготовке будущих специалистов, который сводится к тому, что целями их подготовки становятся компетенции и общая компетентность.

В.И. Байденко, анализируя зарубежную литературу, отмечает, что профессиональные компетенции – это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности [2].

В понятие компетенции входят понятия *способность*, *готовность*, между которыми существуют различия. Под способностью чаще понимают умение производить какие-либо действия или же индивидуальную предрасположенность к какой-либо деятельности. Понятию *готовность* в большей степени присущ процессный (деятельностный) аспект – «подготовленный к использованию». Кроме того, готовность предполагает также и согласие, желание что-либо сделать, т. е. включает и аспекты мотивированности личности (сформированного внутреннего побуждения на выполнение работы). Именно способность и готовность определяют

успех в профессиональной деятельности, поэтому часто с их помощью выражают профессионально важные качества специалиста.

Анализ работ по педагогике и психологии средней и высшей школы показал, что цели подготовки компетентного специалиста определяются его моделью.

Многочисленные исследования разных моделей профессионального труда так или иначе базируются на положении С.Л. Рубинштейна о двух способах жизни и могут быть объединены в две группы:

- модель адаптивного поведения;
- модель профессионального развития.

Основная цель модели адаптивного поведения заключается в формировании умений «вписаться» в окружающую действительность. В модели профессионального развития основной акцент переносится на становление умения «выйти» за пределы непрерывного потока повседневной практики; видеть, осознавать и оценивать различные проблемы, конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул к дальнейшему развитию.

Если адаптационная модель профессиональной подготовки ориентирована на сиюминутное реагирование на внешние изменения, то модель профессионального развития – на прогнозирование и учет будущих изменений.

Модель специалиста, как отмечает В.П. Беспалько, – это любое описание, в котором отображаются тем или иным способом основные качества, свойства и способности личности, соотношенные с определенными условиями его будущего функционирования [5]. Поэтому цели обучения в вузе могут быть представлены в виде компетентностной модели потенциального специалиста данного профиля.

Необходимо отметить, что В.Д. Щадриков тоже представляет модель специалиста через компетенции. В.Г. Каташев, говоря, по сути, о том же, подчеркивает, что каждый студент должен иметь личностно ориентированную программу, по которой он будет знать, чего ему предстоит достичь на протяжении отдельных этапов всего срока обучения.

Она отражает компетентностную модель не специалиста вообще, а конкретного студента.

Результат профессиональной подготовки, осуществляемой в логике модели развития, может быть достаточно полно описан с помощью понятия «профессиональная компетентность».

Под профессиональной компетентностью учителя понимается интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [9: 8]. Способность в данном случае понимается не как предрасположенность, а как умение. Способности – индивидуально-психологические качества личности, которые являются условием успешного выполнения определенного вида деятельности.

Для построения такой модели важно не только выявить необходимые компетенции, но и определить важность их формирования у каждого студента в вузе.

В педагогической литературе, в социологии труда, в инженерной психологии встречаются, на первый взгляд, синонимические понятия «профессионально значимые качества» и «профессионально важные качества». Так ли это? Анализ показывает, что профессионально важные качества определяются профессиографией конкретной профессии, и они являются необходимыми для выполнения той или другой профессиональной деятельности.

Профессионально значимые качества зависят от психофизиологических особенностей личности и развиваются сознательно. Они стратегически формируют профессиональную «Я-концепции» личности, которая позволит человеку наиболее полно реализовать себя в будущей профессиональной жизни.

Психологи определяют содержание профессионально значимых качеств как индивидуальные качества субъекта, влияющие на успешность освоения профессиональных знаний, приемов труда и последующую эффективность профес-

сиональной деятельности. Профессионально значимые качества отражаются в способностях. Ю.П. Поваренков, раскрывая содержание психологической концепции становления профессионала, отмечает, что способности полностью отражают содержание понятия «профессионально значимые качества» личности, но при этом деятельность интерпретируется более широко [14]. Это не только профессиональная активность осознанного профессионального развития в процессе обучения, освоения профессии, но и различные ее формы, а также социальная и профессиональная адаптации построения профессиональной карьеры. В процессе обучения у учащихся не только формируются и развиваются личностные качества, но и выявляются профессионально значимые. То есть процесс обучения в вузе направлен на выявление, формирование и развитие профессиональных качеств, характерных для избранного профиля.

Следовательно, компетентностный подход предполагает отбор такого содержания образования, который сводится не к знаниевому компоненту, а к усвоению обобщенных знаний, умений и способов деятельности, способствующих формированию целостного опыта решения жизненных проблем, выполнения социальных ролей, компетенций. При этом предметное знание не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную роль, поскольку отказываются не от знания как культурного предмета, а от определенной формы знаний (знаний «на всякий случай», т. е. сведений).

Ключевыми идеями, определяющими построение системы управления качеством образовательного процесса в вузе, можно считать следующие:

- качество образовательного процесса в вузе зависит от качества труда преподавателя, уровня его ответственности и профессионализма;

- без реального участия преподавателя в управлении качеством образовательного процесса в вузе, без мотивированности на качественный труд невозможно постоянное улучшение качества профессионального образования;

- цель управления качеством образования в вузе – постоянное улучшение качества труда преподавателя;

– объект управления качеством образования – система «преподаватель – студент», поскольку именно она и составляет сущность образовательного процесса, то, без чего он принципиально невозможен;

– основные функции управления качеством образования в вузе – это управление мотивацией труда; содержанием образования; технологиями обучения [21: 100].

В последнее время общепринятым стало включение в профессиональную компетентность педагога общекультурного, специального (области своего предмета) и приоритетного психолого-педагогического блоков.

Одной из основных причин несостоятельности сложившейся системы высшего профессионального образования рассматривают объектную направленность, при которой личность выступает главным образом в качестве объекта воздействия со стороны взрослых. При этом подавляются внутренние силы саморазвития и самовоспитания личности, а действительность требует высокого уровня самосознания, умений проявлять самостоятельность, творческое отношение к деятельности, социальную ответственность и т. д. С этих позиций университетское образование должно быть направлено на самодисциплину и самообразование в подлинном смысле слова, обеспечивая гармонию государственных стандартов и личностного саморазвивающего начала, отход от которых ведет к крайнему тоталитаризму или педоцентризму.

Переход от знаниево-просветительской к компетентностной парадигме выдвигает на первое место не информированность личности, а эффективную (успешную) самореализацию в социально-профессиональной среде, поскольку акцент смещается с гностического подхода к деятельностному, где основной целью образования выступает формирование способности к активной деятельности, труду во всех его формах [11: 17].

Компетентность всегда проявляется в деятельности. Нельзя «увидеть» непроявленную компетентность. Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органичном единстве с ценностями человека, т. е. при условии глубокой заинтересованности в данном виде деятельно-

сти. На практике содержанием деятельности, имеющей личностную ценность, может быть достижение конкретного результата (продукта) или способа поведения.

По мнению В.А. Болотова, В.В. Серикова и др. компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умение разрешать проблемы, возникающие в следующих ситуациях:

- познание и объяснение явлений действительности;
- освоение современной техники и технологии;
- взаимоотношения людей, наблюдение этических норм и оценка собственных поступков;
- практическая жизнь при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, горожанина, избирателя;
- наблюдение правовых и административных норм, потребительские и эстетические оценки при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынок труда;
- разрешение собственных проблем: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов и т. д. [1: 10].

Следовательно, развивающемуся обществу, ориентированному на рыночные отношения, для достижения различного рода социальных, производственных целей нужны образованные, предприимчивые субъекты, которые могут самостоятельно принимать решения, обладают мобильностью, динамизмом, готовы к межкультурному взаимодействию и т. д. При этом в социальном заказе акцент делается на преимущественно деятельно-творческий аспект образованности, поскольку сегодня в большей степени востребованы специалисты, которые не будут ждать инструкций, а вступят в жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом.

Изменение содержания профессионального образования, основанного на компетентностном подходе, во многом затруднено из-за непроработанности теоретико-методологических

принципов построения образовательных систем, отсутствия нормативно-правовых требований к образованию, инструментально-технологической структуры образования, недостаточного изучения запросов, потребностей «работодателя».

Следовательно, на современном этапе необходимо пересмотреть содержание образования в соответствии с компетентностным подходом, поскольку образованность становится подлинным капиталом и главным ресурсом преобразования общества.

Современный этап модернизации высшего образования станет успешным только в том случае, если его стратегические идеи будут подкреплены серьезными подходами к управлению качеством образования в вузах. Без повышения субъектности участников педагогического процесса, в первую очередь преподавателей, не начнут работать ни новые подходы к отбору и организации содержания образования, ни новые педагогические технологии.

Литература

1. *Болотов В.А., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. *Байденко В.И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
3. *Бермус А.Г.* Система качества профессионально-педагогического образования. – Ростов н/Д, 2002.
4. *Бермус А.Г.* Управление качеством профессионально-педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д, 2003. – С. 3.
5. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989. – С. 6–14, 45–85.
6. Болонский процесс: середина пути / науч. ред. д-р пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский но-

вый университет, 2005. – 379 с.

7. *Гершунский Б.С.* Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 432 с.

8. *Коменский Я.А.* Великая дидактика // Избр. пед. соч. – М., 1995.

9. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с.

10. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы (утв. Распоряжением Правительства РФ от 3 сентября 2005 г. № 1340-р) // Бюллетень высшего образования. – 2006. – № 1.

11. *Коржуев А.В., Попков В.А.* Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – С. 13–17.

12. Левенское коммюнике министров высшего образования стран Европы от 28–29 апреля 2009 г. // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 156.

13. *Новиков А.М.* Профессиональное образование в России. – М., 1997. – С. 45.

14. *Поваренков Ю.П.* Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

15. *Подымова Л.С.* Введение в инновационную педагогику: учебное пособие. – Курск: КГПУ, 1994. – 120 с.

16. *Путин В.В.* В кризисный период высшая школа способна играть роль одного из важнейших социальных стабилизаторов // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 3. – С. 2–3.

17. *Рабаданов М.Х., Алиева Б.Ш.* Компетентностный подход как фактор повышения качества профессионального образования. Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: Материалы докладов XXVII психолого-педагогических чтений Юга России. – Ростов н/Д: Изд-во ИПО ПИ ЮФУ, 2008. – С. 314–322.

18. *Сериков В.В.* Общая педагогика: избр. лекции. – Волгоград: Перемена, 2004. – 278 с.
19. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
20. *Толыкина Т.В., Толыкин В.Е.* Культурология. – М.: Гардарики, 2005.
21. *Факторович А.А.* Перспективы развития системы управления качеством образовательного процесса в отечественных вузах // Известия ВГПУ. Серия «Педагогические науки». – 2010. – № 1. – Волгоград. – С. 94–101.
22. *Фурсенко А.В.* Комплексная модернизация образования как механизм обеспечения инновационного развития социально-экономической сферы // Народное образование. – 2008. – № 9. – С. 11–15.
23. *Шагеева Ф.Т., Иванов В.Г., Никитина Л.Л.* Параметры оценки профессиональной компетенции специалиста на этапе его подготовки // Современные диагностические оценочные средства для аттестации качества образования и применения компьютерно-информационных технологий: материалы XI симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – С. 66–71.
24. *Щадриков В.Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–33.
25. *Ямбург Е.А.* Демократическая педагогика перемен. Частная школа. – 1996. – № 6. – С. 24–27.
26. *Houle D.* ISO 9000 quality systems hfndbuk (2 nd. td.). – Oxford, 1994.

1.2. Характеристика профессиональной компетентности специалиста

Необходимым условием достижения социально-экономических целей обновления российского общества является опережающее профессиональное образование, которое воз-

можно на основе компетентностного, деятельного, личностно ориентированного обучения и воспитания.

Одним из основных требований к профессиональному образованию является его соответствие современному уровню развития общества. Качественно новый подход к формированию будущего профессионала определяется изменениями в характере подготовки специалиста. Именно «образование принципиально «работает» на будущее, предопределяя личностные качества каждого человека, его знания, умения, навыки, мировоззренческие и поведенческие приоритеты, а следовательно, в конечном итоге – экономический, нравственный, духовный потенциал общества, цивилизации в целом» [7: 12].

Отличительной особенностью современного образования является повышение требований к профессиональным знаниям и умениям, общеобразовательной культуре, творческой инициативности, самостоятельности, конкурентоспособности, мобильности специалиста. На смену традиционной подготовке специалиста приходит обучение, направленное на формирование профессиональных компетентностей. В этой связи особое значение и внимание приобретает проблема совершенствования подготовки кадров, готовых теоретически и практически решать профессиональные задачи, умеющих создавать, применять и корректировать систему профессиональной деятельности.

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования основными целями профессионального образования являются: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Идея компетентностно ориентированного образования – один из ответов системы образования на социальный заказ. Образование как одна из подсистем общества наиболее активно откликается на происходящие в нем перемены. Основной отличительной особенностью компетентностно ориентированного профессионального образования является ориентация процесса профессиональной

подготовки на получение конкретных (овеществленных и субъективных) результатов решения профессиональных задач.

Интегративным показателем качества подготовки будущего педагога выступает профессиональная компетентность специалиста, которая не определяется через сумму знаний и умений, а характеризует способность человека мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт [6: 6].

Осмысление компетентности специалиста XXI в., по мнению многих ученых, должно основываться на развитии его интегративных и аналитических способностей. Динамичность общественного развития предполагает, что профессиональная деятельность человека не предопределена на весь период его профессиональной карьеры и требует непрерывного образования, постоянного повышения своей профессиональной компетентности. В связи с развитием рыночных отношений проблема подготовки профессиональных лидеров приобрела особую актуальность. Причем, в какой бы сфере профессиональной среды они ни работали, решающим показателем профессионального мастерства является гуманитарная культура.

В ходе исследования на основе анализа литературы по проблеме установлены сущностные признаки компетентности, которые обусловлены постоянными изменениями, происходящими в мире, и определяют требования к «успешному взрослому»:

1. Компетентность имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях.

2. Компетентность проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации.

Если понимать профессиональную подготовку как процесс профессионального развития, овладения опытом будущей профессиональной деятельности, то можно сказать, что компетентный специалист устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на будущее [13].

Модернизация образования предполагает реализацию компетентностного подхода в качестве одного из важнейших

концептуальных направлений обновления содержания образования. При этом, ссылаясь на мировую образовательную практику, понятие «ключевые компетентности» выступает в качестве центрального, своего рода «узловой» категории, так как обладает интегративной природой, объединяет знание, навыковую и интеллектуальную составляющие образования. Следует отметить, что стратегия модернизации основана на компетентностном подходе, заложенном в основу содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»). При этом в качестве основных (главных) единиц обновления содержания образования рассматриваются компетентность и компетенции.

Анализ зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературы по проблеме компетентностного подхода показывает, что на сегодняшний день единого толкования, достаточно четко характеризующего понятия «компетентность» и «компетенция» нет, как нет и общепринятых определений их основных конструктов, в качестве которых выступают базовые навыки, компетенции, ключевые квалификации, ключевых навыки. Мы наблюдаем поляризацию мнений специалистов относительно понятий, вводимых в педагогический тезаурус компетентностной парадигмой (компетенция, компетентность, компетентностный подход). Они порой диаметрально противоположны: от признания за ними инновационного (эвристического) значения до отношения к ним как к смене вывески на старинном сооружении, именуемом «знания, умения и навыки».

Е.И. Артамонова ставит ряд весьма непростых комплексных вопросов:

1. Что по своей сути представляет тот феномен, который мы вслед за специалистами в области образовательных политик и дидактики называем «компетентностный подход»? Что составляет его сущность и содержание?

2. Является ли по своему существу стремление к реализации компетентностного подхода к формированию учителя благом и не будет ли его «продуктом» какая-то унифицирующая модель глобалистского характера?

3. К чему мы стремимся в условиях модернизации образования, когда пытаемся осуществить компетентностный подход к подготовке специалиста-педагога? [1: 4]

В отечественной психолого-педагогической науке проблемы компетентностного подхода рассматриваются в работах В.И. Байденко, Г.И. Ибрагимова, В.А. Кальней, А.М. Новикова, Е.Л. Коган, В.В. Лаптева, Е.А. Ленской, И.Д. Фрумина, Б.Д. Эльконина, В.А. Болотова, В.В. Серикова, Н. Хомского, Р. Уайт, Дж. Равенна, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.Н. Куницыной, И.А. Зимней, Д.А. Иванова, В.Г. Белицкого, Г.С. Селевко, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского, Н.А. Гришановой, О.Е. Лебедевой, Т.Н. Лобановой и др., в которых ведущей идеей выступает ориентация на усвоение обобщенных знаний, умений и способов деятельности. Они разграничивают понятия «компетенция» и «компетентность».

Компетентностный подход основывается на теоретических положениях концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина и др., раскрывающих основные психологические закономерности процесса обучения и воспитания, структуру образовательной деятельности с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития личности. При этом компетентностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. Таким образом, личностное социальное, познавательное развитие определяется характером организации их деятельности, в первую очередь учебной. Кроме того, в компетентностном подходе обосновано положение, согласно которому содержание образования проектирует определенный тип мышления (эмпирический или теоретический) в зависимости от содержания обучения (эмпирические или научные понятия), а обучение осуществляет свою ведущую роль в умственном развитии, прежде всего через содержание. В основе усвоения системы научных понятий, определяющих развитие теоретического прогресса познавательного развития учащихся, лежит организация системы учебных действий.

Становление компетентностной парадигмы наиболее полно представлено в работах И.А. Зимней, с Н. Хомского и Дж. Равена и в проекте Tuning.

В меняющихся социально-профессиональных условиях все более становится востребованной не образованность (компетентность) как таковая, а способность специалиста реализовывать ее в конкретной практической деятельности (компетенция), что служит основанием различий между данными понятиями, поскольку, по мнению ряда авторов, компетентность выступает в качестве результата научения (обученности), в то же время компетенция представляет собой компетентность в действии [8].

Факторные основания компонентов результата образования:

- знания, умения, навыки;
- личностные качества, потребности, интересы, мотивы; установки, принципы, привычки, поведенческие стереотипы: пунктуальность, стремление доводить до конца, выдержанность, дисциплинированность;
- психофизические качества: выносливость, скорость реакции, физическая сила.

Чтобы более основательно разобраться в сути нового понятия, обратимся к закону РФ «Об образовании», где определена основная цель обучения – формирование личности, а в последующем профессиональном образовании – формирование личности специалиста.

Следовательно, компетенция – это обобщенная характеристика профессионализма специалиста вне зависимости от его личностных качеств. Напротив, компетентность – это персонифицированная компетенция, «человек в профессии». Наличие компетентности определяет возможность и способность осуществлять профессиональную деятельность (И + ДТ) + А, а присвоение квалификации дает на это право (И + ДТ + А) + П. Таким образом, квалификация специалиста в идеале означает наличие и компетенции, и компетентности. Квалификация представляет собой объективированную, а

компетентность – субъективированную форму профессионализма [1: 6].

В рамках Болонского процесса существуют схемы квалификаций как важные инструменты для достижения сравнимости и прозрачности в рамках европейского пространства высшего образования (ЕПВО), выполняются схемы квалификаций. Следует заметить, что, как отмечено в Лувен-ла-Невском коммюнике министров высшего образования стран Европы, 46 членов Болонского процесса уже ратифицировали Конвенцию Совета Европы (ЮНЕСКО) по признанию квалификаций [16].

В процессе исследования было уточнено понимание профессиональной компетентности как совокупности ключевой, базовой и специальной компетентностей.

Ключевые компетентности необходимы для любой профессиональной деятельности, они связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире. Сегодня они приобретают особую значимость. Они проявляются, прежде всего, в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, в том числе на иностранном языке, социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности (педагогической, медицинской, инженерной и т. д.).

Специальные компетентности отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетентности можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в области учебного предмета, конкретной области профессиональной деятельности.

Ключевые, базовые и специальные компетентности, взаимодействуя друг с другом, проявляются в процессе решения жизненно важных профессиональных задач разного уровня сложности в разных контекстах, с использованием определенного пространства [14: 10].

Как показывает обзор специальной литературы, анализ научных работ и исследований по данной проблеме позволил

определить, что до сих пор нет единого толкования термина «профессиональная компетентность», и выделить различные подходы к пониманию сущности этого понятия. Единый подход к характеристике смысла компетентностного подхода в образовании еще не сформирован.

Ключевыми понятиями, связанными с компетентностным подходом в образовании, являются категории *компетенция* и *компетентность*. Представим далее анализ различных трактовок этих понятий.

Согласно словарю русского языка С.И. Ожегова, *компетенция* 1. Круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен. 2. Круг чьих-нибудь полномочий, прав. *Компетентный* 1. Знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области. 2. Обладающий компетенцией. Следовательно, компетентность включает в себя несколько компетенций [19].

Более полное этих понятий приведено в словаре профессионального образования С.М. Вишняковой: «Компетентность (от лат. *competens* – надлежащий, способный) – мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем» [5].

В толковом словаре под редакцией Д.И. Ушакова в качестве различий между понятиями *компетенция* и *компетентность* выделяют то, что компетентность характеризует осведомленность, авторитетность; а компетенция – совокупный круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий [23]. Следовательно, компетентность можно рассматривать как некую личностную характеристику, а компетенцию – как совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик. На наш взгляд, такой подход приводит к аморфности толкования компетентности и двойственности компетенции, устранение которой возможно при условии сужения сущности «компетенция» до круга должностных (функциональных) полномочий. В словаре иностранных слов *компетентный* толкуется как «знающий, сведущий в опреде-

ленной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-л., судить о чем-л.» [20].

Компетенция (от лат. *competentia* – достигаю, подхожу) – это совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, порождающих готовность будущего специалиста к осуществлению профессиональной деятельности в любой (в т. ч. нестандартной) ситуации. Компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Компетентность – это совокупность сформированных компетенций, составляющих систему профессионализма специалиста в общем или в определенной области деятельности [17: 45]. Компетенции: 1) новый тип целеполагания; 2) компетенции – как цель и результат образования; 3) сдвиг в сторону «студентоцентрированного» обучения. В непосредственном учебном процессе мы должны воспитывать у студентов активную жизненную позицию.

В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве узлового, поскольку компетентность, во-первых, объединяет в себе «знаниевую» и «навыковую» составляющие образования; во-вторых, в понятие компетентности заложено направление формирования содержания образования «от результата»; в-третьих, компетентность обладает интегративной природой, т. к. в ее структуру органично вливаются способности, мотивация, личностные качества, а также знания и умения из смежных и наиболее общих областей науки и культуры.

Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков обучающегося, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения) [3: 12].

Авторы функционально-деятельностного подхода (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, В.П. Симонов, Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров) рассматривают компетентность как единство теоретической и практической готовности к осу-

шествлению педагогической деятельности, к выполнению профессиональных функций, при котором основные параметры профессиональной компетентности задаются функциональной структурой педагогической деятельности, включающей ряд теоретических и практических умений: аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных, организаторских, коммуникативных и др.

В контексте аксиологического подхода (К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Гершунский, В.Г. Воронцова, Н.С. Розов) компетентность есть образовательная ценность.

Профессиональная компетентность предполагает введение человека в общекультурный мир ценностей, и именно в этом пространстве человек реализует себя как специалист и профессионал. В.А. Козырев отмечает, что в психолого-педагогической науке существуют три основных подхода к исследованию содержания и структуры профессиональной компетентности: профессиографический – набор требований к специалисту; уровневый – целостное описание модели профессиональных компетенций; заданный. Таким образом, профессиональная компетентность является интегральной профессионально-личностной характеристикой педагога. Она определяет качество его деятельности, выражается в способности действовать адекватно, самостоятельно и ответственно в постоянно меняющейся профессиональной ситуации, отражает готовность к самооценке и саморазвитию; проявляется в профессиональной активности педагога, которая позволяет характеризовать его как субъекта педагогической деятельности и общения [12].

Английским психологом Дж. Равеном *компетентность* определяется как специфическая способность эффективно выполнять конкретные действия в предметной области, включая узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, понимание ответственности за свои действия [20].

И.А. Зимняя разрабатывает теоретические основы компетенций и компетентностей. Научная школа И.А. Зимней под *компетентностью* понимает основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социаль-

но-профессиональной жизнедеятельности человека; в то же время категория *компетенция* рассматривается как не перешедший в «употребление» резерв «скрытого», «потенциального» [11].

А.В. Хуторским понятие *компетенция* рассматривается как совокупность качеств, которые требуются для функционирования в конкретной области деятельности; а категория *компетентность* как «уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере», т. е. владение «учеником соответствующей компетенцией» [25].

Э.Ф. Зеер рассматривает различия между понятиями *компетентность* и *компетенция*, понимая компетенцию как общую способность специалиста к профессиональной деятельности. По мнению Э.Ф. Зеера, *компетентность* предполагает не столько наличие у специалиста значительного объема знаний и опыта, сколько умения актуализировать накопленные знания и в нужный момент использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций [10].

В.В. Сериков определяет *компетентность* как «способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире» [21: 68]. Специфической особенностью реализации компетентностного подхода является то, что усваивается не «готовое знание», кем-то предложенное к усвоению, а «прослеживаются условия происхождения данного знания». При этом подразумевается, что ученик сам формулирует понятия, необходимые для решения задачи, а учебная деятельность, периодически приобретая исследовательский или практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения [9].

Анализ психолого-педагогической и другой литературы показывает, что понятие *профессиональная компетентность* рассматривается как: совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и прак-

тической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и т. д. Следует отметить, что разнообразие и разноплановость трактовок обусловлены различием научных подходов, где имеют место: личностно-деятельностный, системно-структурный, знаниевый, культурологический и др. к решаемым исследователями научным задачам. С этих позиций можно утверждать, что понятие «компетентность» следует рассматривать в контексте содержания образов, и если рассматривать формирование компетентности будущего педагога в рамках системы вузовского образования, то можно говорить о знаниях, умениях и навыках, способностях, т. е. о готовности специалиста к профессионально-педагогической деятельности. Для нас важное значение имеют ключевые компетентности, в стратегии модернизации содержания общего образования характеризующиеся по следующим признакам: многофункциональности, надпредметности и междисциплинарности, многомерности, требующих значительного интеллектуального развития. Следует отметить, что в психолого-педагогической литературе существуют три основных подхода к исследованию содержания и структуры профессиональной компетентности: профессиографический, уровневый и задачный, в котором представлен набор требований к специалисту. Она удобна в применении, но целесообразна при описании только операциональных компетентностей. При этом отмечаем, что система ключевых компетентностей как многопараметрическая характеристика специалиста не может определяться простой суммой имеющихся личностных качеств и способностей, поскольку необходим комплекс взаимосвязанных параметров.

Исследователи Е.Н. Соловова, В.В. Сафонова, К.С. Махмурян отмечают, что профессиональная компетентность педагога представляет собой комплекс профессионально-педагогических компетенций, в который входят социально-психологическая компетенция, связанная с готовностью решать профессиональные задачи; коммуникативная и профессионально-коммуникативная компетенции, общепедагогические профессиональные компетенции (психолого-педагогическая и методическая); предметная компетенция сферы учи-

тельской специальности; профессиональная самореализация. Причем под компетенцией понимается совокупность качеств личности, а также профессиональных знаний, умений и навыков.

А.К. Маркова считает профессионально компетентный труд педагога, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обучении и воспитании. При этом компетентность педагога определяется также соотношением в его реальном труде профессиональных знаний и умений, с одной стороны, и профессиональной позиции, психологических качеств – с другой стороны [18].

В.Р. Веснин под профессиональной компетентностью понимает способность работников качественно выполнять свои функции как в обычных, так и в экстремальных условиях, успешно осваивать новое и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям. Он выделяет четыре вида профессиональных компетентностей: функциональная, интеллектуальная, ситуативная, социальная. В основе профессиональной компетентности, по мнению автора, заложена профессиональная пригодность, понимаемая как «совокупность психологических и психофизиологических особенностей человека, необходимых для осуществления эффективной профессиональной деятельности».

Исследователь Т.Н. Лобанова представляет компетентность как взаимодействующее и взаимопроникающее образование. В структуре компетентности можно вычленить профессионально-содержательный, профессионально-деятельностный, профессионально-личностный компоненты [17].

Профессионально-содержательный (базовый) компонент предполагает наличие у педагога теоретических знаний по основам наук, изучающих личность человека, что обеспечивает осознанность при определении педагогом содержания его профессиональной деятельности по воспитанию, обучению и образованию детей.

Профессионально-деятельностный (практический) компонент включает профессиональные знания и умения, апробированные в действии, наиболее эффективные.

Профессионально-личностный компонент включает профессионально-личностные качества, определяющие позицию и направленность педагога как личности, индивида и субъекта деятельности.

Мы понимаем под *компетентностью* выпускника владение им набором *ключевых компетенций*, которые определяют его успешную адаптацию в обществе; компетенции включают помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию. При этом *ключевыми компетенциями* можно назвать такие, которыми должен обладать каждый член общества и которые можно применять в самых различных ситуациях, возникающих в профессиональной деятельности. Владая совокупностью ключевых компетенций, сотрудник в состоянии соотносить свои профессиональные и общие знания с постоянно меняющимися профессиональными ситуациями в совместной работе с другими членами общества. Следовательно, компетентностный подход позволяет совершенно по-другому строить цели и содержание образования, что подтверждает А.В. Баранников, который формулирует содержание т. н. «ключевых компетенций»:

– учебные компетенции: организовывать процесс учения и выбирать собственную траекторию образования; решать учебные и самообразовательные проблемы; извлекать выгоду (пользу) из образовательного опыта и т. д.;

– исследовательские компетенции: находить и обрабатывать информацию; использовать различные источники данных; работать с документами и т. д.;

– коммуникативные компетенции: выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей; дискутировать и защищать свою точку зрения; понимать, говорить, читать и

писать на нескольких языках; выступать публично; литературно выражать свои мысли и т. д. [2].

В процессе выявления ключевых компетентностей ценной является предложенная Б.Ф. Ломовым классификация общих способностей на основе функций психики. Речь идет о коммуникативных, информационных и регулятивных ключевых компетентностях педагога, которые имеют двойную направленность – на обучающихся и на самого себя.

Ключевые компетенции:

- компетенции в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанные на получении информации из различных источников;

- компетенции в сфере социально-трудовой деятельности, в том числе умение анализировать ситуации на рынке труда. Важнейшая задача программы «Учить учиться» – ввести умение получать информацию на любом уровне.

Основой формирования всех компетенций являются профессиональные знания. Для обеспечения адаптации выпускника к запросам динамично развивающегося рынка труда он должен обладать широким кругозором, общетехнической образованностью, выходящей за рамки общей образованности, формируемой средней школой. Фундаментальные знания, определяющие общегуманитарную и общетехническую образованность, должны формироваться в результате освоения студентом циклов гуманитарных, естественнонаучных и математических дисциплин, а также общих для широкого круга профессий знаний в области организационно-управленческой деятельности, информационных технологий.

Компоненты результатов образования:

- «знание и понимание» (теоретические знания в академической области), способность знать и понимать;

- «знание как действовать» (практическое и оперативное применение знаний) в конкретных ситуациях;

- «знание как быть» (ценности, являющиеся неотъемлемой частью восприятия жизни) с другими людьми.

Таким образом, реализация компетентностного подхода в подготовке специалиста предполагает выявление сущности

его профессиональной компетентности и составляющих ее ключевых компетенций, зная которые будет возможно определить содержание профессиональной подготовки.

Говоря о подготовке будущего учителя, нельзя не отметить наличие специфичных, профессионально значимых именно для педагогической профессии компетенций, в сумме составляющих *профессионально-педагогическую компетентность*.

Согласно точке зрения В.А. Сластенина, подготовка педагога предполагает формирование у него умений осуществлять следующие функции: аналитико-рефлексивную, конструктивно-прогностическую, организационную, оценочно-информационную, коррекционно-регулирующую, а значит, – и соответствующих им компетенций [22].

Мы разделяем мнение Н.В. Кузьминой, согласно которому педагогическая деятельность включает в себя пять компонентов: *гностический*, решающий задачу накопления и получения новых знаний о законах и механизмах функционирования педагогической системы; *проектировочный*, связанный с проектированием целей преподаваемого курса и путей их достижения; *конструктивный*, включающий действия по отбору и композиционному построению содержания курса, форм и методов проведения занятий; *организаторский*, решающий задачу реализации запланированного; *коммуникативный*, включающий действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между субъектом и объектом педагогического процесса [15].

Все перечисленные компоненты педагогической деятельности можно рассматривать как ключевые компетенции педагога, формирование которых – цель профессиональной подготовки учителя в вузе.

Остановимся подробнее на содержании каждой из перечисленных компетенций.

Гностическая компетенция является центральной в деятельности преподавателя. Она включает в себя изучение и анализ особенностей процесса и результатов собственной деятельности; изучение и анализ содержания деятельности и способность воздействия на других людей с учетом их воз-

растных и типологических особенностей. Этот аспект деятельности характеризуется умением: знакомить обучающихся с новейшими достижениями в области своей науки; анализировать собственную деятельность и деятельность обучающихся; осознавать собственные сильные и слабые стороны в преподавании; учитывать в своей деятельности рекомендации педагогической теории; опираться на психологическую теорию в изучении учебных коллективов; использовать в своей практической деятельности методические рекомендации; свободно владеть своим предметом; знанием особенностей воспитательной работы с учащимися различных годов обучения; анализировать педагогическую ситуацию и предвидеть результаты своего воздействия на нее.

Проектировочная компетенция предполагает умения, суть которых состоит в формулировании конкретных целей учебного курса с учетом требований, предъявляемых профессиональной деятельностью; планировании учебного курса с учетом поставленных целей; учет этапов формирования умственных действий; предвидение возможных затруднений обучающихся при усвоении данного курса и путей их преодоления; в определении наиболее рациональных видов деятельности обучаемых, способствующих успешному овладению знаниями, умениями и навыками; в учете реакции обучающихся на свою деятельность и умении корректировать ее; в установлении межпредметных связей учебного курса; в отборе иллюстративного материала по всему курсу; в дифференцированном подходе к обучению.

Конструктивная компетенция состоит из: отбора и разработки композиции содержания информации; проектирования деятельности студентов, в которой эта информация может быть усвоена; проектирования собственной деятельности и поведения для эффективного взаимодействия с обучающимися. В связи с этим преподаватель должен уметь: отобрать материал для одного занятия; выделить узловые понятия и закономерности в нем; найти правильное соотношение фактического и теоретического учебного материала на занятии; планировать логические переходы от одного этапа занятий к другому; расположить теоретический материал от простого к

сложному; подбирать и разрабатывать системы заданий и задач, исходя из поставленных целей; выбирать рациональную структуру занятия в зависимости от его целей; разрабатывать задания для самостоятельной работы.

Организаторская компетенция включает в себя: организацию собственной деятельности и взаимодействия с обучающимися. В соответствии с этой стороной деятельности преподаватель должен уметь организовать свое время; индивидуальную и коллективную деятельность обучающихся; взаимодействие с ними; систематический контроль за деятельностью учащихся; активные формы обучения; самостоятельное изучение учебного материала; применение ТСО и передачу информации.

Коммуникативная компетенция, характеризующая межличностные взаимоотношения, предполагает следующие умения: всесторонне и объективно воспринимать человека; вызывать доверие у собеседника; предвидеть и конструктивно разрешать конфликты; справедливо и тактично критиковать партнера по общению; воспринимать и учитывать критику в свой адрес.

Принципиально важными для преподавателя становятся такие компетенции, как:

- проектирование образовательного процесса на уровне отдельной дисциплины, цикла дисциплин, образовательной программы в целом;

- участие в разработке компетентностной модели выпускника; паспортов и программ формирования компетенций; состава, основного содержания и содержательно-логических связей учебных курсов, предметов, дисциплин, модулей, практик, НИР, входящих в образовательную программу вуза;

- построение образовательного процесса обучения на основе современных образовательных технологий, применение активных методов обучения;

- организация научно-исследовательской деятельности студентов как части научно-исследовательской деятельности самого преподавателя, кафедры и т. д.;

– участие в формировании банка современных оценочных средств для проведения промежуточных и итоговых комплексных испытаний выпускников;

– управление качеством образовательного процесса.

Практически все перечисленные профессиональные компетенции преподавателя оказываются производными от общекультурной компетенции, востребованной сегодня во всех сферах деятельности, – от способности к кооперации с коллегами до умения работать в команде [24: 97].

В качестве одной из компетентностей, характеризующей профессиональные качества современного преподавателя, рассмотрим его компьютерную компетентность. В контексте подготовки современных кадров любой специальности важной задачей является формирование и развитие компьютерной компетентности студентов высших учебных заведений.

Компьютерная компетентность также достаточно широко используется в качестве одной из целей профессионального обучения. Так, В.П. Беспалов определяет данное понятие «...как информационно-технологическую компетентность, которая не сводится к разрозненным знаниям и умениям работы с компьютером. Она представляет собой интегральную характеристику личности, предполагающую мотивацию к усвоению соответствующих знаний, способность к решению задач в учебной и профессиональной деятельности с помощью компьютерной техники и владение приемами компьютерного мышления» [4: 41].

Компьютерная компетентность формируется как на этапе изучения компьютера, так и на этапе его применения в качестве средства дальнейшего обучения, профессиональной деятельности и рассматривается как одна из граней личностной зрелости.

Компьютерная компетентность современного преподавателя представляется как системные знания о технологиях, средствах и методах хранения и обработки информации. Она предполагает расширение возможностей обмена информацией с коллегами, быстрого поиска необходимой информации, выяснения, соответствует ли она заданным требованиям; поддержку регулярных профессиональных контактов со своими коллегами из других школ, знакомство с новыми и альтернативными учебными программами и учебниками, новыми теоретическими и прикладными разработками в области

теории обучения, использование детских страниц и тематических сайтов с обширными подборками материалов для учащихся высшей школы, поиск в сети методических материалов для преподавателей и кураторов групп, информации о российских и международных проектах: открытых интернет-конкурсах детских рисунков, сочинений, рассказов, сценариев и т. п., умение создавать новую информацию, способность достигать значимых результатов и высокого качества в профессиональной деятельности.

Структура компьютерной компетентности преподавателя может быть представлена как системное образование, включающее следующие компоненты: ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный, коммуникативный, а также педагогическую рефлексивность. Становление каждого компонента связано с формированием его характеристик и свойств как части целостной системы.

Ценностно-мотивационный компонент включает мотивы, цели, потребности в профессиональном обучении, совершенствовании, самовоспитании, саморазвитии, стимулирует творческое проявление личности в профессиональной деятельности. Он предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности, который характеризуется потребностью личности в знаниях, в овладении эффективными способами организации профессиональной деятельности. Также ценностно-мотивационный компонент включает в себя мотивы осуществления педагогической деятельности, направленность на передачу суммы знаний и развитие личности учащихся.

Когнитивный компонент, кроме теоретических знаний по предмету, умений и навыков оперирования с информацией, информационными объектами и т. п., включает в себя знания о способах получения информации и ее передачи, навыки совершенствования профессиональных знаний и умений, знание межпредметных связей, владение вычислительной техникой и т. д. Уровень развития когнитивного компонента определяется полнотой, глубиной, системностью знаний в предметной области.

Деятельностный компонент представляет собой активное применение информационных технологий и компьютера в профессиональной деятельности как средства развития алгоритмического мышления. При наличии программного

обеспечения компьютер можно использовать практически на всех уроках.

Коммуникативный компонент проявляется в умении устанавливать межличностные связи, выбирать оптимальный стиль общения в различных ситуациях, овладевать средствами вербального и невербального общения.

Рефлексивная сфера компьютерной компетентности определяется отношением преподавателя к себе и к миру, к своей практической деятельности и ее осуществлению. Она включает в себя самосознание, самоконтроль, самооценку, понимание собственной значимости в коллективе и понимание результатов своей деятельности, ответственность за результаты своей деятельности, познание себя и самореализацию в профессиональной деятельности [4: 42].

Мы выделяем три уровня сформированности компьютерной компетентности преподавателя: высокий, средний и низкий. Определяя критерии уровня сформированности компьютерной компетентности, мы руководствовались ее существенными характеристиками и положениями критериального подхода: критерии должны фиксировать деятельностное состояние субъекта, нести информацию о характере деятельности, о мотивах и отношении к ее выполнению.

К началу прохождения первой педагогической практики у студентов сформированы следующие знания и умения:

- знание порядка включения и выключения компьютера, принтера, сканера и др., способов работы с ними;
- умение ориентироваться в программах;
- умение создавать электронные тесты, делать электронные презентации;
- умение работать с электронной почтой, выходить в Интернет, свободно в нем ориентироваться;
- умение пользоваться интернет-ресурсами и использовать их при проведении уроков с применением мультимедийной техники;
- умение загружать образовательные программы с дисков, сохранять информацию на различных носителях и привлекать учащихся к созданию презентаций по предмету; осваивать технику поиска данных в различных источниках; представлять себе возможные способы организации данных и области поиска; пользоваться ключевыми словами, кодами и различными видами дескрипторов, картотеками, справочниками, словарями и электронными базами данных.

Оценивая в целом уровень компетентности будущих учителей, преподаватели выразили свою точку зрения таким образом: «высокий уровень» – 37,8 %, «средний уровень» – 54,9 %, «низкий уровень» – 7,3 %. Мнение учителей школ, в которых студенты проходили педагогическую практику, выражено в следующих цифрах: «высокий уровень» – 32,6 %, «средний уровень» – 59,3 %, «низкий уровень» – 8,1 %.

Сами студенты выпускных курсов – будущие учителя старших классов – дают такую оценку своему уровню компетентности: «высокий уровень» – 4,5 %, «средний уровень» – 61,2 %, «низкий уровень» – 34,9 %.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что овладение компьютерной техникой студентами высшей школы является насущной необходимостью. Знание преподавателем компьютерных программ и использование их на уроках приведет к более качественному усвоению знаний его студентами. Таким образом, применение компьютера в обучении студентов представляется целесообразным.

Эффективность образования всегда зависела от уровня подготовки преподавателей. Сегодня преподаватель по-прежнему остается основным звеном процесса обучения, однако интеграция информационных технологий и образования способствует формированию новой роли учителя. Преподаватель в высокотехнологичной среде не только является источником информации, но и помогает учащимся понять сам процесс обучения.

Времени, выделенного по ГОСу на изучение информатики, явно недостаточно. Целесообразно использовать время, отведенное на курсы по выбору, различные факультативы, предлагаемые в рамках регионального компонента. Все занятия должны проводить специалисты, владеющие информатикой, компьютерной техникой, программированием, а также определенными методическими навыками, представляющие, в какой сфере придется работать в дальнейшем этому учителю. В рамках новых моделей обучения, направленных на всестороннее развитие личности студентов с учетом его индивидуальных психофизиологических и интеллектуальных возможностей, специальность практически превращается в самостоятельную новую профессию, приоритетными задачами которой становятся инициация и развитие мотивации к учебе у школьников.

Атрибутивной характеристикой педагогической компетентности преподавателей высшей школы является «направленность на студента» (в отличие от «направленности на предмет»). Педагогическая направленность учителя на студента преследует цель выработать у студентов мотивацию учения, познания окружающего мира, людей, самого себя. Она предполагает заботу о студенте, интерес к нему, содействие развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности.

Итак, реализация компетентностного подхода в подготовке будущего учителя предполагает такую организацию учебного процесса, при которой деятельность преподавателя и студентов направлена на формирование профессионально-педагогической компетентности наряду с общекультурной, состоящей из пяти специфических ключевых компетенций – гностической, проектировочной, конструктивной, организаторской, коммуникативной.

Реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ предполагает повышение ответственности за результаты деятельности преподавателя, за качество образования по конкретному направлению подготовки.

Компетентности педагога	Характеристика компетентностей
Предметная компетентность	Глубокое знание предмета; сочетание теоретического знания с видением его практического применения как условия установления личностной значимости обучения. Обеспечивает возможность эффективного усвоения ГОСа обучающимися, реализации образовательных программ.
ИКТ-компетентность	Способность использовать современные информационные и коммуникационные технологии для решения учебных, исследовательских, проектных задач профессиональной деятельности.
Коммуникативная компетентность	Установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами, родителями

	учащихся, общественными и государственными организациями.
Социально-личностная компетентность	Способность использовать личностный потенциал и креативные способности при решении профессиональных задач и собственного образования.

Литература

1. *Артамонова Е.И.* Компетентностный подход в формировании личности педагога-профессионала // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 10. – С. 4–9.
2. *Берг А.И.* Предисловие к книге «Кибернетика и проблемы обучения. Сборник переводов». – М., 1970. – С. 6–7.
3. *Бермус А.Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 20-05/0910-12 (<http://www.eidos.ru/journal/htm>) (дата обращения 11.08.2010).
4. *Беспалов П.В.* Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированного обучения // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 41–45.
5. *Вешнякова С.М.* Профессиональное образование: словарь, ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМУ СПО, 1999. – 538 с.
6. *Гендина Н.И.* Основы информационной культуры // Основы информационной культуры: сборник методических материалов. – Кемерово, 1999. – С. 6–7.
7. *Гершунский Б.С.* Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 432 с.
8. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию: учеб. пос. для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995.
9. *Громько Ю.В.* Понятие и проект в теории развивающего образования В.В. Давыдова // Известия РАО. – 2000. – № 2.
10. *Зеер Э.Ф.* Профессионально-образовательное пространство личности. – Екатеринбург: УГПУ, 2002.
11. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование в России. – 2003. – № 5.

12. *Козырев В.А., Шубина Н.Л.* Высшее образование России в зеркале Болонского процесса: научно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 429 с.
13. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с.
14. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы (утв. Распоряжением Правительства РФ от 3 сентября 2005 г. № 1340-р) // Бюллетень высшего образования. – 2006. – № 1.
15. *Кузьмина Н.В.* Способности, одаренность, талант учителя. – Л., 1985.
16. Левенское коммюнике министров высшего образования стран Европы от 28–29 апреля 2009 г. // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 156.
17. *Лобанова Т.Н.* Построение модели ключевых компетенций // Стратегия управления персоналом. – 2002. – № 11.
18. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.
19. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М., 2001.
20. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М., 2002.
21. *Сериков В.В.* Общая педагогика: избр. лекции. – Волгоград: Перемена, 2004. – 278 с.
22. *Сластенин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
23. Толковый словарь русского языка: в 4 т. Т. 1 / под ред. Д.И. Ушакова. – М., 1935.
24. *Факторович А.А.* Перспективы развития системы управления качеством образовательного процесса в отечественных вузах // Известия ВГПУ. Серия «Педагогические науки». – 2010. – № 1. – Волгоград. – С. 94–101.
25. *Хуторской А.В.* Практикум по дидактике и современным методикам обучения. – СПб.: Питер, 2004. – 541.

1.3. Образовательный стандарт как модель реализации компетентностного подхода

Одной из современных тенденций развития содержания образования является его стандартизация, которая вызвана двумя обстоятельствами. Прежде всего, необходимостью создания в стране единого педагогического пространства, благодаря которому будет обеспечен единый уровень общего образования, получаемого молодыми людьми в разных типах образовательных учреждений. Стандартизация содержания образования обусловлена и задачей вхождения России в систему мировой культуры, что требует учета тенденций развития содержания высшего образования в международной образовательной практике.

В настоящее время этой проблеме уделяется повышенное внимание. Появилось немало публикаций, ведутся дискуссии, разрабатываются образовательные стандарты на международном, государственном, региональном уровнях, даже на уровне учебных заведений различного типа. Основное внимание уделяется разработке стандартов, отражающих уровневые и профильные аспекты образования – дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего, последиplomного (непрерывного). Такие стандарты полезны и могут служить критериальной основой оценки конкурирующих образовательных стратегий.

Государственные образовательные стандарты с момента их введения в Закон РФ «Об образовании» в 1992 г., а также в новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» 26.12.2012 г. № 273-ФЗ) вызывают наиболее острые споры в педагогической среде.

В настоящее время с 1 сентября 2013 г. вступает в силу новый, интегрированный Закон «Об образовании в Российской Федерации». В нем образование определяется как «общественное и частное благо». Можно только приветствовать провозглашение образования общественным благом. В российских нормативно-правовых актах это делается впервые. Подход к образованию как к общественному благу пронизывает все документы Болонского процесса. Такой подход

означает, что образование должно быть доступным и бесплатным на протяжении всей жизни человека. К этому подходу призывает Всемирная декларация о высшем образовании для XXI в.

Споры затрагивают различные аспекты стандартов: от идеи и необходимости этого педагогического инструмента до его теоретико-концептуальных и методологических оснований, правового статуса и пр. Полемика вокруг стандартов идет и в России, и за рубежом. Она отражает различное понимание образовательного стандарта в зависимости от:

- доминирования тех или иных его сторон в образовательной политике («унификация», «норма» или «свобода выбора»);
- типа самого стандарта – регламентация преподаваемого материала (стандарты на «входе»), образовательного процесса («процессуальные» стандарты) или качества результатов обучения (стандарты «на выходе»);
- акцента на «государственный» или «общенациональный» характер стандарта;
- готовности общества к их восприятию и т. д. [5].

Понятие *стандарт* (от англ. *standart* – «норма, образец, мерило») означает систему основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала [7]. Стандарт – образец, эталон, модель. Образовательный стандарт – стандартный результат обучения; уровень обучения (качество образования), на которое нацелен этот стандарт; «образ» образования, отражающий цели и ценности образования, его содержание и результаты [1: 48].

Конституция РФ, признавая высшую ценность человека, его прав и свобод, провозглашает право каждого на образование. Это соответствует принципу, изложенному в Международной декларации прав ребенка (от 20 ноября 1959 г.) и Конвенции ООН о правах ребенка (от 20 ноября 1989 г.), где в принципе 7 определены общие цели образования: «Ему

должно даваться образование, которое способствовало бы общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы на основе равенства возможностей развивать свои способности и личное суждение, чувство моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества».

С этих позиций одним из основных инструментов реализации конституционных гарантий права личности и гражданина на образование вступают федеральные государственные образовательные стандарты. В ст. 43 Конституции РФ, излагающей содержание и гарантии права на образование, говорится, что «Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования» [6].

Введение Государственного образовательного стандарта соответствует ст. 13 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах, поскольку в контексте прав личности образовательный стандарт является документом, который аккумулирует важные условия осуществления права на образование и который по своему содержанию должен соответствовать как правам ребенка, так и правам лиц, занимающихся образовательной деятельностью.

Государственные образовательные стандарты вводятся в систему нормативно-правового обеспечения развития образования на основе Закона РФ «Об образовании», они являются важнейшим нормативно-правовым актом Российской Федерации, устанавливающим систему норм и правил, обязательных для исполнения в любом образовательном учреждении, которое реализует соответствующие образовательные программы. При этом в основе стандарта лежит общественный договор, представляющий собой новый тип взаимоотношений между личностью, семьей, обществом и государством. Договор наиболее полно реализует права человека и гражданина. Этот тип взаимоотношений основан на принципе взаимного согласия личности, семьи, общества и государства в части формирования и реализации политики в области образования, что подразумевает принятие сторонами взаимных обязательств (договоренностей). При этом стандарт приобретает характер конвенциональной нормы. Следовательно,

с принятием стандарта не только государство может требовать от ученика соответствующего образовательного результата, но и ученик и его родители вправе требовать от школы, вузов и государства выполнения взятых на себя обязательств. Стандарт выступает средством обеспечения планируемого уровня качества образования, а будучи стабильным в течение определенного времени, он остается динамичным и открытым для изменений, отражающих общественные потребности и возможности системы образования по их удовлетворению.

С точки зрения методологии оценки качества образования, чрезвычайно важной представляется проблема **стандартизации** ожидаемых и желательных результатов образовательной деятельности.

Инновационность стандарта заключается в том, что образование рассматривается в качестве важнейшей социальной деятельности общества, направленной на формирование российской идентичности как неотъемлемого условия укрепления российской государственности [8].

Стандарты одновременно обеспечивают преемственность и обновление системы образования в случае, если они основаны на получивших широкое признание в России и в мире психологических и педагогических подходах и идеях, поскольку именно фундаментальность подходов обеспечивает многообразие и гибкость конкретных решений. При этом стратегическими задачами развития высшего образования в настоящее время выступают обновление его содержания, методов обучения и достижение на этой основе новых качественных результатов [5].

Особенностью сегодняшнего этапа развития российского общества является то, что происходящие в стране социально-экономические преобразования совпали по времени с общемировыми тенденциями перехода от индустриального к информационному обществу. При этом основными причинами развития образования являются: поворот к личности обучаемых развитие процессов глобализации; новые требования формирующегося информационного общества и т. д. Все это требует обеспечения инновационного сценария развития страны на долгосрочную перспективу [2].

Следовательно, принципиально новые во многом требования обусловлены изменениями сложившихся ранее представлений о сущности готовности личности к выполнению профессиональных функций и социальных ролей, инновационному поведению и т. д. Поскольку в настоящее время деятельность человека все больше становится принципиально инновационной, существенно сокращается значимость и сужается круг репродуктивной деятельности, связанной с использованием традиционных технологий, растет инновационная активность личности во всех областях. Эти процессы и тенденции наверняка получат дальнейшее эффективное развитие в условиях становления инновационной системы образования, ориентированной на новые образовательные результаты [9].

С этих позиций создание стандартов второго и третьего поколения инициировано необходимостью решения актуальных задач обеспечения нормативно-правового регулирования содержания и результатов функционирования высшего образования в условиях возникшей в начале 90-х гг. XX в. ситуации многообразия образовательных систем. Кроме того, реальная угроза развала единого образовательного пространства страны predeterminedли основное назначение стандартов, направленное на сохранение единого базового ядра образования в российских вузах за счет введения инвариантного минимально допустимого (достаточного) уровня содержания и требований к подготовке выпускников.

Поставленную задачу стандарты второго поколения выполнили, несмотря на то, что они (во многом невольно и вопреки самой идеологии их создания) стали фактором не столько стабилизации, сколько консервации высшего образования, направленного на реализацию прежних целей и задач школы, в условиях отсутствия внятной идеологии развития. Это и создало те противоречия, которые стали причиной неприятия стандартов со стороны части общественности, ряда учителей, рассматривавших их как тормоз в развитии инновационных процессов в системах образования.

В условиях изменения социальных реалий в России, перехода общества к постиндустриальному, информационному

этапу развития и экономике, основанной на информационных технологиях и знаниях, образование становится важнейшим ресурсом социально-экономического, политического и культурного развития страны. В начале XXI в. мир вступил в период глобальных изменений цивилизационного масштаба. Период перехода к постиндустриальному обществу резко ускорил процессы глобализации, усилил взаимозависимость стран и культур, активизировал международную кооперацию и разделение труда, постоянно изменялись условия жизни, что требовало умений решать постоянно возникающие новые, нестандартные проблемы. Поликультурное общество выдвинуло повышенные требования к коммуникационному взаимодействию и сотрудничеству, толерантности и т. д.

В предложенном стандарте третьего поколения впервые сделан серьезный шаг по реализации компетентностного подхода, т. е. по переходу на новую педагогическую парадигму и новые ценностные педагогические ориентиры. И это важное обретение стандарта, которое должно способствовать повышению качества и эффективности отечественного образования, востребованности его результатов в жизни и совершенствованию умения практически пользоваться этими результатами.

Важным признаком современного этапа развития выступает повышенная профессиональная мобильность, связанная с тем, что современному человеку в течение жизни приходится неоднократно менять сферу занятости и осваивать новые профессии. Это привело к смене ведущего при построении и развитии образовательных систем лозунга «Образование для жизни» на лозунг «Образование на протяжении всей жизни». С этих позиций на первый план выходит важнейшая социальная деятельность, связанная с обеспечением способности системы образования гибко реагировать на запросы личности, изменение потребностей экономики и нового общественного устройства. При этом важнейшее значение приобретают социальные эффекты, производимые образованием, среди которых консолидация общества; формирование гражданской идентичности (национальной, общероссийской, общечеловеческой); эффект социального «лифта» и социально-

го «миксера»; достижение социального равенства отдельных личностей с разными стартовыми возможностями и т. д. [3].

Следовательно, развивающемуся обществу, как подчеркивается в «Концепции модернизации российского образования», «нужны образованные, нравственные, предприимчивые специалисты, умеющие самостоятельно принимать решения..., прогнозируя их возможные последствия, отличающиеся мобильностью..., способные к сотрудничеству..., обладающие чувством ответственности за судьбу страны и ее социально-экономическое процветание» [10].

Образование должно стать важнейшим конкурентоспособным институтом социализации подрастающего поколения, ориентиром в достижении средствами образования идеалов социального равенства и консолидации граждан, обеспечения благосостояния, стабильности и процветания России. С этих позиций, провозгласив цели построения демократического общества, живущего в условиях современной рыночной экономики, Россия предъявляет к выпускникам системы образования новые требования, которые лучше всего характеризуют слова В.В. Путина: «Свободный человек в свободной стране».

В историческом плане стандарт являет собой качественно новый этап в эволюции способов проектирования и нормирования содержания образования. Если все предыдущие способы этого нормирования («единый учебник», «единые программы» и др.) жестко фиксировали состав и объем преподаваемого материала, то стандарт принципиально меняет сам объект нормирования. Он выдвигает требования к результатам образования. Тем самым вводятся по меньшей мере 4 фундаментальные идейные и технологические новации:

1. Стандарт делает акцент не на том, что надо учить, а на том, что надо знать ребенку, т. е. внешнее для него содержание обучения (преподавания) транслируется в личностно усвоенное содержание образования.

2. Поскольку личностное усвоение возможно только в процессе самостоятельной деятельности студента, стандарт выстраивает сами требования к образованию в деятельност-

ном ключе, т. е. придает образованию личностно-деятельностный характер.

3. Акцентируя результаты, которые должны быть достигнуты в ходе обучения, стандарт оставляет вузу, преподавателю, студенту свободу выбора путей, средств, способов их достижения. Это тем более значимо, что главной задачей образования на современном этапе развития человеческой цивилизации должно стать, как отмечается в Докладе международной комиссии ЮНЕСКО по образованию в XXI веке, «создание условий для самостоятельного выбора человека, формирования готовности и способности действовать на основе постоянного выбора и умение выходить из ситуации выбора без стрессов».

4. Наконец, вводя систему объективных (независимых от субъективной воли) измерителей результатов образования, стандарт выступает как защитный механизм от произвола разного рода инспекторов и контролеров образовательного процесса [5].

Зачетные единицы являются своего рода инструментом обеспечения качества образования обучающихся. Цели введения зачетных единиц – определение результатов повышения квалификации, академической мобильности обучающихся, развитие компетенции и в результате – обеспечение условий для реализации идеи непрерывного образования.

Появление новых вызовов времени вынуждает отвечать на них модернизацией системы высшего образования, поскольку они порождают принципиально иные требования к образованию и его результатам, вследствие чего требуют разработки нового поколения образовательных стандартов. При этом концепция государственных стандартов образования сохраняет многие идеи, реализованные в предшествующих проектах, и встраивает их в предлагаемую новую модель, в которой нашли отражение провозглашенные, но не реализованные ранее продуктивные идеи, которые имеют немалый потенциал для разработки стандартов нового поколения.

Рассмотрим общие положения концепции федеральных государственных образовательных стандартов высшего обра-

зования. Образовательный стандарт рассматривается как общественный договор между обществом и государством в сфере содержания вузовского образования, т. е. договор о том, чему общество и государство учат студентов. Перемены, происходящие в России, требуют активного поиска общественных ориентиров, отражающих как преемственность исторического развития, так и необходимость определения цели, способной соединить государственные, общественные и личные потребности и интересы, достижения мировой цивилизации и самобытность отечественной культуры.

Следовательно, выдвижение задач развития отечественного образования в разряд национальных приоритетов как нельзя лучше отвечает данной цели, поскольку система образования – сфера жизни общества, в которой в той или иной мере представлены интересы всего населения. При этом образование составляет основу, базис системы, включающий многие миллионы обучающихся, работников системы образования, людей, ее обслуживающих, затрагивающий интересы членов их семей, работодателей, различных общественных организации и т. д.

С этих позиций создание отечественных стандартов образования означает стремление к эффективному выполнению своей миссии через разработку и проведение процедуры принятия основанных на выявлении и согласовании индивидуальных, общественных и государственных потребностей в образовании. Кроме того, периодически возобновляемый в связи с разработкой стандартов процесс выявления и согласования социально-образовательных потребностей способствует консолидации общества и государства, поскольку прямо указывает на наличие широких областей общих интересов. Поэтому миссия стандартов проявляется еще и в том, что их разработка и реализация рассматриваются в качестве предмета ответственности главных действующих сил в образовании, где индивидуальные, общественные и государственные потребности и интересы в образовании можно классифицировать следующим образом:

– индивидуальные потребности личности (семьи) в области образования, интегрирующие потенциал личностной, социальной и профессиональной успешности обучающихся;

– личностная успешность: полноценное и разнообразное личностное становление и развитие с учетом индивидуальных склонностей, интересов, мотивов и способностей;

– социальная успешность: органичное вхождение в социальное окружение и плодотворное участие в жизни общества;

– профессиональная успешность: развитость универсальных и практических трудовых умений, готовность к выбору профессии;

– следовательно, социальный заказ интегрирует потребности личности и семьи и обобщает их до уровня социальных потребностей, среди которых потребность в безопасном и здоровом образе жизни, характеризующемся следованием принципам безопасного и здорового образа жизни, готовность к соответствующему поведению на основе полученных знаний и умений;

– потребность свободы и ответственности: осознание нравственного смысла свободы в неразрывной связи с ответственностью, развитость правосознания, умение делать осознанный и ответственный личностный выбор;

– потребность в социальной справедливости, включающая освоение и принятие идеалов равенства, социальной справедливости, гармонии и разнообразия культур как демократических и гражданских ценностей;

– потребность в благосостоянии, включающая активную жизненную позицию, готовность к трудовой деятельности, обеспечивающей личное и общественное благополучие в условиях рыночной экономики;

– потребность в удовлетворении государственных требований, включающая государственные запросы в области общего образования, представляющие наиболее общую характеристику индивидуальных и общественных потребностей. Следует отметить, что государственный заказ направлен на обеспечение следующих приоритетов:

– национального единства и безопасности через формирование системы ценностей и идеалов гражданского обще-

ства, формирование чувства гражданской идентичности у подрастающего поколения;

– развития человеческого капитала через подготовку поколения нравственно и духовно зрелых, самостоятельных, активных и компетентных граждан, живущих и работающих в свободной демократической стране в условиях информационного общества, экономики, основанной на технологиях и знаниях;

– конкурентоспособности через фундаментальную общекультурную подготовку как базу профессионального образования, прикладная и практическая ориентация общего образования, формирование компетентности по освоению новых компетенций [8].

Следует отметить, что согласование потребностей и интересов является важнейшим условием успешности политики вообще и в образовании в особенности. При этом нужно признать, что разрыв между образованием и потребностями государства, общества и личности не сокращается, а увеличивается. Причиной нарастающей рассогласованности является то, что в сложном дифференцированном обществе не может быть полного единообразия интересов в отношении образования. Кроме того, государственный интерес заключается прежде всего в решении остро стоящей задачи обеспечения доступа к качественному образованию всех слоев общества вне зависимости от их социального и имущественного положения, территориальных или иных различий, что позволит не только снять возможные будущие социальные конфликты, но и решить вопросы национальной безопасности, государственной стабильности, государственного авторитета в мире. Принципиально необходимой чертой образовательной политики выступает последовательная ориентация на соблюдение принципа вариативности образования путем создания «личных пространств» для принятия самостоятельных решений различными участниками образовательного процесса (учениками и педагогами, профессиональными и национальными сообществами и т. д.). Исходя из этого, федеральные государственные образовательные стандарты должны регулировать все образование в целом, а устанавливаемые ими нормы

(цели, требования к образовательным результатам, содержание образования, система оценивания и др.) призваны охватить только инвариантную часть образования. Касательно вариативной части, включая внеурочную работу, Федеральный образовательный стандарт определяет временные нормативы (соотношение между объемами отдельных составляющих базисного образовательного плана) реализации содержания образования, учитывающие региональные особенности и индивидуальные интересы и потребности обучаемых.

Образовательный стандарт как важный инструмент организации деятельности субъектов образовательной системы требует четкой фиксации предмета организации, в качестве которого выступают цель, процесс и результаты деятельности, а также частные составляющие образовательного процесса (условия, средства, ресурсы и т. д.). Следует отметить, что все три уровня предметов регламентации возможны и необходимы, поскольку модернизация системы образования предполагает переход к системному управлению, где приоритетными являются регламентация целей и четкая фиксация требований к результату с одновременным принятием требований к процедурам оценки результата. Следовательно, учитывая вариативный характер системы образования, необходимо четко указать границы (рамки) возможных вариаций и установить, что не подлежит изменению, поскольку именно в этом случае образовательный стандарт может пониматься как базовый комплексный государственный документ, совокупно определяющий систему требований и обязательств государства по отношению к обществу в целом, как важный фактор финансового управления системой образования, как форма «общественного договора».

Таким образом, образовательный стандарт выступает инструментом правового регулирования отношений субъектов системы образования, с одной стороны, и государства и общества – с другой, при условии, что в нем определены цели системы и операционализированы результаты деятельности субъектов системы (т. е. описаны процедуры измерения и заданы критерии достижения требований к результатам). На наш взгляд, принципиально, что в таком стандарте на первое

место выходят требования к результатам образования, а также квалификационные процедуры подтверждения соответствия реально достигнутых результатов ожидаемым, поскольку именно результаты образования могут быть предметом диалога как внутри системы, так и между обществом и государством, которые отражены в новом законе «Об образовании».

Следует отметить, что образовательные результаты, представляющие собой, по существу, декомпозицию целей образования, должны быть ориентированы на познавательные возможности обучаемых разных возрастных групп и связаны с условиями, в которых осуществляется образовательный процесс, причем условия отражают возможности общества (государства) в обеспечении необходимого уровня образования. При этом естественным является желание семьи, общества и государства поднять уровень образования как можно выше, несмотря на отчетливое понимание того, что задаваемый в стандартах уровень образовательных результатов реально зависит от многих факторов, важнейшими из которых являются:

- доступность требований стандартов, соответствие их познавательным возможностям основной массы учащихся определенного возраста;
- различный уровень мотивации, интереса отдельных школьников к тем или иным областям знаний и деятельности, способностей к их освоению;
- ограничения требований относительно учебной нагрузки обучаемых;
- материально-технические, учебно-методические, кадровые ресурсы школы и т. д.

Ясно, что максимальные (желаемые) результаты не могут стать нормой, задаваемой образовательными стандартами, но позволят обеспечить доступность требований стандарта (как только в конце 80-х – начале 90-х гг. XX в. стали доступными данные о реальном уровне образовательных результатов в массовой школе, выяснилось, что программу высшего образования тех лет даже на тройку не способны были освоить

около 40 % учащихся). При ориентации на максимальные требования реально можно забыть об индивидуализации образования, нормализации учебной нагрузки, а также говорить о государственных гарантиях материального, финансового и кадрового ресурса.

Этими соображениями предопределяется роль условий осуществления образования как ресурсных ограничений системы, имеющих приоритетный характер. Сама же задача разработки стандарта в этой связи может быть классифицирована как «задача на оптимизацию», предполагающая одновременное утверждение в государственных образовательных стандартах и результатов образования, и наиболее общих (рамочных) черт современного образовательного процесса, и условий его осуществления.

Поэтому необходим иной подход к определению уровня образования, задаваемого стандартом. Стандарт должен определять тот уровень образования, относительно которого в обществе достигается конвенция (договор) как о необходимом и достаточном уровне для обеспечения возможностей полноценного развития личности ребенка и успешного продолжения образования на следующей его ступени. Такой уровень можно было бы назвать базовым, учитывая, что он устанавливается для инвариантной и обязательной для всех части образования.

Реальный уровень образования каждого отдельного студента будет складываться из базового уровня и уровня образования, достигнутого при освоении вариативной части содержания образования, выбор которой осуществляется им самим (вместе с родителями) в зависимости от индивидуальных познавательных потребностей и способностей. При таком построении содержания высшего образования стандарт, оптимизируя объем инвариантной его части, открывает широкие возможности для вариативности, реализации индивидуальных образовательных программ.

Обязательным условием разработки федеральных государственных образовательных стандартов должно стать их широкое общественное обсуждение.

Для этого необходимо публиковать стандарты в официальных средствах массовой информации за определенный Правительством Российской Федерации временной промежуток до их утверждения в установленном порядке.

Назначение и функции государственных образовательных стандартов определяются задачами, поставленными перед образованием. Сфера действия и назначение образовательных стандартов расширяются, поскольку стандарты второго поколения ориентированы на решение достаточно локальных по своему характеру задач обеспечения нормативно-правового регулирования содержания и требований к подготовке выпускников после того, как в начале 90-х гг. XX в. было легализовано многообразие образовательных систем. На этот момент основным назначением и приоритетными функциями стандартов выступали сохранение единого образовательного пространства страны, обеспечение доступности образования в пределах минимального достаточного уровня содержания и требований к подготовке выпускников.

Однако сегодня все более значимым становится развивающий потенциал образовательных стандартов, обеспечивающий оптимальность системы образования в условиях изменяющихся запросов личности и семьи, ожиданий общества и требований государства. С этих позиций стандарты нового поколения выступают:

- инструментом организации и координации системы образования, ориентиром ее развития и совершенствования, критерием оценки адекватности образовательной деятельности новым целям и ценностям образования;
- средством обеспечения единства и преемственности отдельных ступеней образования в условиях перехода к непрерывной системе образования;
- фактором регулирования взаимоотношений субъектов системы образования (учащихся, их семей, преподавателей и руководителей образовательного учреждения), с одной стороны, и государства и общества – с другой;
- ориентиром создания современной инфраструктуры образования.

Вместе с тем новое поколение стандартов создаёт условия для более эффективной реализации их традиционных функций, связанных с нормативно-правовым регулированием деятельности системы образования, к числу которых следует отнести:

- обеспечение права на полноценное образование, которое заключается в обеспечении посредством стандарта гарантированных Конституцией РФ каждому гражданину «равных возможностей» для «получения качественного образования», т. е. уровня образования, представляющего необходимую основу для полноценного развития личности и возможности продолжения образования;

- обеспечение единства образовательного пространства страны, которое представляет собой многообразие образовательных систем и типов учреждений образования, требует наличия механизма регулирования, призванного стабилизировать систему образования в стране;

- обеспечение преемственности основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования;

- критериально-оценочная функция, которая проистекает из сущности стандарта как ориентира, равняясь на который развивается система образования. Большое значение имеет более объективная оценка, которая является необходимым условием коренной перестройки существующей системы контроля и оценки качества образовательных результатов на основе критериально ориентированного подхода к оцениванию и использованию системы объективных измерителей качества подготовки выпускников и эффективности деятельности образовательных учреждений, системы образования в целом, определяемых стандартом.

Не ограничивая специфику региональных подходов, наличие различных видов школ, вариативных программ, образовательные стандарты фиксируют требования к результатам освоения основных образовательных программ. При этом

реальные образовательные программы конкретного образовательного учреждения по своему содержанию могут существенно различаться по объему, глубине предлагаемой подготовки, но соответствуют требованиям стандартов, что позволяет внутри страны гарантировать качество подготовки выпускников, определяющее организацию последующего обучения. Стандарт является важнейшим условием решения многих демографических и социальных проблем в условиях возможной миграции населения, основой признания эквивалентности документов об образовании, полученных в различных регионах, и т. д. Следует отметить, что функционирование стандарта зависит от требований к содержанию образования, объему учебной нагрузки, процедурам оценки образовательных результатов выпускников, являющихся составной частью оценки качества образовательной деятельности педагогов, образовательных учреждений, системы образования в целом.

Получение достоверной информации о реальном состоянии дел в системе образования создаст условия для принятия обоснованных управленческих решений на всех уровнях – от учителя (выбор оптимальных методик, своевременная коррекция, дифференциация и индивидуализация обучения и др.) до руководителя народного образования (разработка и принятие мер по улучшению состояния образования на региональном и федеральном уровнях, внесение изменений в программы и учебники, совершенствование организации и управления образованием).

Важной составляющей построения образовательных стандартов третьего поколения, принципиально отличающей их от образовательных стандартов второго поколения, является усиление их ориентации на результаты образования как системообразующий компонент. При этом понимание сущности образовательного результата зависит от той парадигмы, в рамках которой рассматриваются образование и его главные цели. В отечественной психолого-педагогической науке подробно разработана деятельностная парадигма образования, постулирующая в качестве цели образования развитие личности студента на основе освоения универсальных

способов деятельности, где процесс обучения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта.

Особенностью реализации компетентностного подхода при разработке стандартов образования третьего поколения является то, что цели представляются в виде системы ключевых задач, отражающих направления формирования качеств личности (такое построение целей позволяет обосновать не только способы действий, которые должны быть сформированы в учебном процессе, но и содержание обучения в их взаимосвязи).

Если для общества и системы образования приоритетом является способность вступающих в жизнь молодых людей самостоятельно решать встающие перед ними новые, еще неизвестные задачи, то результат образования «измеряется» опытом решения таких задач. Тогда на первый план наряду с общей грамотностью выступает умение выпускников, например, разрабатывать и проверять гипотезы, работать в проектном режиме, проявлять инициативу в принятии решений и т. д. Это становится одним из важных ожидаемых результатов образования и предметом стандартизации. Актуализация компетентностного подхода при разработке образовательных стандартов третьего поколения обусловлена тем, что последовательная его реализация повышает эффективность образования по следующим показателям: придание результатам образования социально и личностно значимого характера; более гибкое и прочное усвоение знаний учащимися, возможность их самостоятельной работы в изучаемой области; возможность дифференцированного обучения с сохранением единой структуры теоретических знаний; существенное повышение мотивации и интереса к учению; обеспечение условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих не только успешное усвоение знаний, умений и навыков, но и формирование картины мира, компетентностей в любой предметной области познания.

Компетентностный подход в образовательных стандартах позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания, выраженные в терминах ключевых задач развития личности и формирования универсальных способов учебных и познавательных действий, которые должны быть положены в основу выбора и структурирования содержания образования. При этом содержание ключевых задач отражает направления формирования качеств личности и в совокупности определяет результат образования. Достижения личностного, социального, познавательного и коммуникативного развития обеспечивают широкие возможности для овладения знаниями, умениями, навыками, компетентностями личности, способностью, мобилизацией и готовностью к познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию.

Следовательно, личностное развитие представляет собой готовность и способность учащихся к саморазвитию и реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности, высокой социальной и профессиональной мобильности на основе непрерывного образования и компетенции «уметь учиться»; формирование образа мира, ценностно-смысловых ориентаций и нравственных оснований личностного морального выбора; развитие самосознания, позитивной самооценки и самоуважения, готовности открыто выразить и отстаивать свою позицию, критичности к своим поступкам; развитие готовности к самостоятельным поступкам и действиям, принятию ответственности за их результаты, целеустремленности и настойчивости в достижении целей, готовности к преодолению трудностей и жизненного оптимизма; формирование нетерпимости к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, здоровью и безопасности личности и общества, и умения противодействовать им в пределах своих возможностей.

Социальное развитие ориентировано на формирование российской и гражданской идентичности на основе принятия студентами демократических ценностей, развития толерантности жизни в поликультурном обществе, воспитания патри-

отических убеждений; освоения основных социальных ролей, норм и правил.

Познавательное развитие предполагает формирование у студентов научной картины мира; развитие способности управлять своей познавательной и интеллектуальной деятельностью; овладение методологией познания, стратегиями и способами познания и учения; развитие репрезентативного, символического, логического, творческого мышления, продуктивного воображения, произвольных памяти и внимания, рефлексии.

Коммуникативное развитие ориентировано на формирование компетентности в общении, включая сознательную ориентацию студентов на позицию других людей как партнеров в общении и совместной деятельности, умение слушать и вести диалог в соответствии с целями и задачами общения, участвовать в коллективном обсуждении проблем и принятии решений, строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми на основе овладения вербальными и невербальными средствами коммуникации, позволяющими осуществлять свободное общение на русском, родном и иностранных языках.

Компетентностный подход изменяет общую парадигму образования: переход от определения цели обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели обучения как формированию умения учиться, обеспечивающего овладение новыми компетенциями:

- переход от «изолированного» изучения системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, к включению содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач (т. е. от ориентации на учебно-предметное содержание предметов к пониманию обучения как процесса образования и порождения смыслов);

- переход от стихийности учебной деятельности к ее целенаправленной организации и планомерному формированию, созданию индивидуальных образовательных траекторий;

- переход от индивидуальной формы усвоения знаний к

признанию решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения и т. д.

Соответственно в рамках новой парадигмы результаты образования должны быть напрямую связаны с направлениями личностного развития и представлены в деятельностной форме, что, в частности, означает выраженность результата высшего образования не только в предметном формате, и в универсальных (метапредметных) умениях. В этом проявляется тенденция в виде усиления общекультурной направленности образования, универсализации и интеграции знаний. Следует отметить, что предметный контекст по-прежнему важен (поскольку задает границы возможных решений), но как базовый контекст уже недостаточен, поскольку на первый план начинают выходить задачи, требующие для решения когнитивных, коммуникативных, ценностно-ориентационных компонентов образовательных результатов, надпредметных компетенций, которые в информационном обществе становятся приоритетными.

Пересмотр целевых установок и приоритетов в определении образовательных результатов заставляет включить в состав основных образовательных программ формирование универсальных учебных действий, где основу развития личности ребенка составляет умение учиться (познавать мир через освоение и преобразование в конструктивном сотрудничестве с другими). При этом универсальные учебные действия определяются как совокупность способов действий учащегося, которые характеризуют способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая и организацию самого процесса.

Изложенное выше в целом позволяет сформулировать основные направления государственной политики в сфере образования, реализуемые посредством образовательных стандартов. При этом важным направлением является создание условий равных возможностей осуществления права граждан (обучающихся) на образование; соответствие стандартов как правам обучающихся, так и правам лиц и коллективов, занимающихся образовательной деятельностью; взаимное согласие общества и государства в области разработ-

ки, принятия и исполнения государственных образовательных стандартов; конкурентность разработки, демократический характер обсуждения, принятие стандартов как государственной нормы на основе общественного согласия.

Повышение качества образования в Российской Федерации станет возможным, если создать условия для полноценного развития личности и продолжения образования, для интеграции личности в национальную и мировую культуры, через баланс взаимных обязательств и требований в области государственных образовательных стандартов. При этом государство обеспечивает условия, необходимые для достижения ожидаемых результатов образования, а обучающиеся используют предоставленные возможности для получения качественного образования. При этом важно обеспечить государственный контроль и ответственность за полноценность образования, получаемого гражданином (обучающимся) в пределах государственных образовательных стандартов, гуманистический характер содержания стандартов, их ориентированность на свободное развитие личности человека и гражданина, становление и проявление его индивидуальных, субъективно значимых эквивалентов норм и правил, морально-этических, социальных и правовых ценностей, принятых в демократическом обществе.

Следовательно, сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации, развитие национально-региональных образовательных систем как условие устойчивого развития государства, обеспечение прав обучающихся на качественное образование и защита педагогических работников от необъективной оценки их труда выступают важными факторами качества образования. Социальный опыт необходимо рассматривать не только с позиции, что он собой являет (мир материальной и духовной культуры). Следует попытаться понять, как социальный опыт и его составляющие (знания, умения, навыки; опыт творческой деятельности; опыт эмоциональных отношений) соотносятся с процессами обучения и воспитания, образованием.

Стандарт образования детерминирован множеством факторов, относящихся к результатам обучения, воспитания,

развития учащихся, которые должны стать объектами специального исследовательского поиска и обоснования. В нём, в частности, должны учитываться:

- **высший мировой уровень** применительно к таким понятиям, как **грамотность** (общая и функциональная), **образованность** (для каждого уровня образования), **профессионализм** (с точки зрения наиболее компетентного участия в определенных видах деятельности с учетом общественного разделения труда), **культура и нравственность** (как некие интегральные качества, характеризующие отношение человека к миру, его оценочные и самооценочные возможности), **ментальные** характеристики личности, соответствующие не только ценностям собственного социума, но и общечеловеческим, цивилизационным ценностям;

- **исторически обусловленные традиции** и представления об истинных ценностях образования, соответствующих данному этапу общественного развития, сложившемуся общественному сознанию, менталитету социума;

- **прогностически важные параметры** результативности образования, отражающие возможности наиболее эффективного и безболезненного «встраивания» личности не только в нынешние общественные условия, но и в предсказуемые условия будущего, адаптации к этим условиям;

- **логика развития науки, техники, технологии**, предопределяющая динамику развития соответствующих учебных дисциплин, а следовательно, и все необходимые компоненты знаний, умений, навыков учащихся, их специфических личностных качеств и способностей;

- **социальные аспекты** функционирования личности в системе изменяющихся общественных отношений (правовые, культурологические, этические, эстетические, экологические и т. п.);

- **ограничения** (материальные, финансовые, кадровые и т. п.), препятствующие на данном этапе достижению максимально возможного и желаемого образовательного уровня и требующие реально и конкретно учитывать имеющиеся ресурсы для обеспечения гарантированного стандарта образо-

вания [39: 320].

Понимание сути образования непосредственно связано с целями, ценностями образования его непосредственных участников.

Таблица 1

Основные положения парадигм образования

<i>Наполнительная (цивилизационная) парадигма образования</i>	<i>Гуманитарная (культурологическая) парадигма образования</i>
Цель – передача ученику знаний, умений.	Цель – создание условий развития всех участников образовательного процесса.
Признание самодостаточности науки в постижении человека.	Вера в человека, опора в его понимании на искусство, культуру в целом, в т. ч. и на науку.
Субъект педагогической деятельности (педагог) беспристрастен, сопереживание не обязательно.	Субъект педагогической деятельности лично заинтересован, поэтому есть сопереживание, вживание.
Активность объекта педагогического воздействия во внимание не принимается (субъект-объектный характер отношений).	Предусмотрена активная роль ребенка в самопознании, обучении, воспитании (субъект-субъектный характер отношений).
Главный метод познания – индуктивный: единичные факты жизни конкретных людей подводятся под общие законы.	Преобладает метод дедукции: единичный факт неповторим и самоценен.
В познании действительности преобладает формальная логика.	Главная роль в постижении педагогической действительности и ребенка отведена чувству, интуиции, основанному на любви, доверии к ребенку.

Объяснение преобладает над пониманием.	Понимание на основе сочувствия преобладает над объяснением.
Понятийный аппарат – научные термины.	Наряду с однозначными терминами используются образные средства (аллегория, метафора, сравнение, ассоциация).
Технократический стиль мышления педагога: монологизм, объяснение, однозначность, авторитаризм, предметоцентризм.	Стиль нового педагогического мышления: диалогичность, понимание, метафоричность, другодоминантность, рефлексивность.
Оценка результатов как соотношение уровня имеющихся знаний ученика с образовательными стандартами – количественный балл (отметка).	Оценка результатов развития ученика (педагога) «сегодняшнего» с ним же самим «вчерашним» – содержательная оценка.

Какими ценностями нужно руководствоваться? Какую цель ставить в процессе собственного образования? Важно представить собственную точку зрения на понимание образования через осмысление различных ценностных позиций:

– образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижений гражданином установленных государством образовательных уровней (*Закон РФ «Об образовании»*);

– образование – это особый вид целенаправленной деятельности по подготовке человеческих существ к участию в жизни общества, состоящий из деятельностей воспитания и обучения и осуществляемый в интересах человека, общества, государства (*В.В. Краевский*);

– образование – встреча обращающихся друг к другу поколений за сомыслием, сочувствием, содействием (*Ф.Т. Михайлов*);

– образование – процесс становления человека в культуре и культуры в человеке (*В.С. Библер*) и др.

Выявление целей, ценностей образования с гуманитарной и технократической позиций позволит представить соот-

ношение содержания двух парадигм образования, рассмотреть общее и специфичное в процессах обучения и воспитания.

Законодательная база разработки ФГОС:

- ежегодные послания президента Федеральному Собранию;
- стратегические направления развития образовательной системы РФ до 2010 г. (одобрены правительством РФ);
- ФЗ № 232-ФЗ от 24 октября 2007 г. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)»;
- ФЗ № 309-ФЗ от 1 декабря 2007 г. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры Государственного образовательного стандарта»;
- ФЦПРО;
- Федеральный государственный образовательный стандарт общего среднего образования;
- концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности.

Принципы разработки ФГОС ВПО:

- преемственность;
- согласованность в системе непрерывного образования;
- фундаментальность подготовки;
- усиление практической направленности обучения;
- акцент на результаты обучения, выраженные на языке компетенций;
- сопоставимость с образовательными системами других стран.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС ВПО):

- уровневая структура (бакалавриат – магистратура);
- отсутствует деление на федеральный, национально-региональный и вузовский компоненты (весь стандарт – федеральный);
- в каждом цикле – базовая и вариативная части;
- компетентностный подход к результатам обучения;
- отказ от дисциплинарного подхода;
- отсутствие обязательного перечня дидактических единиц;
- показатель трудоемкости – зачетные единицы (аналог

европейской системы ECTS).

Стандартом не устанавливаются:

- обязательные наименования дисциплин (за исключением истории, философии, иностранного языка, БЖД, физкультуры);
- наименования других дисциплин приводятся как примерные (для разработки примерных программ дисциплин, учебников и учебных пособий);
- полный перечень дисциплин – в ООП (комплект учебно-методической документации вуза).

Общие требования:

- к результатам освоения основных образовательных программ;
- к структуре основных образовательных программ;
- к условиям реализации основных образовательных программ.

Структура ГОС-2



1 – общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины;
2 – общие математические и естественнонаучные дисциплины;
3 – общепрофессиональные дисциплины; 4 – дисциплины предметной подготовки.



Структура ФГОС

1 – гуманитарный, социальный и экономический циклы;
 2 – математический и естественнонаучный циклы; 3 – профессиональный цикл; 4 – физическая культура; 5 – учебная и производственная практики; 6 – ИГА

Литература

1. Бухарова Г.Д. Системы образования: уч. пос. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 475 с.
2. Гендина Н.И. Основы информационной культуры // Основы информационной культуры: Сборник методических материалов. – Кемерово, 1999. – С. 6–7.
3. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 432 с.
4. Гребнев Л. Кредит-часы, зачетные единицы и модели учебной нагрузки // Высшее образование в России. – 2008. – № 11. – С. 21–33.
5. Днепров Э.Д. Образовательный стандарт – инструмент обновления содержания общего образования / Временный научный коллектив «Образовательный стандарт» Министерства образования Российской Федерации. – М., 2004. – 104 с.
6. Конституции государств-участников СНГ. – М.: Изд. группа Норма Инфра, 1999. – 736 с.

7. *Леднев В.С.* Содержание образования. – М., 1989.
8. О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: Докл. РАО / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 43 с.
9. *Сластенин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
10. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2013. – С. 3.

1.4. Непрерывность образования как условие реализации компетентностного подхода

Одним из важных направлений в образовательной политике России выступает непрерывность образования, провозглашаемая основой жизненного успеха личности, благосостояния нации и конкурентоспособности. При этом система непрерывного образования обеспечивает три главных условия, среди которых преемственность образовательных стандартов и программ различных уровней общего и профессионального образования; возможность временного прекращения и возобновления обучения, изменения его формы, выбора индивидуальной образовательной траектории, повышение квалификации, переподготовка с целью поддержания как высокого уровня общего образования, так и профессиональной конкурентоспособности, соответствия запросам рынка труда; отсутствие тупиковых образовательных программ, учебных заведений, направлений и видов образования, не дающих возможности для продолжения обучения.

Образование можно рассматривать двояко. Во-первых, как объективный процесс и сферу соответствующей деятельности, имеющей целью, говоря словами С.И. Гессен, «приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного» [5: 36]. Во-вторых, как сферу знания

(научного и вненаучного), включенного так или иначе в эту деятельность. Сфера знания может рассматриваться, в свою очередь, в качестве подлежащего усвоению содержания образования и одновременно средства, обеспечивающего оптимальное его функционирование как процесс.

В новых условиях информационного общества меняется само понятие образования. В традиционной педагогике это понятие означает процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, выступающих необходимым условием подготовки молодого человека к жизни и труду. При этом основным путем получения образования является *обучение* как целенаправленно организованный, планомерно и систематически осуществляемый процесс овладения знаниями под руководством опытных педагогов. Российский исследователь Б.С. Гершунский значительно расширяет современное понимание образования, вводя четыре аспекта его содержательной трактовки и рассматривая его как ценность, систему, процесс и результат.

Ценностная характеристика образования, по мнению Гершунского, предлагает рассматривать образование как государственную, общественную и личностную ценность.

Процессуальный характер образования проявляется в его движении от цели к результату в процессе субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студента. Это предполагает, что студент, слушатель, учащийся по мере все более активного, глубокого, всестороннего участия в процессе обучения, воспитания и саморазвития превращается из достаточно пассивного объекта деятельности педагога в соучастника, субъект педагогической взаимодействия, которая осуществляется не только между преподавателем и студентом, но и между учащимися и студентами.

Результативность образования проявляется в грамотности, образованности, профессиональной компетентности, культуре, менталитете специалиста.

Системный характер образования определяется разработкой новых технологий, включающих аудиовизуальные средства, компьютеры, интернет – все, что изменяет процесс

обучения и взаимодействия педагога и учащихся. *Образование* – это система накопленных в процессе обучения знаний, умений, навыков, способов мышления, именно система, а не объем (набор) разрозненных сведений. *Системность знаний* – это наличие в сознании структурно-функциональных связей между смежными компонентами или знаниями.

а) Под *образованием* понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

б) *Образование* – это результат обучения. В буквальном смысле слова означает некую завершенность воспитания в соответствии с определенной возрастной ступенью, формированием образа, своего «я». Это усвоение опыта человеческой деятельности в виде системы научных знаний, умений, навыков. Сравним определения образования в двух законах об образовании.

Под получением гражданином (обучающимся) образования понимается достижение и подтверждение им определенного образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом.

Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан России.

Образование в РФ осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и нормами международного права. Закон РФ «Об образовании» (в ред. Федерального закона 26.12.1996 г. № 178-ФЗ).

в) «*Образование* – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и

интересов». Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» 26.12.2012 г. № 273-ФЗ.

г) *Образование* – встреча обращающихся друг к другу поколений за сомыслием, сочувствием, содействием (Ф.Т. Михайлов).

д) *Образование* – процесс становления человека в культуре и культуры в человеке (В.С. Библер) и др.

е) *Процесс и результат* усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, выступающих необходимым условием подготовки молодого человека к жизни и труду. При этом основным способом получения образования является *обучение* как целенаправленно организованный, планомерно и систематически осуществляемый процесс овладения знаниями под руководством опытных педагогов.

Происходящие изменения влияют прежде всего на пересмотр **целей высшего образования**. Сегодня они не сводятся к усвоению его содержания, а определяются как желаемые характеристики личности выпускников вузов, прежде всего такие, как уровень их самоидентификации, зрелости, развития способов самореализации, готовности к самоопределению и решению задач в различных сферах деятельности.

Как отмечает Гершунский Б.С., «образование в своей качественной характеристике – это не только ценность, система или процесс. Это – по самому своему смыслу – еще и **результат**, фиксирующий **факт присвоения** и государством, и обществом, и личностью всех тех ценностей, рождающихся в процессе образовательной деятельности, которые так важны для экономического, нравственного, интеллектуального состояния «потребителей продукции» образовательной сферы – государства, общества, каждого человека, всей цивилизации в целом» [4: 57].

Концепция непрерывного образования, впервые представленная на форум ЮНЕСКО (1965) крупнейшим теоретиком П. Ленграндом, вызвала огромный резонанс, поскольку в предложенной трактовке непрерывного образования была воплощена гуманистическая идея, связанная с постановкой в центр всех образовательных начал человека, которому следует создать условия для полного развития его способностей на

протяжении всей жизни. При этом по-новому рассматриваются этапы жизни человека, где устраняется традиционное деление жизни на период учебы, труда и профессионального самоопределения. С этих позиций непрерывное образование означает продолжающийся всю жизнь процесс, в котором важную роль играет интеграция как индивидуальных, так и социальных аспектов человеческой личности и ее деятельности.

Непрерывное образование – одна из ведущих концепций современной педагогики. Главной целью системы непрерывного образования является целостное развитие личности, а ее ведущие признаки – непрерывность, поступательность, интегративность, преемственность.

Сегодня неактуально положение о том, что «образование дается на всю жизнь», сегодня актуально положение «образование через всю жизнь». В этой связи на современном этапе задачу непрерывного образования мы видим в том, чтобы, с одной стороны, пробудить в каждом педагоге желание овладеть способами осознания и осмысления своего внутреннего мира, способами формирования образа «я» как личности и как профессионала, с другой стороны, развить способности субъекта (личности) адекватно обучаться, действовать и адекватно воспринимать действительность, прежде всего общественные, материальные, духовно-культурные отношения. Следовательно, *непрерывное образование* представляет собой явление образования, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому возможности реализации собственных программ; целостная педагогическая система, включающая все многообразие средств, способов, форм приобретения и расширения общего образования, профессиональной компетентности, культуры, становления гражданской и нравственной зрелости человека. При этом *целью непрерывного образования* является развитие рефлексии личности (т. е. осознанной общественной потребности в своей причастности и постоянном самосовершенствовании относительно выбранной профессии специальности) в любой

из периодов жизни и в общественно полезном функционировании.

Цель непрерывного образования не в том, чтобы человек учить всю жизнь, а в том, чтобы он научился учиться самостоятельно в течение всей жизни [3: 162]. Непрерывное образование должно функционировать за счет: демократизации общественных отношений (предполагающей доступность, многообразие, гибкость, многоступенчатость образования); открытости современного общества (дающей человеку возможность реализовать свои потребности, способности, приближать поставленные цели); гуманизации современного образования (т. е. обращенности к человеку, его духовным запросам, интересам, устремлениям, желаниям).

Следовательно, основой для теоретического, а затем и практического развития концепции непрерывного образования явилось исследование Р. Даве, который определил 25 признаков, характеризующих непрерывное образование. По мнению исследователя, эти признаки можно рассматривать как итог первой фундаментальной фазы научного исследования в данной области. Они предполагают:

- охват образованием всей жизни человека;
- понимание образовательной системы как целостной, включающей дошкольное воспитание, основное, последовательное, повторное, параллельное образование, объединяющее и интегрирующее все его уровни и формы;
- включение в систему просвещения помимо учебных заведений и центров для подготовки формальных, неформальных и внеформальных форм образования;
- горизонтальную интеграцию: дом – соседи – местная социальная сфера – общество – сфера труда – средства массовой информации – рекреационные, культурные, религиозные организации и т. д.;
- связь между изучаемыми предметами; между различными аспектами развития человека (физическим, моральным, интеллектуальным и т. п.) на отдельных этапах жизни;
- вертикальную интеграцию: связь между отдельными этапами образования – дошкольным, школьным, послешкольным; разными уровнями и предметами внутри отдель-

ных этапов; между разными социальными ролями, реализуемыми человеком на отдельных этапах жизненного пути; различными качествами развития человека (физическое, моральное, интеллектуальное развитие и т. п.);

- универсальность и демократичность образования;
- возможность создания альтернативных структур для получения образования;
- увязку общего и профессионального образования;
- акцент на самоуправление, на самообразование, самовоспитание, самооценку;
- индивидуализацию учения;
- учение в условиях разных поколений (в семье, в обществе);
- расширение кругозора;
- интердисциплинарность знаний, их качества;
- гибкость и разнообразие содержания, средств и методов, времени и места обучения;
- динамичный подход к знаниям, способность к ассимиляции новых достижений науки;
- совершенствование умения учиться;
- стимулирование мотивации к учебе;
- создание соответствующих условий и атмосферы для учебы;
- реализацию творческого и инновационного подходов;
- облегчение перемены социальных ролей в разные периоды жизни; познание и развитие собственной системы ценностей;
- поддержание и улучшение качества индивидуальной и коллективной жизни путем личного, социального и профессионального развития;
- развитие воспитывающего и обучающего общества;
- учебу для того, чтобы «быть» и «становиться» кем-то;
- системность принципов для всего образовательного процесса.

Следовательно, в качестве основных принципов непрерывного образования выступают: всеобщность, демократизм и доступность; непрерывность; интегративность и преемственность; открытость; самообразование. При этом функци-

ями непрерывного образования являются: диагностическая, компенсаторная, адаптационная, познавательная, культурологическая.

Программно-методическое обеспечение непрерывного профессионального образования предполагает:

- совершенствование традиционных звеньев системы образования (дошкольного, общего среднего, профессионального, высшего), повышение квалификации и переподготовки кадров;

- развитие общественных форм образования и самообразования в учебно-информационных центрах, на разнообразных курсах, семинарах, в клубах по месту жительства, работы, учебы и т. п. Особое место в этом направлении отводится средствам массовой информации, библиотекам, музеям, научно-техническим и спортивным обществам и другим педагогически ориентированным формам общественного образования и самообразования;

- создание и совершенствование единой государственной и общественной системы профессиональной ориентации и профотбора;

- развитие непрерывного педагогического образования и самообразования, ориентированных на опережающее кадровое обеспечение.

Следовательно, в условиях непрерывного многоуровневого образования интеграция содержания может осуществляться на основе структурной иерархии, где вариативность в содержательном наполнении учебно-программной документации обеспечивается:

- расширением возможностей студентов в профессиональном самоопределении;

- адресной подготовкой специалистов;

- систематизацией и интеграцией основной учебной информации, построением на ее основе целостной картины профессиональной деятельности;

– развитием профессионально важных качеств и адаптивной готовности к профессиональной деятельности в условиях динамики социальных процессов.

Непрерывность профессионального образования осуществляется не только по вертикальной преемственности содержания обучения среднего и высшего профессиональных уровней, но и через горизонтальную взаимосвязь содержания общепрофессиональных и специальных дисциплин и реализацию индивидуально-развивающей и профессионально-педагогической функций обучения. При этом само содержание дисциплин полифункционально, т. к. в зависимости от направленности изучения в контексте предметной области оно может выполнять различные функции.

Следовательно, содержание образования имеет особое значение, поскольку через него социальные цели трансформируются в педагогические, в целом обеспечивающие подготовку специалистов высокого уровня образованности, воспитанности, квалификации, профессиональной мобильности, обуславливающие процессы социализации и профессионализации личности.

В условиях осуществления непрерывного образования каждой личности предоставляются равные возможности для реализации собственной программы получения образования (индивидуальная траектория обучения), представляющей собой результат реализации личностного потенциала студента в образовании через осуществление соответствующих видов деятельности. При этом организация обучения по индивидуальной траектории требует особой методики и технологии, где чаще всего используются различные технологии обучения. В современной дидактике эти задачи решаются двумя способами, каждый из которых имеет специфику.

Первый способ предполагает дифференциацию обучения, согласно которой к каждому обучаемому предлагается подходить индивидуально, дифференцируя изучаемый им мате-

риал по степени сложности, направленности или другим параметрам. Второй способ предполагает, что собственный путь образования выстраивается для каждого студента применительно к изучаемой им образовательной области, где предоставляется возможность создания собственной образовательной траектории освоения изучаемых учебных дисциплин.

Одним из основных принципов организации системы обучения как открытой является адаптивность (прилаживание, приспособление) системы к уровням и особенностям развития обучаемых, где выделяется два основных аспекта адаптивной образовательной системы: адаптивное обучение и адаптивный контроль знаний (или педагогический контроль). При этом педагогический контроль является важным компонентом образовательной системы и частью учебного процесса, поскольку до сих пор его результатом считается оценка успеваемости, которая определяет соответствие деятельности студентов требованиям конкретной педагогической системы и всей системы образования.

Общекультурные компетенции (ОК):

- характеризуются культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1);
- способен анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы (ОК-2);
- способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3);
- способен использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4);

- готов использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья (ОК-5);
- способен логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-6);
- готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7);
- готов использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, работа с компьютером как средством управления информацией (ОК-8);
- способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9);
- владеет одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников (ОК-10);
- готов использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-11);
- способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12);
- готов использовать нормативно-правовые документы в своей деятельности (ОК-13);
- готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14);
- способен понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в историческом процессе, политической организации общества (ОК-15);
- способен использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики (ОК-16).

Профессиональные компетенции

Общепрофессиональные (ОПК):

- осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1);
- способен использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2);
- владеет основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3);
- способен нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4);
- владеет одним из иностранных языков на уровне профессионального общения (ОПК-5);
- способен к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания (ОПК-6).

В области педагогической деятельности:

- способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1);
- готов применять современные методики и технологии, в т. ч. и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на определенной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2);
- способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3);
- способен использовать возможности образовательной среды, в т. ч. информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4);
- готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5);
- способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6);
- готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной де-

тельности (ПК-7).

Матрица проектирования Основной образовательной программы (ООП)

<p><i>Рамки трудоемкости установлены во ФГОС для каждого цикла</i> Всего: 96–225 з. е.</p>	<p>Базовая часть, установленная ФГОС ВПО <i>Рамки трудоемкости установлены во ФГОС для каждого цикла</i> Всего: 51–75 з. е.</p>	<p>Вариативный компонент, установленный в Основной образовательной программе</p>	
		<p>Вариативные курсы (по выбору вуза)</p>	<p>Курсы по выбору студентов</p>
<p>Б. 1. Гуманитарный, социальный и экономический циклы 25–35 з. е.</p>	<p>История Философия Иностранный язык Культура речи Экономика образования 10–20 з. е.</p>	<p>Право в сфере образования Культурология</p>	
<p>Б. 2. Математический и естественнонаучный циклы 8–15 з. е.</p>	<p>Информационные технологии Основы математической обработки информации Естественнонаучная картина мира 6–10 з. е.</p>	<p>ИКТ в образовании и культурно-просветительской деятельности</p>	
<p>Б. 3. Профессиональный цикл 63–175 з. е.</p>	<p>Педагогика Психология Методика обучения и воспитания в области (...) Безопасность жизнедеятельности 35–45 з. е.</p>	<p><i>Рамки трудоемкости вариативного компонента во ФГОС не установлены, но определяются с учетом трудоемкости инварианта, а также заданной во ФГОС пропорции: <u>курсы по выбору студентов должны составлять не менее 1/3 от общего объема трудоемкости вариативного компонента</u></i></p>	

Компетентностно формирующая часть

Компетенции выпускников вуза (коды, названия)		Шифры дисциплин, модулей, практик							
		Распределение по курсам / семестрам обучения, дисциплинам, модулям, практикам							
		I курс		II курс		III курс		IV курс	
1 семестр	2 семестр	3 семестр	4 семестр	5 семестр	6 семестр	7 семестр	8 семестр		
ОК	Общекультурные компетенции								
ОК-1	владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения								
ОК-2	способен анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы								
ОК-3	способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества								

Непрерывное образование

Дошко- льное	Школьное	Профессио- нальное	Послевузов- ское	Дополни- тельное
Ясли	Начальное	Начальное	Аспирантура	
Детсад	Базовое	Среднее спец.	Докторантура	
	Проф.	Высшее		
Результат				

В свою очередь, каждый из приведённых элементов имеет свою структуризацию и ступенчатость, предполагающую:

- дошкольное (ясли, детский сад);
- среднее–начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее образование (школа, лицей, гимназия);
- среднее профессиональное-базовое и повышенное, на базе основного общего и полного общего (колледж, техникум);
- высшее – незаконченное высшее (бакалавриат), законченное высшее (специалитет, магистратура);
- послевузовское профессиональное (аспирантура, ординатура и адъюнктура, докторантура);
- соответствующее дополнительное в общеобразовательных учреждениях, образовательных учреждениях профессионального образования, в учреждениях дополнительного образования, посредством индивидуальной педагогической деятельности.

Необходимо отметить, что данная классификация не является законченной, поскольку образование является системой открытого типа, а образовательные учреждения можно считать еще одним необходимым структурным элементом непрерывного образования. Следовательно, непрерывное образование – единую систему государственных и общественных учреждений, обеспечивающую организационное, содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех звеньев, совместно решающих задачи воспитания, общеобразовательной, политехнической и профессиональной подготовки каждой личности с учетом актуальных и перспективных общественных потребностей и удовлетворяющих ее стремление к самообразованию, всестороннему и гармоничному развитию на протяжении всей жизни.

В этой связи непрерывным может считаться образование, предоставляющее каждой личности возможности реализации собственной программы обучения. Формирование многоуровневого профессионального образования привело к созданию учебных заведений с разной организацией профессиональной подготовки, интегрирующих образовательные программы различных систем профессионального образования: начального, среднего и высшего. Как показали исследования, в настоящее время в стране расширяется сеть образовательных учреждений, в которых создаются условия для перехода к разноуровневым, многоступенчатым, преемственным и вариативным образовательным программам. Понятие «непрерывное профессиональное образование» можно отнести к личности, образовательным программам и образовательным процессам, а также к организационным структурам. При этом каждое из приведенных понятий имеет свой смысл, поскольку задачей любого учебного заведения начального, среднего и высшего профессионального образования выступает создание условий, способствующих самореализации личности обучающегося.

Значительным недостатком большинства обучающих и образовательных систем выступает детерминированность обучения, отсутствие гибкости обучения, а также низкий уровень развития методик адаптации обучения к конкретному студенту. При этом адаптацию обучения можно организовывать различными способами. Можно рассматривать адаптивность обучения, например дистанционного, со следующих точек зрения:

- восприятие пространства экрана, методические особенности индивидуальной организации учебного материала;
- психофизиологические особенности учащихся (как общие, так и локальные) и т. п.

В организации адаптивности важен учет всех сторон, несмотря на то, что в основе любой образовательной системы лежат, прежде всего, методические и психофизиологические особенности. Именно с этой точки зрения и следует начинать исследовать возможности организации индивидуального обучения. Поэтому определение соответствия индивидуаль-

ного комплекса форм представления учебного материала каждому конкретному типу студента является в настоящее время важной частью систем открытого образования, провозглашающих адаптивность как основу образовательного процесса. Кроме того, адаптивность системы образования требует определения соответствия деятельности конкретной педагогической системы возможностям и образовательным потребностям конкретного учащегося. При этом параметры модели должны учитывать конкретные индивидуальные психологические и физиологические особенности обучаемого студента, определяемые путем тестирования, в рамках которого определяется его психофизиологический тип, в соответствии с которым материалы курса обучения представляются в виде различных комплексов форм учебного материала.

В подавляющем большинстве образовательных систем используется стандартизированный подход к обучению всех учащихся. В педагогике это система, позволяющая определить основные направления, цели и принципы деятельности педагога и т. д., определить его педагогическое мировоззрение, позицию.

Основными подходами к созданию адаптивной образовательной системы являются: системно-деятельностный, культурологический, синергетический, личностно ориентированный, рефлексивный и др. Системно-деятельностный подход позволяет установить уровень целостности адаптивной образовательной системы, степень взаимосвязи и взаимодействия ее целесодержащих элементов, соподчиненность целевых ориентиров в деятельности подсистем различного уровня.

Традиционно школьное образование выстраивалось в «знаниевой» форме, в т. н. знаниевоцентрической парадигме. Сегодня это стало особенно заметным. В силу экстенсивного накачивания содержания образования различными знаниями из привычных ЗУНов (знаний, умений, навыков) уже давно выпали УНы (умения и навыки). В вербальной «знаниевой» гонке для них не осталось ни временного, ни смыслового пространства, как не осталось пространства и для деятельности учащихся, в т. ч. для самостоятельной познавательной деятельности.

Этот перекося чреват выхолащиванием самой сути образования. Ибо подлинным образованием становится лишь то, что добывается (приобретается) в процессе разнообразной познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности учащихся. Именно поэтому предлагаемый стандарт нацелен на получение учащимися опыта такой деятельности, на придание самому образованию *деятельностного характера*. И в этом отношении *почти всем предметным* группам удалось сделать существенный шаг вперед. В стандартах практически по всем учебным предметам обязательный минимум основных образовательных программ завершается блоком «Опыт познавательной и практической деятельности».

Более того, в процессе подготовки стандарта была убедительно доказана явная несостоятельность утверждения прежних его разработчиков, что «обязательный минимум основных образовательных программ» принципиально не может быть задан в деятельностной форме. Авторы нового стандарта в значительной мере изменили традиционное понимание «дидактических единиц», включив в качестве них в «обязательный минимум» многообразные виды деятельности учащихся.

Что же касается требований к уровню подготовки, то они, повторим, представлены в стандарте непосредственно в деятельностном ключе, что в значительной мере определяет деятельностный характер и предложенного стандарта, и самого высшего образования.

Для раскрытия сущности понятия «система» мы обращаемся к фундаментальным наукам: языкознанию, философии, педагогике.

Традиционный подход к системе основан на следующих положениях:

- В языкознании *система* рассматривается как так называемое соединение однородного знания в одно целое. Основанием для такого соединения служит одно какое-либо начало или принцип. Возможность системы дана в отношениях подчинения и разделения понятий, необходимость ее – в

единстве мышления, которое не успокаивается, пока не доведет разнообразные сведения в различные группы научного знания, а последние не объединит в цельную единую философскую систему [13].

- Большой толковый словарь трактует: система (от греч. *systema* – целое, составленное из частей, соединений) – определенный порядок, основанный на планомерном расположении и взаимной связи частей чего-либо [1].

- В философии *система* – совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство [12: 610].

Имеется несколько десятков определений понятия *система* – от узкоспециальных до философских. Среди ряда определений, связанных с философским статусом этой категории, в качестве исходных, базисных можно взять следующие: 1) «система есть комплекс взаимодействующих элементов» (Людвиг фон Берталанфи); 2) «упорядоченное определенным образом множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целостное единство» (В.Н. Садовский); 3) «система есть отграниченное множество взаимодействующих элементов» (А.Н. Аверьянов). Во всех этих определениях фигурируют понятия *элемент* и *взаимодействие (связь)*. Качество системы обуславливается количеством и природой элементов и характером связей между элементами. Специалисты по системному подходу чаще всего отождествляют систему с целостностью, что, на наш взгляд, не исключает признания наряду с целостными системами также систем суммативного типа [2: 279]. *Система* (от греч. *systema*) – объединение некоторого разнообразия в единое и четко расчлененное целое, элементы которого по отношению к целому и его частям занимают соответствующие места [1: 741].

В педагогике понятие *система* дает представление о целостности, о возможности выделения ее отдельных частей или компонентов, что и является ее первым признаком [9: 173]. *Система* (греч.) – целое, состоящее из частей, целеустремленная целостность взаимосвязанных компонентов

или элементов, имеющая новые свойства, отсутствующие у каждой из них, связанная с внешней средой. Признаки системы: целеустремленность, наличие элементов, взаимосвязь и взаимодействие элементов, связь с внешней средой, динамизм.

В.П. Симонов [10: 29] выделяет следующие виды систем: технологические, биологические и социальные. К социальным относится педагогическая система.

Все системы имеют организационную структуру и характеризующие их свойства. В структуре выделяют: объекты (субъекты) – части или элементы, атрибуты (свойства составляющих объектов), отношения или взаимодействия (объединяют систему в целое), наличие уровней иерархии и иерархия уровней.

К основным **свойствам** системы относятся:

- целостность (взаимообусловленность, внутреннее единство составляющих компонентов системы);
- совместимость (сочетание, соединение) или несовместимость с другими системами;
- стабильность (устойчивость обратной связи);
- способность к самосовершенствованию, самовоспитанию.

В рассмотренных свойствах педагогической системы явно не хватает главного критерия – свойства преемственности.

Осмысление общенаучного понятия *система* применительно к педагогическим явлениям приводит к обогащению собственно педагогической терминологии словосочетанием, как *система воспитания*. Мы придерживаемся определения понятия *система*, данного В.А. Сластениным: «Система – целостный комплекс элементов, связанных между собой таким образом, что с изменением одного изменяются другие» [11: 32]. Вот минимальный набор характеристик системы, учетом которых определяется системный подход к изучаемому объекту: состав (совокупность элементов, в нее входящих), структура (связь между ними) и функции каждого из элементов, его роль и значение в системе. Элемент системы в свою очередь может быть системой, входящей в более широ-

кую систему как ее часть, как подсистема. Такая система получает конкретное наполнение в зависимости от того, каков ее состав, то есть конкретное содержание ее элементов. Система организационных форм или методов, элементов содержания воспитания, методическая система, воспитательная система и т. д. Главное требование к создателю или исследователю такой системы – умение охарактеризовать ее с позиции системного подхода, четко обозначить состав, структуру и функции.

Культурологический подход предполагает объединение в целостном непрерывном образовательном процессе адаптивной образовательной среды учебных заведений специальных, общекультурных и психолого-педагогических блоков знаний по конкретным учебным дисциплинам. Синергетический подход предполагает учет природосообразной самоорганизации субъекта и выявление общих закономерностей, лежащих в основе процессов самоорганизации системы и истории ее развития. В центре внимания данного подхода находятся качественные изменения в динамическом или статическом поведении системы.

Синергетический подход – это подход, представляющий собой новую концепцию, новую методологию построения единой теории самоорганизации в сложных системах. Личностно ориентированный означает учет природосообразных особенностей каждой отдельно взятой личности в образовательной системе для более полного раскрытия ее способностей и возможностей на основе зоны ближайшего развития. Рефлексивный подход предполагает стимулирование внутренних усилий личности, ее саморазвития. Он проявляется в управленческом взаимодействии, проектировании деятельности коллектива, при самоанализе и самооценке достижений и неудач образовательной системы.

В условиях обновления общества, перехода к рыночным отношениям востребованными становятся специалисты, арсенал профессиональных знаний и умений которых представлен в определенном объеме. Одним из важнейших элементов выступают компетентности и компетенции, так как распределение и потребление материальных и духовных благ

требует прежде всего их воспроизводства. Возрождение культуры, экономики, создание материальных и духовных ценностей вызывают потребность в качественно новом работнике, который готов к активному поиску своего места в социально-профессиональной структуре общества.

Традиционно непрерывное образование понимается как единая система, включающая все возможные типы учебных заведений, обеспечивающих максимальное развитие способностей человека. Эта категория выражает идею поступательного развития образовательных потребностей человека.

Система непрерывного образования представляет собой комплекс государственных и негосударственных учреждений и учебных заведений, обеспечивающих организационное и содержательное единство и взаимосвязь всех звеньев образования, совместно решающих задачи общеобразовательной и профессиональной подготовки и воспитания каждого человека с учетом актуальных и перспективных общественных потребностей. Система позволяет представить процесс развития личности в виде последовательных этапов, каждый из которых ассоциируется со все более высоким образовательным уровнем: грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет [4].

Реализация непрерывного многоуровневого профессионального образования привела к созданию учебных заведений с разной организацией профессиональной подготовки, интегрирующих образовательные программы различных систем профессионального образования: начального, среднего, высшего и дополнительного. Как показали исследования, в настоящее время расширяется сеть образовательных учреждений, в которых создаются условия для перехода к разноуровневым, многоступенчатым, преемственным и вариативным образовательным программам.

Создание современной, мобильной и гибкой системы непрерывного профессионального образования – первоочередная задача, стоящая перед обществом и государством. При этом отмечается, что существующая система профессионального образования уже исчерпала себя и для дальнейшего развития требует интеграции начального и среднего профессионального образования и подъема новой создаваемой системы на качественно иной уровень.

Понимание развития как непрерывного процесса следует соединить с принципом развивающего обучения, ориентаци-

ей образовательной деятельности не только на познание мира, но и на его преобразование. Этим обусловлен переход к открытой системе образования.

Открытость как новое условие функционирования современной системы профессионального образования России предполагает ее широкое взаимодействие с социумом, органическую включенность в рыночные отношения с признанием приоритета заказчиков (работодателей) на подготовку кадров. Конкурентоспособность страны непосредственно связана и зависит от конкурентоспособности кадрового потенциала, уровня его компетентности.

Открытое образование – современная доктрина о путях расширения доступности образования. Одна из основных идей – уравнивать в правах фактическую и формальную квалификацию человека. Люди, имеющие большой жизненный опыт, прежде всего профессиональный, нуждаются в официальном признании. В этих целях создается система учреждений, поступление в которые не требует предъявления документа об образовании. Обычно это работающие по особым программам структурные подразделения в регулярных учебных заведениях разного уровня, диплом об окончании которых обучающиеся намерены получить. Это можно сделать следующим образом: сдать экзамены за полный курс, не посещая занятий; пройти кратковременный курс обучения, построенный с расчетом на реальный уровень подготовки слушателей; пройти полный курс обучения учебного заведения, не будучи формально зачисленным в состав его студентов.

Переход к открытой образовательной системе осложняется субъективными трудностями, консерватизмом, боязнью нового. Отсюда – стремление снова вернуться к безопасности закрытой системы и опереться на инструкции, освободиться от ощущения личной ответственности.

Общество должно позаботиться не только о том, чтобы снять некоторое количество ограничений бюрократических преград на пути педагогических инноваций, но и о том, чтобы расширить выбор для каждого педагога, в полной мере реализовать потенциальные возможности системы образования, объективно обладающей свойствами открытости.

Открытая система образования имеет повышенную способность к прогрессивному развитию посредством использования передового опыта, формирующегося под воздействием постоянно увеличивающихся потребностей общества и чело-

века. Ее развитие детерминируется не политической волей одного лидера или группы «верховных жрецов», а процессом постоянного взаимодействия с окружающим миром, прежде всего сопряженностью рынков труда и образовательных услуг.

Именно в силу своей открытости система профессионального образования способна прогнозировать и учитывать перемены в экономике, отражать изменения в технологии и управлении производством, предоставлять возможность профессионального образования людям всех возрастов, гарантировать достижение требуемых образовательных стандартов.

В открытой системе имеется возможность для проявления личного мнения, выбора своего жизненного пути, построения собственной карьеры. Обеспечить свободу такого выбора означает предоставить человеку возможность получать образование без внешних принуждений и ограничений.

В открытой системе образования граждане, испытывающие затруднения в получении или не имевшие ранее обязательного базового образования (инвалиды, подростки с недостатками в умственном и физическом развитии, выпускники специальных школ, безработные и другие категории, нуждающиеся в социальной защите и т. д.) должны иметь реальную возможность обучаться.

Открытость системы образования обуславливает и такую ее важную обобщенную характеристику, как гибкость, т. е. способность ее структурных элементов «перестраиваться» на выполнение разнообразных функций и сохранять при этом необходимую степень открытости в зависимости от изменяющейся специфики социально-экономических преобразований» (И.П. Смирнов, В.А. Поляков, Е.В. Ткаченко).

Рассмотрим «общую» модель непрерывного образования, разработанную В.Н. Турченко. Данная модель имеет ряд характеристик.

Временная характеристика: процесс всей жизни.

Пространственная характеристика: место не ограничено. Специализированные учреждения, оставаясь опорными пунктами системы образования, интенсивно расширяют свои функции, реализуя их не только в собственных рамках, но и внутри всех других сфер деятельности.

Внешняя характеристика: максимальное сближение школы со всеми другими сферами общественной деятельности, принцип «открытой школы».

Внутренняя характеристика: сомкнутость, преемственность всех ее элементов, плавные переходы от низших ступеней к высшим. Различные формы и типы обучения взаимно дополняют друг друга.

Количественная характеристика: включает не только подрастающее поколение, но и все старшее поколение, являясь в принципе всеохватывающим.

Функциональная характеристика: ученик – субъект самообразования, способный стать серьезным оппонентом своего учителя и даже превзойти его.

Характеристика развития: непрерывное образование – это процесс. Ведущая тенденция – непрерывное обновление содержания, форм и методов обучения, интенсификация учебно-воспитательных процессов.

Примером модели непрерывного образования может служить модель дистанционного образования.

Дистантное обучение – форма обучения на расстоянии, в котором «доставка» учебного материала и учебное взаимодействие педагога и обучающегося обеспечивается с помощью современных технических средств (телевидение, Интернет).

Дистанционное образование (ДО) – целенаправленное и методически организованное руководство учебно-познавательной деятельностью и развитием лиц, находящихся в отдалении от образовательного учреждения и потому не вступающих в постоянный контакт с его педагогическим персоналом.

Дистанционное образование практикуется в двух формах, обычно комбинируемых в различных сочетаниях:

◆ через переписку, в ходе которой педагог корректирует и контролирует освоение образовательной программы;

◆ через средства массовой коммуникации (лекции, инструкции, индивидуальные консультации по телефону).

Дистанционные технологии используются как в формальном, так и в неформальном образовании.

В концепции модернизации российского образования указывается, что в настоящее время надлежит «повсеместно обеспечить равный доступ молодых людей к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами и склонностями, независимо от материального достатка семьи, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья» [7].

Термин «дистанционное образование» имеет американское происхождение и был использован впервые Университетом штата Висконсин (Г. Румбле). Практически до конца XX в. этот термин использовался как синоним понятий «заочное обучение», «корреспондентное обучение», «домашнее обучение», «независимое обучение». В настоящее время он приобрел несколько иное значение в связи с внедрением телекоммуникационных технологий.

По Международной стандартной классификации образования дистанционное образование относится к формам предоставления образования. При определении данного понятия следует руководствоваться двумя основными подходами к его сущности: дистанционное образование как корреспондентное и дистанционное образование на основе телекоммуникационных технологий.

Опережающее образование – это образование, обеспечивающее развитие у обучаемых способности «работать с будущим» путем его проектирования и моделирования, исследования, использования новых технологий и других методов строительства будущего [6].

Современное образование должно не только обеспечивать формирование у обучающихся определенной системы знаний, но и, вследствие их постоянного и достаточно быстрого обновления, развивать у каждого обучающегося потребность в непрерывном самостоятельном овладении ими, т. е. способствовать самообразовательной деятельности. Перспективным направлением модернизации системы образования является внедрение дистанционного образования на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий. Названный вид образования предполагает:

- удовлетворение образовательных потребностей населения;
- повышение социальной и профессиональной мобильности населения;
- удовлетворение потребностей общества и государства в качественной подготовке специалистов с различным уровнем образования;
- повышение уровня образованности населения страны;
- обеспечение единого образовательного пространства;
- реальную возможность учета индивидуальных особенностей обучающихся и их образовательных потребностей (Д.В. Чернилевский).

В основу концепции дистанционного образования положена направленность всего образовательного пространства на личность каждого обучающегося, реализующая принципы индивидуализации и гуманистической направленности в обучении.

В этом случае дистанционное образование рассматривается в мировой педагогической практике как альтернатива традиционному обучению, которое в основном базируется на усвоении готовых знаний и их воспроизведении. Дистанционное образование (в отличие от традиционного) предполагает самостоятельную активную познавательную деятельность каждого учащегося и студента (Г. Гримес, Г. Румбле, Е.С. Полат).

Учебный процесс в условиях дистанционного образования характеризуется следующими особенностями: преобладанием самостоятельной работы, отсутствием постоянного контакта студентов и преподавателей, наличием различных средств обучения (тесты, аудио- и видеоматериалы, компьютерные программы), сегментированным представлением учебного материала (юниты), осуществлением взаимодействия студентов с преподавателями на основе наиболее значимых и сложных вопросов изучаемого сегмента.

Виды деятельности субъектов образовательного процесса приведены в табл. 2.

В условиях дистанционного образования прежде всего происходит удовлетворение личностно значимых образовательных потребностей студентов на основе построения индивидуальных маршрутов их профессиональной подготовки.

Модели ДО:

- ◆ обучение по типу экстерната;
- ◆ обучение по типу одного университета;
- ◆ сотрудничество нескольких учебных заведений;
- ◆ автономные образовательные учреждения и обучающие системы.

С помощью мультимедиа создаются системы для дистанционного обучения, которые позволяют повысить эффективность обучения от 2 до 5 раз, а способность к запоминанию увеличить с 35 до 85 %.

Одним из путей, повышающих эффективность дистанционного обучения, является создание трехмерной сцены визуализации, позволяющей получать с помощью пакетов трехмерной графики и специальных индикаторов прикладных

программ формирования объемных и псевдообъемных изображений.

Таблица 2

Виды деятельности субъектов образовательного процесса
в условиях дистанционного образования

Студент	Студент
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Создание психолого-педагогических условий для успешной самообразовательной деятельности студентов Разработка индивидуальной траектории профессиональной подготовки для каждого студента. ◆ Проведение индивидуальных и фронтальных консультаций. Осуществление индивидуальных форм контроля знаний и умений студентов Проведение мероприятий по коррекции знаний и умений студентов. ◆ Повышение профессиональной квалификации и профессионального мастерства. ◆ Обеспечение комплексности преподавания естественнонаучных, технических и психолого-педагогических дисциплин. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Осуществление мероприятий, направленных на самомотивацию и самоорганизацию в получении профессии. Реализация технологий индивидуального взаимодействия с тьютором. ◆ Осуществление индивидуальной траектории получения образования. ◆ Расширение субъектной сферы обучения. ◆ Использование информационно-обучающей среды. Самодиагностика собственной учебно-познавательной деятельности. ◆ Комплексное освоение научно-исследовательской, педагогико-проектировочной, производственно-технологической, организационно-методической и управленческой деятельности.

Для создания виртуальной реальности используются программно-аппаратные обучающие комплексы с объемными индикаторами, создающие пространство на примере трена-

жера. Эта виртуальная реальность позволяет имитировать перемещение изучаемого предмета или явления, транспортного средства. При этом несколько программно-аппаратных комплексов формируют не только визуальную модель окружающего пространства, но и показания приборов, отражающих перемещение всего объекта в пространстве. Эта виртуальная реальность в тренажерах с псевдообъемными индикаторами становится частью сознания человека. После нескольких тренировок в виртуальной среде у обучаемых формируются, например, соответствующие навыки и умения применения различных механизмов и приборов, безопасного вождения транспортного средства. Меняются и профессиональные качества личности. Таким образом, дистанционное обучение существенно дополняет традиционный учебно-воспитательный процесс в различных образовательных учреждениях.

А.М. Новиков считает, что понятие непрерывности образования относится к трем объектам:

- к личности. В этом случае оно означает, что человек либо учится постоянно в образовательном учреждении, либо занимается самообразованием;
- к образовательным процессам. В этом случае основной характеристикой непрерывного образования выступает преемственность содержания образовательной деятельности;
- к образовательным учреждениям. Непрерывность понимается в данном контексте как сеть образовательных учреждений и их взаимосвязь, создающие пространство образовательных услуг, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей как общества в целом, так и каждого человека [8].

Подобный подход позволяет, на наш взгляд, рассматривать непрерывное профессиональное образование как неотъемлемую компоненту успешной социализации человека и перекликается с концепцией ЮНЕСКО, включающей в понятие *образование* все воздействия, весь процесс формирования личности человека. При этом процесс рассматривается как приоритетный по отношению к результату. Результат же образования рассматривается вне связи со способом его получения. Отсюда следует отличающаяся от общепринятой трактовка самого понятия *система образования*. Сюда включены не только все виды учебных заведений и образовательных

программ, но и сфера межличностного общения, и, что особенно актуально, профессиональной деятельности.

Перед обществом и государством стоит важнейшая задача – создание системы всеобщего непрерывного профессионального образования, соответствующего потребностям страны и тенденциям мирового рынка труда.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1536 с.

2. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия, эзотеризм, политэкономия / сост. С.Ю. Солодовников. – Мн.: МФРЦП, 2002. – 1008 с.

3. *Бухарова Г.Д.* Системы образования: уч. пособ. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 475 с.

4. *Гершунский Б.С.* Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 432 с.

5. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию: учеб. пособ. для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995.

6. *Давыдова Л.Н.* Методики оценки профессиональной компетенции педагога. – Астрахань: Изд-во ОГОУ ДПО «АИПКП», 2007. – 20 с.

7. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы (утв. Распоряжением Правительства РФ от 3 сентября 2005 г. № 1340-р) // Бюллетень высшего образования. – 2006. – № 1.

8. *Новиков А.М.* Профессиональное образование в России. – М., 1997. – С. 45.

9. Общая педагогика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластёнина. Ч. II. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 2002. – 256 с.

10. *Симонов В.П.* Педагогический менеджмент. – М.: Логос, 1997. – 438 с.

11. *Ситников А.П.* Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психология. – М., 1996.

12. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

13. Энциклопедический словарь. Т. 30 / изд. Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефронъ. – СПб.: Типография Акц. общ. «Издательское дело Брокгауз – Ефронъ», 1900. – 480 с.

1.5. Организация самостоятельной работы в системе профессионального образования

В условиях модернизации системы образования федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения позволяют определить в качестве приоритетной задачи профессионального образования подготовку компетентного, конкурентоспособного специалиста, мотивированного на профессиональную деятельность, готового к профессиональному самообразованию как важного критерия оценки результатов обучения.

На необходимость повышения эффективности образовательного процесса в вузах указывает целый ряд стратегических государственных (Стратегия социально-экономического развития России до 2020 года, Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года, Национальная доктрина образования Российской Федерации, Концепция долгосрочного прогноза научно-технологического развития Российской Федерации на период до 2025 года и др.) и нормативно-правовых (законы «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и др.) документов, в которых в качестве главной цели выдвигается необходимость приведения основных параметров существующей системы профессионального образования в Российской Федерации в соответствие с новыми требованиями профессиональной деятельности и нормативными правовыми актами Российской Федерации «потребителя образовательных услуг».

В своем Послании Федеральному Собранию 12 декабря 2012 г. Президент РФ В.В. Путин отметил: «Мы должны ...укреплять духовно-нравственную основу общества. Именно поэтому определяющее значение приобретают вопросы общего образования, культуры, молодежной политики. Эти сферы – прежде всего пространство для формиро-

вания нравственного, гармоничного человека, ответственного гражданина России [6, с. 3].

В «Национальной доктрине образования Российской Федерации» подчеркивается, что «образование в пределах временного горизонта до 2025 года должно обеспечить значительные, содержательные и индустриальные сдвиги в образовании с тем, чтобы сформировать человека как целостную личность новой гуманистической эпохи, личность адекватную мотивам творческого самовыражения, способную преодолеть узость специализированного развития, ...стремящуюся к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий». В связи с актуализацией задачи обеспечения (гарантии) качества высшего образования функции оценивания результатов в целом учебной деятельности студентов и их компетенций приобретает новые смыслы. Прежде всего, изменяется понимание роли оценивания в образовательной деятельности. Иными словами, главная задача этой процедуры – улучшение качества работы конкретного человека (студента, преподавателя) и через это достижение более широких целей – улучшение качества обучения, учебных программ и условий образования, достижение нового качества работы всего вуза [1].

Согласно новой образовательной парадигме независимо от специализации и характера работы, организация учебного процесса должна быть направлена на формирование готовности к профессиональному самообразованию как одному из важнейших показателей оценки результатов обучения. Поэтому, задачей кафедр является разработка дифференцированных критериев самостоятельности в зависимости от специальности и вида деятельности (исследователь, проектировщик, конструктор, технолог, ремонтник, менеджер и т. д.). должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности. Формирование у бакалавров Две последние составляющие образования формируются именно в процессе самостоятельной работы студентов.

Высшая школа отличается от средней специализацией, но главным образом – методикой учебной работы и степенью

самостоятельности обучаемых. Преподаватель лишь организует познавательную деятельность студентов. Студент сам осуществляет познание. Самостоятельной работой завершаются все виды учебной работы. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации. Поэтому в каждом вузе, на каждом курсе тщательно отбирается материал для самостоятельной работы студентов под руководством преподавателей. Ее формы разнообразны – это различные типы домашних заданий. В вузах составляются графики самостоятельной работы на семестр с приложением семестровых учебных планов и учебных программ. Графики стимулируют, организуют, заставляют рационально использовать время. Работа должна систематически контролироваться преподавателями. Основой самостоятельной работы служит научно-теоретический курс, комплекс полученных студентами знаний. При распределении заданий студенты получают инструкции по их выполнению, методические указания, пособия, список необходимой литературы.

Современная система высшего профессионального образования существует и функционирует в условиях жесточайших социальных противоречий. С одной стороны, в обществе существует понимание необходимости усиления роли системы высшего профессионального образования в жизни общества, в научно-техническом прогрессе, в развитии науки, культуры и остальных сфер жизни. Существует понимание, что с помощью образования закладывается духовно-ценностная мировоззренческая программа в человеке, а также образование является фактором повышения производительности труда. С другой стороны, продолжается рост инвестиций в сферы народно-хозяйственного комплекса. К внутренним противоречиям вузовского образования относится противоречие между возрастающим с огромной скоростью объемом информации, которую необходимо усвоить будущему выпускнику вуза, и ограниченными его возможностями осуществить это в традиционно отводимые сроки. Невероятный поток информации, которая устаревает быстрее, чем

студент окончит вуз, уже невозможно «втиснуть» в программы [7, с. 25].

Эти противоречия актуализируют компетентностный подход в образовании и предъявляют повышенные требования к профессионализму специалиста.

Резко критикуя отжившую «зуновскую парадигму» нашего образования, один из наиболее известных российских педагогов Е.А. Ямбург писал: «Ни в одной стране мира никто не ставит перед собой задачи такое количество знаний, умений, навыков ногами впихнуть в голову ребенка». И ни в одной стране мира «так не учат, как мы, – жестко, мощно против шерсти», получая в итоге все «больше количество больных детей и дидактогенных неврозов» [7, с. 24–27].

Таким образом, оценивание должно интерпретироваться как конструктивная обратная связь, как инструмент и технологии обучения. А проблема формирования компетенций рассматривается как их поэтапное освоение, развитие и оценивание на разных стадиях обучения студентов, специалистов будущего.

Принятие компетентностного подхода с переходом от оценки знаний к оценке компетенций обучающихся должно привести к формированию новой контрольно-оценочной системы в вузах, созданию фондов оценочных средств, служб оценивания, разработке технологичных и независимых процедур оценивания [4, с. 16].

Аналитический обзор педагогической литературы позволяет утверждать, что сложный и многоаспектный характер проблемы готовности к профессиональному самообразованию как критерия оценки результатов обучения привлекает внимание ученых смежных отраслей знания.

Ричард Бояцис, один из основателей концепции компетенций, писал в своей книге, что компетенция – основная характеристика личности, которая лежит в основе эффективного или превосходного выполнения работы. Бояцис утверждает, что компетенции образуют своего рода иерархию в структуре личности, и каждая компетенция может существовать на различных уровнях: мотивы и черты – на бессознательном, образ «Я» и социальная роль – на сознательном, а навыки – на поведенческом. Наконец, компетенции – это обобщенные и глубокие качества личности, отражающие ее способности наиболее универсально использовать и применять получен-

ные знания, умения и опыт, владеть приемами, действовать и принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях [5].

Взаимосвязь компетентностей и компетенций можно охарактеризовать следующим образом: компетентности – это потенциал человека и специалиста, его знания, умения, навыки, опыт деятельности; компетенции (кинетика и динамика мысли и поступков) – это его действия, понимание проблемы, анализ, поиск решения и деятельность по решению проблемы и достижению результата. Компетентности и компетенции во взаимодействии и обуславливают результат деятельности и успех решения проблем.

Задачи и проблемы современного образования постоянно обсуждаются в нашей стране на самом высоком уровне. Требуемые результаты не могут быть достигнуты с применением традиционных методов обучения. На помощь и преподавателям и студентам приходят интерактивные образовательные технологии. Концепция компетентностного обучения студентов и специалистов становится одной из ведущих при разработке и реализации государственных образовательных стандартов нового поколения, а проблема достижения требуемого качества обучения тесно увязывается с качеством всех составляющих системы образования: программ и стандартов; системы управления; квалификации педагогических кадров; качества образовательных учреждений и образовательного процесса; условий обучения, самообучения и саморазвития обучающихся; результатов образования.

Компетентностный подход нацелен на то, чтобы не увеличивать объем информированности человека в различных предметных областях, а качество их усвоения, умение применять их на практике, а также научить его самостоятельно решать проблемы в незнакомых ситуациях.

При этом использование компетентностной модели предполагает принципиальные изменения в организации учебного процесса, в управлении им, в деятельности учителей и преподавателей, в способах оценивания образовательных результатов по сравнению с учебным процессом, основанным на концепции «усвоения знаний».

Основной ценностью обучения становится не усвоение суммы сведений, а освоение учащимися таких умений, кото-

рые позволяли определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях [2].

Мы не представляем, с какими ситуациями могут столкнуться наши ученики в будущем, поэтому надо учить тому, что они могут применить в любых ситуациях.

В ходе исследования нами выявлено, что основными чертами обучения на основе компетентностного подхода к подготовке специалистов являются:

1. Общесоциальная и личностная значимость формируемых знаний, умений, навыков, качеств и способов продуктивной деятельности.

2. Выявление определенных компетенций, которые являются целями развития личности и готовности к профессиональному самообразованию как предмета оценки результатов обучения.

3. Формирование компетенций как совокупности смысловых ориентаций, базирующихся на постижении национальной и общечеловеческой культуры.

4. Индивидуализация программы выбора стратегии для достижения цели.

5. Наличие четкой системы критериев измерения, которые можно обрабатывать статистическими методами.

6. Оказание педагогической поддержки формирующей личности и создание для нее «зоны» успеха.

7. Интегративная характеристика проявлений личности, связанная с ее способностью совершенствовать имеющиеся знания, умения и способы деятельности по мере социализации и накопления опыта жизнедеятельности [7].

Как отмечают исследователи проблем организации учебного процесса, основная трудность заключалась в том, что компетенции проявляются только в деятельности студентов: при выполнении проектов; решении проблемных ситуаций при недостатке информации и в нестандартных учебных или реальных ситуациях; решении задач, требующих интеграции знания и опыта в сочетании с поведенческими характеристиками обучающегося.

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности [3, с. 14].

Результаты образования сегодня рассматриваются как ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, и которые описывают, что должен будет в состоянии делать студент по завершении всей или части образовательной программы.

Все компетенции социальны по своему содержанию, так как вырабатываются, формируются и проявляются в социуме и призваны помогать людям (специалистам) решать новые проблемы в знакомых и незнакомых ситуациях. Они имеют сложную компонентную структуру:

- гностический компонент, характеризующий знания студента как основу компетенции;
- фундаментальный компонент, характеризующий умения выполнять определенные действия;
- ценностно-этический компонент, опирающийся на личностные качества и характеризующий отношение личности к осуществляемой деятельности.

Новые требования к результатам освоения образовательных программ обуславливают необходимость разработки и новых принципов оценки качества обучения, качества обучения, уровня освоения компетенций студентами и выпускниками.

С целью более детального изучения особенностей формирования профессиональной компетентности мы разработали модель данного процесса, которая построена на принципе обеспечения процесса интеграции составляющих компонентов учебно-воспитательного процесса, комплексного сочетания содержания, форм и методов деятельности; интеграции целей, задач и функций каждого структурного компонента профессиональной культуры с учетом поэтапного перехода исследуемого процесса на более высокий уровень профессиональной культуры.

Модель представляет собой процесс становления профессиональных качеств, а также репрезентацию в образовательном процессе их будущей профессиональной деятельности через включение в учебный процесс игровых профессионально-ориентированных ситуаций, интерактивного тренинга формирования профессиональной компетентности.

Цель профессионального образования – становление социально и профессионально активной личности, обладающей высокой компетентностью, мобильностью и профессионализмом, основанным на формировании у бакалавров готовности к профессиональному самообразованию как предмета оценки результатов обучения.



Рис. 1. Модель

Таким образом, обоснованы педагогические условия повышения эффективности формирования ключевых компетенций студенческой молодежи как средство реализации компетентностного подхода посредством инновационных образовательных технологий, включающие:

– непрерывную мотивацию достижения учебных успехов у студентов. Средством развития интеллектуально-творческих способностей студентов выступают учебно-творческие задачи, направленные на развитие интеллектуально-творческих способностей;

– отсутствие мотивов принуждения; педагогическую поддержку в становлении субъектной позиции и взаимодействия преподаватель-студент, студент-студент, способствующей обоснованию смены модели «Я сам учусь, а не меня учат», создание в образовательном пространстве творческой среды; изменение позиции студента влечет за собой и изменение позиции преподавателя. Сегодня в системе образования происходят изменения, «деятельный учитель» сменяется педагогом – «фасилитатором», ориентированным на сотрудничество со студентами, способным к сопереживанию, содействующим ориентации студентов к самообразовательной деятельности, который сомыслит, выражает свое отношение к содержанию излагаемого материала через исследование, диалог, моделирование предметно-содержательного опыта [1].

Обоснование педагогических условий реализации компетентностного подхода в социально-гуманитарном образовании, разработка критериев контроля результатов обучения в форме компетенций, которые позволят прогнозировать наилучшую организацию самостоятельной работы.

Проведен анализ практики формирования профессиональной компетентности у будущего специалиста, основанного на формировании у бакалавров готовности к профессиональному самообразованию как предмета оценки результатов обучения в Дагестанском государственном университете и на его основе определены теоретические подходы к обновлению содержания профессионального образования по гуманитарному направлению.

Модель задает цели, средства и перспективы развития профессиональной компетентности, ее прогрессивного изменения, ее структурные и содержательные составляющие систем и технологий организации педагогического процесса в различных образовательных средах, выявлены условия и механизмы реализации творческо-деятельностного, т. е. компетентностного подхода в национальной системе образования.

Новизна подхода, который используется при создании данной модели, заключается в том, что «проектирование ведётся, исходя из интересов потребителя образовательных услуг – человека с его образовательными потребностями, в течение всей жизни повышающего свой образовательный потенциал [1].

Инновационная деятельность студентов выступает в качестве пускового механизма формирования их компетенций благодаря тому, что это рождает у обучающихся новый учебно-познавательный мотив, побуждающий их к самостоятельному усвоению нового социального опыта; к полноценной самореализации; к саморазвитию и самосовершенствованию.

Обоснование педагогических условий реализации компетентностного подхода в социально-гуманитарном образовании, разработка критериев контроля результатов обучения в форме компетенций, которые позволят прогнозировать наилучшее отношение студентов к обучению, субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента, развивая самостоятельность, мотивацию и планирование карьеры, разработать интегральные оценки, позволяющие установить уровень сформированности студентов и степень готовности к педагогической деятельности и трудовой деятельности, апробирование модели педагогического сопровождения учащихся Дагестанского государственного университета на основе компетентностного подхода для обеспечения индивидуальной образовательной траектории, формирования компетенций специалиста на основе контрольных заданий для самостоятельной работы, включающих составление портфолио в форме дневника, портфолио достижений, портфолио-отчета или портфолио-самооценки, разработку педагогических технологий, средств, методов и приемов совершенствования

подготовки учащихся и оценки качества последовательного или параллельного изучения социально-педагогических дисциплин, обоснование базисных принципов организации инновационных форм организации учебных занятий:

- учтены индивидуально-типологические особенности студента в образовательной деятельности;

- проведение своевременной педагогической диагностики особенностей самообразовательной деятельности студента;

- создание программы, включающей в себя средства (изучение литературы, самостоятельные упражнения и тренировку, самостоятельное выполнение практических задач, работу с аудиовизуальными средствами), методы (наглядные, словесные, практические) и формы (интерактивные лекции, семинары, тренинги, аутотренинги) активизации самообразовательной деятельности будущих специалистов;

- выявление эффективности использования инновационных образовательных технологий в подготовке будущего специалиста; разработка методологии мониторинга качества профессионального образования и определение содержания профессиональных, общекультурных, психолого-педагогических компетенций специалиста гуманитарного направления; выявление условий и механизмов реализации творческо-деятельностного, т. е. компетентностного подхода в национальной системе непрерывного образования; научно-методическое обеспечение повышения эффективности лекционных и семинарских занятий, а также имитационно-моделирующий, проектный и контекстный способы обучения;

- использование модели самообразовательной деятельности будущего специалиста, которая включает в себя: цель, задачи, структуру (подразделяющуюся на диагностику, планирование и самоконтроль);

- разработка, апробация и внедрение методических и организационных аспектов педагогического сопровождения мониторинга качества профессионального образования, разработка различных видов учебных занятий:

– использование в процессе формирования профессиональной компетентности личностно ориентированных методов;

– привлечение к самообразовательной деятельности студентов, кураторов студенческих групп.

Компетентностный подход позволяет, в частности, совершенно по-другому строить цели и содержание образования. А.В. Баранников формулирует содержание «ключевых компетенций» [3]:

– учебные компетенции: организовывать процесс учения и выбирать собственную траекторию образования; решать учебные и самообразовательные проблемы; извлекать выгоду (пользу) из образовательного опыта и т. д.;

– исследовательские компетенции: находить и обрабатывать информацию; использовать различные источники данных; работать с документами и т. д.;

– коммуникативные компетенции: выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей; дискутировать и защищать свою точку зрения; понимать, говорить, читать и писать на нескольких языках; выступать публично; литературно выражать свои мысли и т. д.

Стандарты третьего поколения и замена действующих основных образовательных программ на компетентностные ставит перед вузами ряд проблем. Какие компетенции формировать, как их формировать, какие образовательные технологии использовать, как и на каких этапах обучения оценивать уровни усвоения студентами тех или иных компетенций, какую форму оценивания достижений по развитию компетенций предложить студентам в ходе обучения? Эти и другие вопросы еще предстоит нам решать в Дагестанском государственном университете. Контроль результатов обучения в форме компетенций прогнозирует наилучшее отношение студентов к обучению, субъект-субъектному взаимодействию преподавателя и студента, развивая самостоятельность, мотивацию и планирование карьеры.

В числе педагогических условий эффективности компетентностного подхода, направленного на формирование го-

товности к профессиональному образованию в Дагестанском государственном университете, мы выделяем следующие:

- ориентация на развитие профессиональной компетентности в обучении, развитие потенциала специалиста, его знаний, умений, навыков, опыта деятельности;

- включение в учебный процесс имитационных ситуаций, имеющих профессионально ориентированное содержание, требующее от студентов его самостоятельного и творческого применения;

- обеспечение возможности для проявления активной социальной позиции студентов с помощью интерактивных технологий обучения;

- содействие в актуализации потребности в профессиональном и личностном самоопределении, самореализации, рефлексии, самооценке, самоконтроле;

- ролевая имитация студентами реальной профессиональной деятельности с выполнением функций специалистов на различных рабочих местах в ходе практических занятий;

- организация творческой работы студентов, установка на формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности;

- творческое взаимодействие преподавателей и студентов;

- материально-техническое обеспечение деятельности студентов и преподавателей.

В силу сложности и трудоемкости всего комплекса контрольно-оценочной деятельности по выявлению состава, структуры и уровней сформированности компетенций мы посчитали целесообразным остановиться на имеющемся опыте решения подобных задач, методиках организации и проведения оценивания общих компетенций студентов с тем, чтобы:

- создать на кафедре научно обоснованные условия для формирования фонда оценочных средств;

- создать основу системы оценивания компетенций студентов на различных стадиях обучения, пользуясь квалификационными требованиями к контрольно-оценочным материалам и процедурам, обеспечив тем самым возможность сопо-

ставления результатов оценивания и формирования образовательной статистики;

– на каждом переходном этапе обучения студенты зная свои стартовые характеристики, мотивировали их к дальнейшему развитию компетенций, показывая возможности их карьерного роста при наличии соответствующего уровня владения необходимым набором компетенций;

– при обучении студентов преподаватели использовали широкий спектр современных образовательных технологий, позволяющих не только обеспечивать студентов знаниями, умениями и навыками, но и компетенциями.

Коллектив педагогов, занятых в проекте, проработал и внедрил адекватные методы контроля, особенности его организации: стандартизация оценочных средств и процедур; обеспечение преемственности развития компетенций между ступенями образования; установление обоснованных критериев оценивания уровней сформированности компетенций; анализ и учет оценок для использования возможностей учебного портфолио и характеристики динамики развития компетенций студентов за весь период обучения. Основная трудность заключалась в том, что компетенции проявляются только в деятельности студентов: выполнении проектов; решении проблемных ситуаций при недостатке информации и в нестандартных учебных или реальных ситуациях; решении задач, требующих интеграции знания и опыта в сочетании с поведенческими характеристиками обучающегося и его индивидуальными возможностями и др.

1. Осознание значимости и необходимости совершенствования модели подготовки, актуализирует проблему внедрения инновационных технологий, обеспечивающих готовность к профессиональной деятельности, оптимизацию дидактических целей и структурирование преподаваемого учебного материала, технологизацию педагогического процесса в системе высшего профессионального образования в контексте соответствия будущей профессиональной деятельности.

Апробировать модель педагогического сопровождения для обеспечения индивидуальной образовательной траектории, формирования компетенций специалиста.

2. Разработать контрольные задания для самостоятельной работы, включающей составление портфолио в форме дневника, портфолио достижений, портфолио-отчета или портфолио-самооценки.

3. Разработать тесты, направленные на фронтальное выявление остаточных знаний. Портфолио позволяют не только выявить уровень усвоения материала, но и суммировать достижения студентов. Оно позволяет выявить общий уровень владения студентом информацией, содержащейся в учебных курсах модуля, проблемы в усвоении материала, мотивировку обучения. Портфолио способствует повышению интереса к предмету, развития критического отношения к усваиваемому материалу, повышению гибкости профессионального мышления. Существуют некоторые разновидности портфолио: а) портфолио в виде дневника отличается выборочностью, ориентацией на мониторинг прогресса в процессе обучения, разнообразием информации, отражающей уровень подготовки студента, нацеленностью на самооценку, совместную работу студента и преподавателя; б) портфолио достижений составляется студентом с учетом его личных предпочтений. Здесь должны быть представлены работы за определенный промежуток времени, отобранные в соответствии с поставленной преподавателем целью; в) портфолио-отчет включает текущие результаты контрольно-оценочных работ, позволяющих продемонстрировать уровень усвоения студентом основной информации курса; г) портфолио-самооценка должна содержать работы студента, сопровождаемые комментарием преподавателя.

4. Разработать модель обобщенного образовательного маршрута, представленного объединенными в определенной последовательности сериями групп образовательных задач,

сформулированных от лица студента как проблемные вопросы:

Я и мой образовательный маршрут.

Я и мой образовательный процесс.

Я и мои учебные предметы.

Я и другие участники образовательного процесса.

Я и мой личностно-образовательный потенциал [5].

5. Разработка критериев контроля результатов обучения в форме компетенций, которые позволят прогнозировать наилучшее отношение студентов к обучению, субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента, развивая самостоятельность, мотивацию и планирование карьеры, разработать интегральные оценки, позволяющие установить качество сформированности у студентов по видам работ и степень общей готовности к педагогической деятельности и степень общей готовности выпускника к трудовой деятельности,

6. Обучать в рамках компетентного подхода педагогике, задавая «ситуации включения» через оценку ситуации, проектирование действий и отношений, которые требуют тех или иных решений.

7. Разработать проект решения жизненно значимой проблемы с использованием проектного метода, обеспечивающего формирование компетентности.

Формировать у студентов систему проектировочных умений и навыков, развивать их адаптационные способности, создавать условия для овладения приемами организации самостоятельной работы с помощью «ключевых компетенций»:

– учебные компетенции: организовывать процесс учения и выбирать собственную траекторию образования; решать учебные и самообразовательные проблемы; извлекать выгоду (пользу) из образовательного опыта и т. д.;

– исследовательские компетенции: находить и обрабатывать информацию; использовать различные источники данных; работать с документами и т. д.;

– коммуникативные компетенции: выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей; дискутировать и защищать свою точку зрения; понимать, говорить, читать и писать на нескольких языках; выступать публично; литературно выражать свои мысли и т. д.

Анализ изменений в подготовке студентов к самостоятельной деятельности как основы профессионально-личностного становления в условиях реализации компетентностного подхода показал, что они были связаны прежде всего с улучшением качественных показателей в освоении специальных знаний; с формированием профессиональных умений, изменением ценностей и мотиваций образования в вузе, что определяет качество их подготовки.

Литература

1. Аналитический обзор международных тенденций развития университетского образования. – № 6. – 2003. Интернет-ресурс: <http://charko.ru/narod.ru/an6/3.html>
2. *Бояцис Р.* Компетентный менеджер. Модель эффективной работы: М.: Изд-во ГИППО, 2008. – 340 с.
3. *Баранников А.В.* Содержание профессионального образования. Компетентностный подход. – М., 2002.
4. *Ефремова Н.Ф.* Формирование и оценивание компетенций в образовании: монография. – Ростов н/Д: Аркол, 2010. – 386 с.
5. *Ефремова Н.Ф.* Парадигма образования века – формирование компетенций // Тезисы Всерос. конф. – Ростов н/Д, 2001.
6. *Путин В.В.* // Российская газета. – 13.12.2012. – С. 3.
7. *Рабаданов М.Х., Алиева Б.Ш.* Компетентностный подход как показатель качества подготовки специалиста в вузе. – Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2011. – 187 с.
8. Частная школа. – 1996. – № 6. – С. 24.

Глава 2. Реализация компетентностного подхода при подготовке учителя

2.1. Инновационные технологии при формировании профессиональной компетентности специалиста

Сложившаяся к началу XXI в. социокультурная и педагогическая ситуация заставляет современные образовательные учреждения профессиональной школы реализовывать свой опыт в двух формах: как модернизацию, согласно которой происходит совершенствование системы при ее сохранении, и как реформацию, когда происходит ее переход к качественно новой системе. В связи с этим актуализируется проблема поиска педагогических инноваций, обеспечивающих качество профессиональной подготовки, одним из перспективных направлений которого выступает формирование *компетентности подхода* будущих специалистов.

Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа.

Во-вторых, усиление гуманизации содержания образования, непрерывное изменение объема учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют поиска новых организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогического знания в преподавательской среде.

В-третьих, изменение характера отношения преподавателей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса преподаватель был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Если раньше инновационная

деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных новшеств, то сейчас она приобретает избирательный, исследовательский характер.

В-четвертых, вхождение всех учебных заведений России в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их конкурентоспособности.

С инновационными процессами связывались большие надежды в плане развития образования, но и они привели к неожиданному результату: с одной стороны, действительно, возникло широкое поле образовательных инициатив, творческих начинаний, новых образовательных проектов, а с другой – инновационная деятельность оказалась не подкреплённой законодательно, материально, научно, методически и морально стала как бы личным делом каждого, кто включался в инновационный процесс.

Инновационное образование включает в себя: личностный подход, фундаментальность образования, творческое начало; сущностный и акмеологический подходы (сущностный подход предполагает синтез естественных, гуманитарных и технических наук), профессионализм, синтез двух культур – технической и гуманитарной; использование новейших информационных технологий.

Традиционное преподавание уходит со сцены. Формируется новый тип преподавателя: это исследователь, воспитатель, консультант, руководитель проектов. Развивается новая модель рынка труда преподавателя: он теряет прежнюю замкнутость, сотрудничает с коллегами.

В связи с этим принципиально по-новому ставится цель обучения: психическое и творческое развитие обучаемых на основе способности личности к самореализации. Основу деятельности студента как субъекта педагогического процесса составляет модель «Я сам учусь, а не меня учат», поэтому «я вижу происходящие изменения, оцениваю не конечный результат, а процесс деятельности, знаю предмет, владею навыками самообучения, и поэтому успешность моего обучения зависит от моей личностной деятельности».

Изменение позиции студента влечет за собой и изменение позиции преподавателя. «Деятельный учитель» сменяется педагогом – «фасилитатором», который вместе со студентами сопереживает, сомыслит, выражает свое отношение к содержанию излагаемого материала через исследование, диалог, моделирование предметно-содержательного опыта. Возникает вопрос: на какой педагогике воспитывать учащихся? Особой критике подвергается советская педагогика, хотя ее идеи продолжают питать современную отечественную систему образования и воспитания. Ведь несколько поколений российских учителей трудились в период ожесточенной борьбы между идеалистической и социалистической педагогиками. Первую дискредитировали, вторую до конца не осмыслили и не достроили.

Первым инновационным направлением развития педагогической теории приходится признать возврат к классическим основам природосообразной педагогики Я.А. Коменского. Прежде всего возрождение принципа природосообразности Я.А. Коменского. Советская педагогика объявила его «идеологическим» и заменила требованием учета возрастных особенностей школьников. Она исходила из идеи о врожденном равенстве людей, их равных возможностях в обучении и воспитании.

Принцип природосообразности – системообразующий в педагогике. Это принцип научный, а не идеологический. Новую педагогику следует выстраивать только на основе знаний о человеке, его формировании и воспитании. Идеология же – всегда односторонний, заинтересованный подход тех или иных социальных групп, который они навязывают другим в качестве идейных и ценностных ориентаций. В мировой философии воспитания признано, что воспитательный процесс не должен зависеть от политических амбиций и убеждений людей, стоящих у власти. Воспитание подрастающего поколения – слишком важное дело, оно не зависит от преходящих ценностей. Объективная педагогическая теория и выстроенная на ней практическая система должны развиваться только на объективно установленных наукой и подтвержденных практикой положениях.

Возникает необходимость перестройки всей педагогической теории на том основании, что у людей различные природные особенности, которыми обусловлены процесс и результаты педагогического процесса.

Я.А. Коменский так сформулировал этот принцип: «Как у трав, деревьев, животных есть различные природные особенности – с одними нужно обращаться так, с другими иначе и нельзя пользоваться для одних и тех же целей всем одинаково, – так существуют подобные же природные способности и у людей. Куда не влекут способности, туда не толкай. Бороться с натурой – напрасное дело...» [7: 300–301].

Ему вторит Дж. Локк: «Бог наложил определенную печать на душу каждого человека, которая, подобно его внешнему облику, может быть немного исправлена, но вряд ли можно ее целиком изменить и превратить в противоположное. Поэтому кто имеет дело с детьми, должен следить за тем, в какую сторону они легко уклоняются и что к ним подходит, каковы их природные задатки, как можно их усовершенствовать и на что они могут пригодиться...» [6: 104].

Возвращаясь к принципу природосообразности, зададимся вопросом: чего достигает теория? Прежде всего ясного понимания возможностей обучаемых, объективных оснований их качественного обучения. Одним из главных недостатков нашей педагогической теории является увеличение объемов заучивания знаний в ущерб физическому, нравственному, трудовому воспитанию. Заложниками такого подхода стали поколения физически слабых, психически неуравновешенных, функционально неграмотных выпускников.

Руководитель образовательного проекта «Новая Россия» А. Кушнир весьма скептически смотрит на возможность господствующей ныне педагогики «развивающего обучения» решить проблемы подрастающего поколения. На какой же педагогике предлагается вести Россию подрастающую в завтрашний день? «На старой, доброй, природосообразной народной педагогике», – отвечает автор проекта. Нужно помнить, что ребенок – это нечто живое, целостное, самоценное, а вовсе не «совокупность психических процессов», которые надо развивать, на которые надо воздействовать.

Второе направление инновационной перестройки педагогики – переход к гуманистической модели выстраивания отношений в педагогической системе. В центре такой модели стоят не умиление и вседозволенность, а высокая требовательность в сочетании с уважением к человеку, небезразличное отношение к ученику и ответственность за его судьбу.

Третье направление инновационных преобразований в педагогической науке связано с применением новых информационных средств массовой коммуникации. Сегодня мы находимся лишь на начальной стадии этих преобразований, пытаюсь применить для совершенствования дидактического процесса новые информационные средства: интерактивные компьютерные программы, средства накопления, хранения и обработки информации, дистанционное обучение и т. д. Однако ни скорость передачи данных, ни совершенствование методов обработки информации не могут заставить ни органы чувств, ни мозг человека работать быстрее. Вместо четко поставленных вопросов опытного дидака – поток сведений, сильно возбуждающих чувства, но не способных возбудить мысль.

Современная информационная техника предлагает чудеса обработки сигналов, но мысли возбудить она не может. С мастерством искусного дидака не сравнятся все компьютеры мира.

Преподаватели вузов являются одной из основных социально-профессиональных групп, на которую обществом возложены две чрезвычайно важные и взаимосвязанные задачи:

- сохранение и приумножение культурного (в широком смысле слова) наследия общества и цивилизации в целом;
- социализация личности на ответственном этапе ее формирования, связанном с получением профессиональной подготовки, требующей высшего уровня образования.

Интересный взгляд на профессию преподавателя вуза предлагают Т. Парсонс и Н. Сторер. К главным особенностям профессии они относят следующие характеристики:

– профессиональная ответственность не только за хранение, передачу и использование специализированной суммы

знаний, но и за их приумножение, когда в деятельности преподавателя вуза совмещаются функции обучения и исследования;

– значительная автономность профессии, обусловленная тем, что о научной компетентности преподавателя вуза могут судить только его коллеги, оценивая уровень его квалификации по своим специфическим критериям;

– профессиональное мастерство преподавателя как педагога и ученого не является объектом трансляции, передачи или «купли-продажи», поскольку за эффективность образования в равной степени ответственны как обучающий, так и обучаемый (непрофессионалам трудно оценить качество труда преподавателя, поскольку результаты этого труда проявляются не сразу, в отличие от других «обслуживающих» профессий: врача, юриста и т. п.);

– иная мотивация деятельности преподавателей вуза, нежели просто получение платы за оказанные услуги. Весьма важным стимулом для него (и это подтверждают данные социологических исследований) является профессиональное признание коллег, тех, кто способен оценить его интеллектуальные усилия и научную компетентность. Это служит и условием сохранения автономии преподавательской профессии, и средством внутреннего контроля и саморегулирования [10].

В отечественной педагогической литературе концептуальные положения о деятельности преподавателей университетов достаточно подробно и глубоко сформулированы выдающимся педагогом С.И. Гессеном еще в начале XX в.

Выделяя особенности деятельности преподавателей вузов, С.И. Гессен писал: «Университет есть преподавание через производимое на глазах учащихся исследование... Единство исследования и преподавания означает, прежде всего, что наука в университетском преподавании рассматривается всегда как еще не совсем разрешенная проблема, как нечто, находящееся в процессе исследования, тогда как школа учит готовым и законченным познаниям» [5].

Своеобразие профессии учителя заключается в единстве двух составляющих: педагог-воспитатель и детский психо-

лог. По выражению А.В. Баранникова, именно «психологическое знание удерживает в себе» основную смысловую нагрузку процесса подготовки учителя средней школы [1]. Только с помощью психологических категорий можно грамотно описать, а значит, и осознать то, что происходит с ребенком в результате педагогического воздействия.

Построение продуктивных отношений с родителями – особая профессиональная работа. Для ее грамотного выполнения куратор должен многое знать и уметь: представлять себе психологию взрослого, владеть техниками общения, убеждения, разъяснения, методиками проведения различного рода встреч, собеседований, переговоров и т. д. В условиях активной миграции населения преподавателю нельзя обойтись без знаний и навыков в таких областях, как этнопсихология и этнопедагогика.

В условиях социально-экономических изменений, происходящих в современном обществе, особую значимость приобретают проблемы профессионализации. В настоящее время серьезные изменения претерпели прежде всего цели образования, а следовательно, и критерии его эффективности. Не только качество и объем усвоенных знаний и умений, но и развитие личности, реализация уникальных человеческих возможностей, подготовка к сложностям жизни становятся ведущей целью образования. «Формирование личности, способной к реализации своих возможностей, здоровой, социально устойчивой и одновременно мобильной, адаптирующейся, способной вырабатывать и изменять собственную стратегию в меняющихся обстоятельствах и быть счастливой, – такова подлинная цель и критерий успешности современного образования, отвечающие его гуманно-личностной направленности и современным социальным ориентирам» [3].

Современные изменения в обществе ведут к пересмотру основной парадигмы высшего образования. Сегодня все чаще профессиональная подготовка рассматривается как процесс воспитания личности, осваивающей культурный опыт человечества, осознающей свое место в социуме, способной к самоопределению, саморазвитию и творческой деятельности,

как процесс профессионального развития, овладения опытом будущей профессиональной деятельности.

Стремление педагогов уйти от проектирования занятий обусловлено рядом причин. Среди них на первое место можно поставить и изменение современной образовательной парадигмы, и расширение информационных границ для сегодняшних студентов, и изменение личностных ценностно-смысловых ориентиров, и стремление современной молодежи занять достойное место в системе социальной стратификации, и решение задачи педагогической инноватики, заключающейся в переводе традиционной высшей школы в школу развивающую. Обращение к проблемам инноватики и выделение их в число важнейших направлений современной научной мысли явились результатом осознания возрастающей динамики инновационных процессов в обществе.

Инновирование традиционного обучения осуществляется за счет изменения модели обучения, где будущий специалист становится активным субъектом профессиональной деятельности за счет самообучения на основе признания личности как активного субъекта собственной жизни и поведения. В связи с этим технологическая система познавательной деятельности обучающихся складывается из логической цепочки методов: «исследование – диалог – игра», где исследование предполагает формирование способности студентов ставить проблемы и генерировать идеи по их решению; диалог – это обмен информацией с учетом разных позиций и точек зрения участников; игра – моделирование предметно-содержательного и социально-психологического опыта будущего специалиста. Смысл инновационных форм обучения сводится к тому, чтобы заинтересовать студентов не только формой проведения занятий, но и содержанием учебной информации и чтобы сформировать у них установку на творчество и постоянный педагогический поиск. Значимость нетрадиционных учебных занятий определяется тем, что создаются предпосылки для формирования личностно-профессиональных качеств, определяющих облик современного специалиста – самореализованного, самодостаточного, творческого, инициативного, способного смело проявлять свои профессиональ-

ные способности и управлять своим эмоциональным состоянием [9: 103].

Интеллектуальная деятельность студентов приобретает системный характер, развиваются импровизационные навыки, гибкость мышления и действий.

Эффективность современного учебного занятия определяется рядом требований. Первая группа требований характеризует условия успешного проведения занятия. Здесь требования разделяются на три блока. Требования первого блока касаются материального обеспечения и направлены на оптимизацию:

- достаточное материальное обеспечение занятия путем отбора наглядно-технического оснащения учебного занятия;
- учет санитарно-гигиенических условий помещения;
- оптимальный темп и ритм занятия;
- экономия времени на занятии;
- контроль и самоконтроль на занятии.

Требования второго блока направлены на создание психологического комфорта учебного занятия:

- оптимальный психологический режим урока благодаря деловому равновесию отношений в деятельности преподавателя и студентов;
- система требований и технологических приемов их предъявления;
- приемы установления контакта со студенческой аудиторией как в начале учебного занятия, так и по его ходу.

Третий блок обозначает основные ориентиры деятельности преподавателя:

- определение преподавателем для себя основных этических правил взаимодействия со студентами на конкретном учебном занятии;
- готовность педагога к различного рода «неожиданностям» за счет продумывания стратегии и тактики своего поведения и возможных реакций студентов;
- детальный анализ и учет возникших на предыдущем учебном занятии педагогических ситуаций;
- учет того, как влияет психологическое состояние преподавателя на учебное занятие: представление воображаемо-

го хода урока, эмоциональная составляющая поведения педагога и проведения отдельных частей занятия.

Существенное преимущество нетрадиционных учебных занятий, их эффективность определяют следующие факторы:

- организация учебной деятельности студентов чаще построена на групповых или коллективных способах обучения или занятий;

- опрос студентов объединяет в себе функции контроля и закрепления, поэтому носит обучающий характер;

- изменяется характер домашних заданий, которые направлены на самостоятельную, творческую деятельность и способствуют выработке умений переноса и применения полученных знаний на практике;

- гибкая структура учебного занятия позволяет преподавателю варьировать содержание, методы, средства и формы работы со студентами в зависимости от творческого замысла учебного занятия;

- усиливается роль сопутствующего закрепления, когда новый материал усваивается на уроке с помощью методов, выводящих студентов на эмоциональный путь усвоения знаний. Вызывают интерес у студентов игры-драматизации, обыгрывание ситуаций, разнообразное проектирование, создание моделей и т. д.;

- увеличение доли последующего закрепления из-за увеличения объема различных практических работ;

- уход от жесткой алгоритмизации структуры традиционного занятия дает возможность педагогу использовать в качестве «скелета урока» разнообразные популярные теле-, радиопередачи, а также самому придумывать форму проведения такого учебного занятия [8].

Урок-соревнование – это своеобразное состязание студентов в занятиях, умениях и навыках, полученных на лекциях, практических занятиях и других традиционных учебных занятиях.

Мы классифицировали игры по степени сложности и по мотиву, который возникает при организации того или иного игрового моделирования.

1 уровень – элементарные тренировочные игры. Цель игры этого уровня – имитация педагогического процесса или какой-нибудь его части. Например, проведение классного часа. Один студент – в роли учителя, 5–6 студентов – в роли учащихся.

2 уровень – игры-соревнования. Цель – в соревновательной форме сообщить знания какого-то раздела программы, выявить пробелы. Могут проводиться в виде «КВН», «Что? Где? Когда?», «Педагогического ринга», «Слалома» – викторины, решения педагогических кроссвордов.

3 уровень – игры-модели (копии). Цель – моделирование форм педагогической работы в школе. Например, «Родительское собрание», «Педагогический совет», познакомить студентов с формами проведения этих мероприятий.

4 уровень – игры проблемного характера. Цель – поставить студентов в определенные условия и сообща найти решение поставленной перед ними проблемы. Например, студенты сообща находят пути повышения эффективности классного часа. Для успешного проведения деловой игры у студентов должны быть сформированы:

- система знаний по общей педагогике;
- некоторый опыт работы с детьми;
- знание (пусть теоретическое) форм работы в школе;
- навыки наблюдения и анализа коллектива, класса.

Таким образом, применение элементов игрового моделирования в процессе изучения педагогики позволяет повысить эффективность усвоения программного материала, приблизить процесс обучения к практике, вызвать интерес к данному предмету.

Какие дидактические проблемы решаются на нетрадиционных учебных занятиях? Мотивация студентов; выделение и усвоение главного, существенного в материале; максимальная реализация воспитательного и развивающего потенциалов предмета; сотрудничество преподавателя и студентов, сотрудничество между учащимися; преодоление перегрузки учащихся [9].

На нетрадиционных учебных занятиях активны все учащиеся, каждый имеет возможность проявить себя, а вся группа становится творческим коллективом.

Инновационное занятие – это такой урок, который имеет нечто новое, оригинальное, творчески привнесённое учителем (изменение цели, содержания, методов, средств или даже в самой формы организации занятий).

Инновационные импровизированные учебные занятия – это урок «погружения», урок деловых (ролевых) игр, пресс-конференция, урок-соревнование, урок-КВН, театрализованный урок, компьютерный урок, урок с групповыми формами обучения, урок взаимообучения учащихся, урок творчества, урок-аукцион, урок-фантазия, урок-лекция («Парадоксы»), урок-концерт, урок-диалог, урок «Следствие ведут знатоки», урок-конференция, урок-заочное путешествие, урок-игра («Поле чудес»), урок-суд и др.).

Многопредметность, максимальная индивидуализация – все эти условия требуют от преподавателя высшей школы высокого качества управленческой деятельности. Эта составляющая общей компетентности включает в себя следующие профессиональные действия: *аналитические*, позволяющие преподавателю, используя учебное содержание, диагностировать особенности развития студентов в процессе учения; *проектировочные*, с помощью которых преподаватель может предусмотреть возможные варианты развития учащихся под влиянием обучающих воздействий преподавателей, родителей; *прогностические*, позволяющие преподавателю создавать целенаправленные, в идеале – максимально индивидуализированные перспективные программы развития учащихся в процессе обучения.

Специалистами лаборатории ИНПО РАО с сотрудниками кафедры общей педагогики и социальной педагогики ДГУ в 2009 году была разработана совокупность компетенций учителя по развитию личных ресурсов школьника, основанная на перечисленных выше функциях учителя.

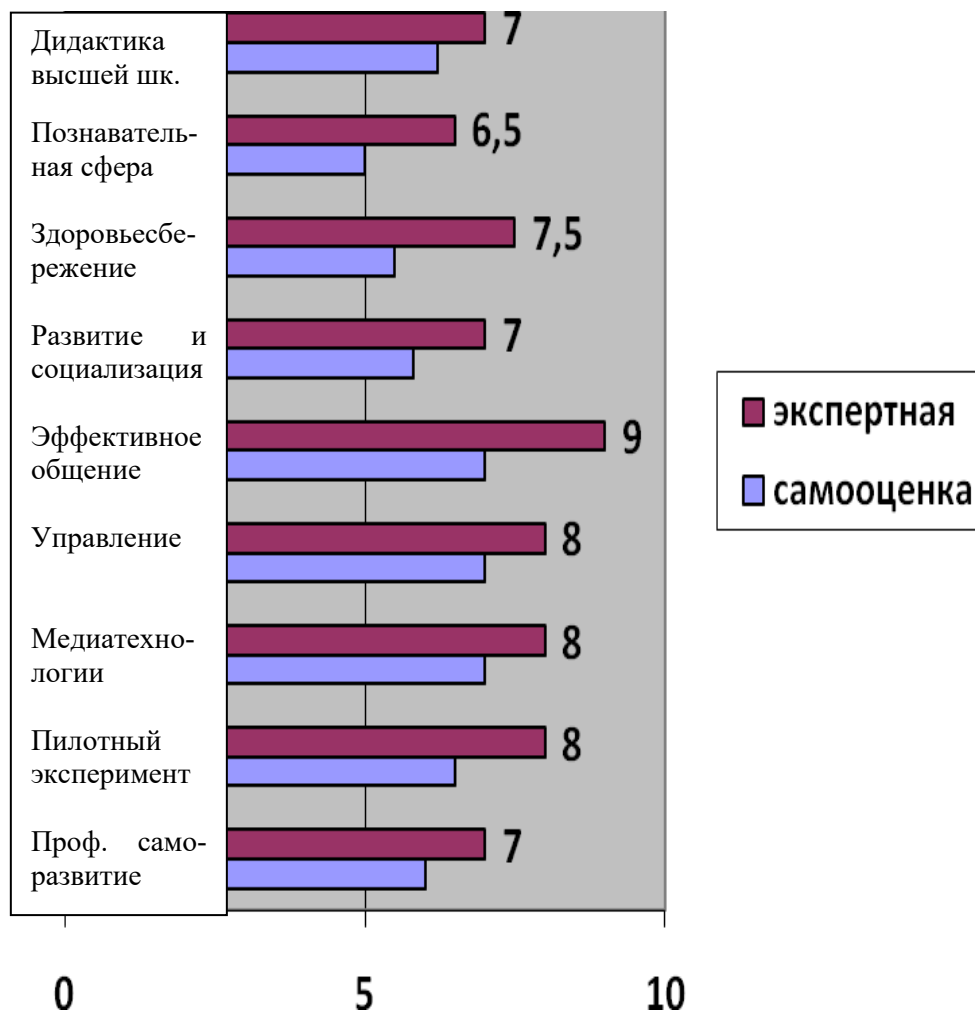
Компетенции преподавателя высшей школы в сфере развития личных ресурсов студентов: компетенция в области предметной дидактики высшей школы; психолого-

педагогическая компетенция; компетенция в области валеологии образовательного процесса; компетенция в сфере развития и социализации каждого студента средствами учебных предметов; коммуникативная компетенция; компетенция в области управления качеством собственной профессиональной деятельности; компетентность в сфере медиаобразования; исследовательская компетентность; компетентность в области профессионального самосовершенствования.

Было проведено исследование актуального уровня каждой компетенции преподавателей ДГУ и ДГПУ по самооценке и экспертной оценке преподавателей этих вузов (диаграмма 1).

Диаграмма 1. Актуальный уровень компетентности учителей

(максимальная оценка – 10 баллов, 51 респондент, март 2010 г.)



В технологии оценки достигнутого уровня каждой компетенции критерии достижения каждого уровня прописаны конкретно и не допускают различных толкований. Однако и в этих условиях средние значения уровня компетентности по самооценке учителями (7,7 баллов) и экспертной оценке завучами (6,4 балла) заметно отличаются, что свидетельствует об отсутствии единства подходов к оценке качества образовательной деятельности учителя в школе.

Была исследована компетентность преподавателей в сфере работы с личными ресурсами студентов (табл. 1). Результаты вынуждают нас признать, что в этой области знания и практические навыки преподавателей даже по самооценке (которая, как правило, бывает завышенной) явно недостаточны: «Внимание как ресурс студента» в дидактическом арсенале преподавателей существует, судя по самооценке, только в виде представлений – практически все знают, что такое объем, распределение, концентрация и устойчивость внимания, но до 40 % преподавателей не умеют целенаправленно развивать эти составляющие учебного успеха студента.

Похожие данные мы получили при анализе ответов о развитии разных типов памяти: 43 % преподавателей не знают, как направленно развивать словесно-логическую память, 41 % – как развивать эмоциональную память ученика. 50 % преподавателей развивают навык активного слушания, работы в режиме диалога, но только 16 % преподавателей знают, как целенаправленно развить навык монологической речи студента и обучить его навыкам планирования и самооценки.

Знания о таких параметрах личных ресурсов учебного успеха студента, как функциональное доминирование полушарий и избирательная способность работать в разных модальностях (визуальной, аудиальной и кинестетической), по нашим исследованиям, используются приблизительно каждым пятым преподавателем высшей школы.

Навыки работы с текстом умеют отрабатывать все преподаватели, но, согласно этой же анкете, определить, развиваются ли эти навыки, может только половина респондентов. Мыслительные навыки целенаправленно развить могут только треть преподавателей, а проанализировать эффективность

работы в этом направлении половина преподавателей не может.

Эти данные согласуются с низким уровнем компетентности преподавателей в области управления, т. к. низкий уровень владения преподавателями навыками педагогического анализа как важнейшим инструментом управления развитием личных ресурсов студентов снижает эффективность и результативность работы преподавателя в целом.

Настораживает тот факт, что мотивационно-потребностная и эмоционально-волевая сферы ученика – основа его саморазвития – для многих преподавателей, по данным опроса, не являются объектом целенаправленного индивидуализированного педагогического воздействия. Почти все респонденты (84 %) не могут определить динамику развития мотивации. Положительным моментом, отражающим понимание преподавателем типических возрастных особенностей мотивационной сферы учащихся высшей школы, является практическое использование соответствующих приемов мотивации.

Уровень владения преподавателей навыками проектирования индивидуального педагогического сопровождения с опорой на педагогический анализ внутренних ресурсов учебного успеха студента (51 респондент, март, 2012 год). Но, как отмечают сами преподаватели, для работы с каждым студентом учета типических особенностей его мотивации недостаточно.

Внутренний ресурс учебного успеха ученика (параметры учебного успеха ученика)	Процент преподавателей, способных осуществить данный вид деятельности			
	Понимаю смысл параметра	Могу самостоятельно определить значение параметра	Умею найти или создать задание, развивающее этот параметр	Могу проанализировать динамику развития данного параметра
Обученность	100 %	96 %	84 %	84 %
Обучаемость	94 %	76 %	69 %	73 %
Объем внимания	100 %	88 %	82 %	73 %
Распределение внимания	96 %	80 %	63 %	43 %
Концентрация	96 %	86 %	64 %	51 %

внимания				
Устойчивость внимания	98 %	77 %	61 %	49 %
Память словесно- логическая	94 %	82 %	67 %	55 %
Память наглядно- образная	91 %	80 %	76 %	59 %
Память эмоцио- нальная	92 %	73 %	59 %	43 %
Модальность (предпочитаемый канал приема информации)	68 %	39 %	16 %	12 %
Функциональное доминирование полушарий	65 %	49 %	21 %	16 %
Активное слуша- ние	82 %	66 %	59 %	29 %
Работа в диалоге	96 %	86 %	66 %	41 %
Работа в группе	100 %	92 %	76 %	45 %
Монологическая речь	100 %	90 %	84 %	65 %
Место, тетрадь	100 %	100 %	90 %	65 %
Планирование	100 %	78 %	61 %	47 %
Самооценка	100 %	86 %	55 %	47 %
Смысл чтения	100 %	92 %	84 %	67 %
Преобразование информации	92 %	82 %	80 %	55 %
Мыслительные навыки	86 %	84 %	69 %	53 %
Мотивационная сфера	74 %	53 %	23 %	16 %

Только у 30 % преподавателей в кабинете есть полная база данных по студентам, требующим индивидуализации. У каждого третьего преподавателя есть задания, развивающие конкретные параметры познавательной сферы ученика – в основном дифференцированные по трем уровням учебно-познавательных возможностей: репродуктивному, продуктивному и творческому. Это также говорит о том, что педагогический анализ преподавателей заканчивается констатацией

уровня учебных возможностей студентов и не включает поиска конкретных причин отсутствия положительной динамики в его развитии.

В рамках проведенного микроисследования были проанализированы используемые в методических объединениях факультетов формы методической работы. Полученные данные говорят о том, что преподаватели высшей школы в основном разрабатывают или осваивают предметные методики, не уделяя достаточного внимания самому студенту – изучению его потенциальных возможностей, проектированию условий для роста внутренних личных ресурсов каждого ученика. Наиболее распространены на факультетах открытые занятия (с анализом по предметной дидактике), темы самообразования по качеству обучения с обобщением периодики, коллективные формы работы в виде деловых игр и тренингов.

На основании анализа проведенных исследований разработана программа деятельности методической службы по повышению профессиональной компетентности преподавателя в развитии личных ресурсов учебного успеха студента – «Компетентный преподаватель высшей школы».

Модульная программа рассчитана на два года, отдельные модули уже были апробированы и использованы для обеспечения самостоятельных направлений работы в МО – для микроисследования, в качестве годовой темы для проблемно-творческой группы и т. д.

В настоящее время модульная программа «Компетентный преподаватель высшей школы» полностью оснащена цифровыми ресурсами: для каждого модуля есть диск с методическими материалами, текстами статей и выдержками из книг; презентациями в программе Power Point: для организации общей работы в МО и для индивидуальных занятий. Программа может быть использована как информационно-методический ресурс для анализа и развития организационно-педагогических условий успешной реализации содержания и технологий деятельности учителя по развитию личных ресурсов учебного успеха школьника в условиях реального образовательного процесса. Рассмотрим практический аспект

реализации компетентностного подхода в подготовке специалиста.

Опыт авторов показывает, что дополнение содержания курсов по подготовке учителей вопросами, связанными с применением информационных технологий, способствует формированию информационной составляющей компетентности выпускника, которая выходит на первый план в условиях перехода к информационному обществу. Рассмотрение дополнительных вопросов, не предусмотренных ГОС ВПО, способствует повышению общего уровня профессиональной культуры будущего специалиста, а значит, и его общетехнических и профессиональных компетенций. Ответ на вопрос о том, как развиваются специфические профессионально-педагогические компетенции учителя при изучении курса «Общая педагогика» кроется в организации учебного процесса по данной дисциплине: универсальность изучаемого понятийного аппарата и его прикладное значение позволяют преподавателю использовать различные методы обучения, привлекать студентов к активному участию в организации занятий, использовать современные технологии в организации контроля и самостоятельной работы.

Современный мир характеризуется стремительным увеличением объема информации и знаний. Производства становятся высокотехнологичными с использованием автоматизации, робототехники и компьютерных технологий. Новое высокотехнологичное производство требует специалистов с широкими знаниями, способных переключаться с одного вида деятельности на другой, с обширными коммуникативными навыками и умениями. Стремительное развитие информационных технологий, появление специализированных программ, новых технических средств потребовали соответствующей подготовки выпускников вузов, готовых пользоваться сложным программным обеспечением, предназначенным для эффективного решения профессиональных задач [4: 54]. Развитие науки, технологий и изменение условий жизни заставляют усложнять образовательный процесс, в результате чего растет число дисциплин в учебных планах. Появляются новые виды знаний.

Изменяется окружающая среда. Такие качества человека, как честь, совесть, долг, вера, любовь теряют свою ценность. Эмоциональный компонент при технизации образования обеспечивает психологическую готовность к квалифицированному труду, но духовная жизнь студента, его переживания, эмоции при выполнении работ на ЭВМ не выявляются.

Аналогичная тенденция имеет место и с коммуникативным компонентом в сфере образования. Коммуникативный компонент в качестве ответственности, деятельности личности в коллективе рассматривался с позиции самостоятельности студент, а его попыток решить проблему самому и лишь в случае неудачи воспользоваться чужой помощью. Это значит, что он усвоил навыки самостоятельного обучения. Именно таким качеством должен обладать компетентный специалист в работе с новыми информационными технологиями. Компьютерное мышление для будущего специалиста (алгоритмизация – указание шагов решения любых проблем) часто не планирует активного участия в обучении. Однако студентам всегда свойственны самостоятельность и ответственность, поэтому задача преподавателя – поддерживать такие стремления студентов, в дальнейшем это поможет сформировать навыки самостоятельного обучения и способность самостоятельного разрешения возникающих проблем.

Несомненный интерес вызывают практические аспекты реализации перечисленных теоретических положений, в частности такая организация учебного процесса, которая обеспечивает осуществление личностно ориентированного воспитания: 1) полюбить своих учеников – значит не гладить их по голове, а настраивать себя на доброжелательное и доверительное взаимодействие с ними; 2) стремиться в любой ситуации понять своего воспитанника, его цели, мотивы, поступки; 3) помнить, что каждый ученик – это уникальная личность со своими особенностями, амплитуда которых имеет свойство сильно меняться; 4) помнить, что каждый ученик в чём-то талантлив; 5) если ученик совершил самый отвратительный поступок, то нужно дать ему шанс исправиться; 6) ни в коем случае нельзя сравнивать детей друг с другом, нужно в каждом ученике искать «свои точки роста»; 7) пом-

нить, что взаимная любовь с учениками идет от взаимопонимания и сотрудничества к сотворчеству; 8) искать и давать каждому ученику возможность самоутвердиться, самореализоваться; 9) прогнозировать, проектировать, стимулировать творческое саморазвитие каждого ученика; 10) не бояться искренне восхищаться и гордиться своими учениками [2].

1. Раскройте и обоснуйте сущность инновационного подхода в обучении.

2. Дайте сравнительный анализ использования инновационных программ, используемых в педагогической практике?

3. Каково инновационное содержание современного процесса обучения?

4. Дайте сущностную характеристику типологии педагогических технологий в обучении.

5. Дайте характеристику операционального компонента педагогической технологии.

6. В чем суть инновационного содержания в обучении?

7. Технология организации педагогического взаимодействия в процессе обучения.

8. Особенности технологии разработки инновационных программ обучения.

Литература

1. *Баранников А.В.* Содержание профессионального образования. Компетентностный подход. – М., 2002.

2. *Бондаревская Е.В.* Теория и практика личностно ориентированного образования. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 351 с.

3. *Галямина И.Г.* Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода // Материалы к шестому заседанию методологического семинара 29 марта 2005. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 106 с.

4. *Гендина Н.И.* Основы информационной культуры // Основы информационной культуры: сборник методических материалов. – Кемерово, 1999. – С. 6–7.

5. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию: учеб. пособ. для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995.

6. *Джон Локк.* Педагогические сочинения. – М., 1939. – С. 104.

7. *Коменский Я.А.* Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. – М., 1955. – С. 300–301.

8. Новации и инновации в образовании: Коллективная монография / под ред. академика ГАН РАО Ю.С. Давыдова. – М. – Пятигорск, 2010. – 186 с.

9. *Панина Т.С.* Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т.С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 176 с.

10. *Парсонс Т.* Понятие общества: компоненты и взаимоотношения // THESIS: Теория и история экономических и социальных институтов и систем; Альманах. – Т. 1. Вып. 2. – М., 1993.

11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2013. – 160 с.

12. Что такое стандарт и что такое «не-стандарт»? / *А.В. Бордовских, Л.В. Попов, Н.Х. Розов* // Педагогика. – 2013. – № 2. – С. 45–57.

2.2. Модульно-рейтинговая система обучения как фактор повышения качества подготовки специалиста в вузе

Концепция современной модели образования «Российское образование – 2020» затрагивает экзистенциальные вопросы выбора человеком своего образовательного пути и ответственности за этот выбор. Новизна подхода, который используется при создании данной модели, заключается в том, что «проектирование ведётся, исходя из интересов потребителя образовательных услуг – человека с его образовательными потребностями, в течение всей жизни повышающего свой образовательный потенциал.

Мир, окружающий человека, состоит из множества предметов, явлений, процессов, находящихся во взаимосвязи

и взаимодействующих между собой. Эти отнюдь не отдельные и не изолированные друг от друга объекты должны и могут познаваться с позиций системности и модульности (В.Г. Афанасьев, А.И. Берг, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина и др.).

Содержание обучения представляется в законченных самостоятельных модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по его применению.

Предлагается строить сферу образования так, чтобы ни одна образовательная траектория не стала тупиковой. Как нельзя раз и навсегда чему-то научиться, так нельзя и лишать человека возможности переобучения, изменения своего образовательного уровня в зависимости от интересов и жизненных обстоятельств. Система образования должна быть устроена так, чтобы человек в любой момент мог обновить свои знания, «взять» тот или иной модуль, повысить квалификацию или пройти переподготовку» [17].

Одна из ключевых позиций обновления системы образования на всех его ступенях – научить учиться самостоятельно. Образование в высшей школе в подлинном смысле должно быть ориентировано на самообразование и на самоопределение. Под самоопределением здесь понимается способность человека «строить» самого себя, умение переосмысливать свои цели и задачи, ответственность за свою судьбу, свобода выбора. Поскольку личностное самоопределение – «это определение человеком того, кем он хочет стать, что он хочет, что может, что от него хочет общество», то именно оно обуславливает степень готовности личности к профессиональному самоопределению [6]. Эффективность использования компетентностного подхода в подготовке специалистов зависит от сформированности у учащихся умения учиться самостоятельно.

Философская трактовка сущности образования как самообразования [3] была реализована при разработке проекта Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), где декларируется расширение прав студента на формирование

собственного образовательного проекта. Предполагается, что это повлечет «необходимость концептуальной перестройки организации учебного процесса, придания ему качеств индивидуализации, объективности контроля и оценки достижений студентов, восприимчивости к совершенствованию, диверсификации образовательных технологий» [8], при этом отмечается важность самостоятельной работы и оптимального соотношения между часами аудиторной и самостоятельной работы [2]. Именно ФГОС ВПО и основные образовательные программы, выполненные с ориентацией на «выходные» параметры, могут послужить мостом между рынком труда и высшим профессиональным образованием при условии, что последнее не девальвирует свои базовые академические ценности, приспособившись к диктату работодателя и либеральным нововведениям «академического капитализма». Внутривузовский контроль при модульной организации учебного процесса предполагает сбор информации, анализ и оценку (самооценку) собственной управленческой деятельности, фактических результатов обучения, воспитания и развития учащихся на диагностической основе.

Развивающемуся обществу, ориентированному на рыночные отношения, для решения различного рода социальных, производственных задач нужны современно образованные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения, отличаются мобильностью, динамизмом, готовы к межкультурному взаимодействию.

В представленном социальном заказе акцент делается преимущественно на деятельно-творческий аспект образованности.

Одним из эффективных инструментов управления своей познавательной деятельностью является использование учащимися технологии модульного обучения. Как известно, она позволяет решать ряд педагогических задач обеспечения индивидуального темпа учения, учета возможностей, склонностей и потребностей студента, обучения самостоятельному управлению различными образовательными и информационными потоками, самоконтроля и коррекции. Таким образом, реализация модульно-проективной технологии для включе-

ния самого студента в процесс управления своей познавательной деятельностью является весьма актуальной в связи с ориентацией на повышение качества обучения и непрерывность образования [15].

Современные исследователи высшего образования видят основное направление его развития в том, чтобы сформировать у будущего специалиста деятельностную позицию в процессе обучения, способствующую становлению опыта целостного видения профессиональной деятельности, решению новых проблем и задач. При этом меняется образовательная модель – как тип отношений, взаимодействия субъектов образовательного процесса [11].

В соответствии с современными тенденциями развития общества для системы образования все более характерными становятся динамичность и вариативность. Объективная обусловленность модернизации вуза как элемента образовательной системы предопределяется изменением социального заказа со стороны общества, который формируется уже не только государством, но и семьей.

Отечественная и зарубежная практика показывает перспективность принципиально иного по организации и технологии модульного обучения, которое характеризуется опережающим изучением теоретического материала укрупненными блоками-модулями, алгоритмизацией учебной деятельности, завершенностью и согласованностью циклов познания и других циклов деятельности.

Суть технологии проблемно-модульного обучения заключается в том, что для достижения требуемого уровня компетентности учащихся осуществляется укрупненное структурирование содержания учебного материала, выбираются адекватные ему методы, средства и формы обучения, направленные на самостоятельный выбор и прохождение учащимися полного, сокращенного или углубленного вариантов обучения [12: 340].

Специфику проблемно – модульного обучения отражают его ведущие принципы: системное квантирование, модульность, проблемность, когнитивная визуализация.

Стержневой характеристикой технологии проблемно-модульного обучения является гибкость. Эффективность педагогических технологий в обозримом будущем во многом будет зависеть от их способности оперативно реагировать и мобильно адаптироваться к изменяющимся научно-техническим и социально-экономическим условиям.

Преобразование процесса обучения в профессиональной школе на проблемно-модульной основе:

- позволяет осуществлять в диалектическом единстве интеграцию и дифференциацию содержания обучения путем группировки проблемных модулей учебного материала, обеспечивающих разработку курса в полном, сокращенном и углубленном вариантах, что помогает решить проблему уровневой и профильной дифференциации в процессе обучения;

- дает возможность студентам производить самостоятельный выбор того или иного варианта проблемно-модульной программы в зависимости от уровня знаний и обеспечивает им индивидуальный темп продвижения по программе;

- предполагает использование проблемных модулей в качестве сценариев для создания педагогических программных средств;

- переносит акцент в работе преподавателя на консультативно-координирующее управление познавательной деятельностью учащихся;

- сокращает курс на основе адекватного комплекса методов и форм обучения без большого ущерба для полноты изложения и глубины усвоения учебного материала [12: 341].

Поуровневая индивидуализация учебной и дифференциация обучающей деятельности дают возможность выбора преподавателям и студентам и обеспечивают выпускнику вуза дальнейшее успешное самообразование и профессиональное образование. Трансформация целеполагания, диагностичность педагогического анализа, демократизм организации, контроля органично связаны с перспективой реализации

научно обоснованных новых педагогических технологий и систем организации учебно-воспитательного процесса.

Определение перспектив управления развитием высшей школы – сложная системная задача, решить которую может целостный подход к функционированию учебного заведения. К его ведущим принципам относятся принципы модульности, разделения содержания обучения на обособленные элементы, динамичности и гибкости деятельности, осознанной перспективы, разносторонности методического консультирования и паритетности [16].

Принцип модульности предполагает целостность и завершенность, полноту и логичность построения единиц учебного материала в виде блоков-модулей, внутри которых учебный материал структурируется в виде системы учебных элементов. Из блоков-модулей как элементов формируется учебный курс по предмету. Элементы внутри блока-модуля взаимозаменяемы и подвижны. Освоение учебного материала происходит в процессе завершеного цикла учебной деятельности. Создание природосообразной структуры деятельности является промежуточной задачей в формировании общей системы общеучебных умений и навыков, служащих развитию студентов.

Поскольку модульное обучение в качестве одной из основных целей преследует формирование у студентов навыков самообразования, то, как верно отмечают П.И. Третьяков и И.Б. Сенновский, «весь процесс строится на основе осознанного целеполагания с иерархией ближних (знания, умения и навыки), средних (общеучебные умения и навыки) и перспективных (развитие способностей личности) целей. Осознанность учебной деятельности переводит преподавателя из режима информирования в режим консультирования и управления» [15]. Ведущая роль его сохраняется, но в рамках субъект-субъектных отношений в системе «преподаватель-студент».

Названный метод обеспечивает обучаемым возможность выбора пути движения внутри модуля. Преподаватель освобождается от чисто информационных функций, делегирует

модульной программе отдельные функции управления, которые становятся функциями самоуправления.

Модульные программы и модули строятся с целевым назначением информационного материала, с сочетанием комплексных, интегративных и частных дидактических целей при полноте учебного материала, относительной самостоятельности элементов в модуле, с реализацией обратной связи при оптимальной передаче информации и методического обеспечения.

М.Н. Скаткин справедливо отмечает, что отрицательное влияние на формирование мировоззрения и категориального строя мышления учащихся, на развитие интереса к учению у них вызывает «перегрузка излишними, малозначительными подробностями». Подробности не только увеличивают бесполезную работу памяти, но и заслоняют главное, «из-за деревьев школьники перестают видеть лес» [10].

Модульная система организации учебно-воспитательного процесса посредством укрупнения блоков теоретического материала, его опережающего изучения и значительной экономии времени предполагает движение студента по схеме «всеобщее – общее – единичное» с постепенным погружением в детали и переводом циклов познания в другие циклы взаимосвязанной деятельности.

Положительная роль модульного обучения, как отмечает З.И. Калмыкова, связана с осознанностью перспективы обучения каждым учеником. Начало модуля содержит описание интегрированной цели, начало его элемента – описание частной цели [5].

Цели педагогических систем: превращение человека из объекта в субъект управления (обучения, воспитания), формирование у него самостоятельности и способности к самоуправлению (самообразованию, самовоспитанию, самореализации). Активные позиции педагога и учащегося состоят в том, что каждый из них в большей или меньшей степени выступает в качестве субъекта управления своей собственной деятельностью и поведением, а также поведением и деятельностью других [7].

Преподавателю предстоит решать задачи развития каждого студента, его реального продвижения вперед. Знания и умения при этом являются не столько самостоятельной целью, сколько средством в процессе развития. Преподаватель организует образовательный процесс с учетом освоения студентом новых видов деятельности, новых способов решения проблем в различных видах деятельности, усиливает личностную направленность образования. Доминирующая роль преподавателя сменяется ролью соучастника образовательного процесса, который должен строиться как диалог студента и преподавателя в общей для них реальности, как взаимное обогащение их личного опыта. Модульное обучение отличается от обычной формы обучения тем, что оно ориентировано главным образом на самостоятельную работу студентов.

Модульная система организации учебно-воспитательного процесса, ориентируясь на развитие учащегося, предполагает в начале каждого цикла деятельности обязательность мотивационного этапа. Взаимосвязанные, они обеспечивают переход от знаний к умениям. На всех этапах преподаватель выступает как организатор и руководитель процесса, а студент выполняет роль самостоятельного исследователя последовательности проблем, разрешение которых приводит к заранее определенной структуре знаний, умений и навыков.

Цикл модульного обучения взаимосвязан с проблемной ситуацией (задачей): на первом (предварительном) этапе создается мотивация, формируется сознательный интерес субъекта; на втором этапе объяснения выделяется состав необходимой деятельности; на последующих этапах происходит овладение видами деятельности в процессе усвоения знаний [14].

Эффективность и результативность цикла обучения, учебной деятельности основывается на корректности логики структурирования действий. Это положение является основополагающим при модульном обучении. Всякое действие, согласно теории П.Ф. Талызиной, включает две части: ориентировочную и исполнительную. Решающий элемент – ориентировочная основа действия. Она определяет быстроту его формирования и качество. Ориентировочная основа – это со-

вокупность условий, характеризующихся четырьмя параметрами: формой, мерой обобщения, степенью развернутости и мерой освоения. Три формы ориентировочной основы: материальная (материализованная), внешнеречевая и умственная (внутренняя). Две степени развернутости: развернутая и свернутая (сигнальная) ориентировка. Две меры освоения: осознаваемая и неосознаваемая (автоматическая) формы отражения ориентиров [14].

Экспериментально выделено три типа ориентировочной основы действия. Первый характеризуется неполным составом, основа выделяется субъектом путем проб, медленно, часто с ошибками, действие неустойчиво к изменениям условий. Второй тип: все условия есть, они получены в готовом виде и конкретной форме для одного частного случая, быстро, без ошибок, сфера переноса действия ограничена. Третий тип: полнота состава, ориентиры в обобщенном виде (на уровне группы) определяются самостоятельно на базе данного общего метода, быстро, безошибочно, действие устойчиво и широко переносится [14: 57–61].

Эффективность и результативность учебной деятельности при модульной организации процесса зависят от путей изучения материала и связаны со стадиями развития интеллекта. Согласно точке зрения З.И. Калмыковой, разделяемой нами, путь постепенного обобщения материала предполагает варьирование некоторого многообразия частных случаев (путь большинства учащихся). Путь выделения и усвоения общего способа решения частных задач нацеливает на сопоставление решений многих из них. Переход от более низкого уровня проблемности (когда преподаватель сам ставит проблему и дает основные вехи ее решения) к более высокому основывается на постепенном сокращении сообщаемой учащимся информации и представлении им все большей самостоятельности. Наглядно-действенное, практическое мышление эволюционирует в наглядно-образное, а затем – в отвлеченное, абстрактно-теоретическое [5: 43].

По мнению А.И. Берга, важнейшим условием формирования полноценной личности человека является «воспитание потребностей, детерминирующих поведение». В процессе

модульного обучения необходимо не только формирование знаний, умений и навыков определенного уровня, но и воспитание потребности в труде, в приобретении новых знаний, в творческой деятельности. В случае сформированности таковых человек способен к последующему самообучению, дальнейшему развитию [1: 6–7].

При осуществлении модульного обучения с позиций теорий поэтапного формирования умственных действий и зон ближайшего развития главная цель работы высших учебных заведений по развитию личности декомпозируется на поэтапные задачи формирования общеучебных умений и навыков в рамках отдельных ступеней вузов и отдельных курсов. Механизмом формирования общеучебных умений и навыков служат блоки-алгоритмы учебной деятельности, которые вместе с блоком-модулем содержания учебного материала составляет основу циклов познания и циклов других видов деятельности.

Модульная система организации учебно-воспитательного процесса, согласно взглядам П.А. Юцявичене, имеет некоторые отличия принципиального характера от традиционной системы. Содержание обучения представляется в законченных, самостоятельных модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по его применению. В основе такого обучения лежат субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентом. Обеспечивается самостоятельное, осознанное достижение определенного уровня в учении. Наблюдается высокая степень адаптивности элементов к условиям педагогического процесса [16].

К целям модульного обучения П.А. Юцявичене относит комфортный темп работы обучаемого, определение им своих возможностей, гибкое построение содержания обучения, интеграцию различных его видов и форм, достижение высокого уровня конечных результатов.

Последняя цель представляется главной целью модульного обучения и позволяет провести различие между ним и традиционным обучением. Внедряемые в практику новые педагогические технологии адаптивной системы обучения,

уровневой дифференциации, коллективных способов обучения, модульной организации учебного процесса позволяют модернизировать традиционные методы обучения.

По мнению Н.Д. Никандрова [8], положительный эффект такого обучения связан с его динамичностью, которая заключается в вариативности элементов, модулей, содержания элементов и модулей. Цели при данном обучении формулируются в терминах методов деятельности и способов действий и разделяются на циклы познания и циклы других видов деятельности. Модульное обучение отличает проблемный подход, творческое отношение обучаемого к учению.

Гибкость его связана с дифференциацией и индивидуализацией обучения на основе многократно повторяющейся диагностики с целью определения уровня знаний, потребностей, индивидуального темпа учебной деятельности обучаемого.

Рейтинговая система оценки знаний основывается на интегральной (суммарной) оценке результатов всех видов учебной деятельности студента в течение семестра.

Предназначена для повышения объективности и достоверности оценки уровня подготовки специалистов и используется в качестве одного из элементов управления учебным процессом в вузе.

Рейтинговая система оценки знаний **позволяет студентам**: организовать систематическую, ритмичную работу по усвоению учебного материала, регулярно оценивать состояние своей работы по выполнению всех видов учебных поручений, корректировать ход самостоятельной работы по курсу, быть осведомленным о своих знаниях по отдельным блокам учебной дисциплины и прогнозировать итоговую оценку, получение итоговой оценки без экзамена по результатам рейтинга.

Позволяет преподавателям: рационально планировать учебный процесс по данной дисциплине, знать ход усвоения курса каждым студентом, корректировать ход учебного процесса, осуществлять всесторонний и объективный контроль за самостоятельной работой студентов, точно и объективно определять итоговую оценку каждому студенту, решать вопрос о безэкзаменационной оценке по дисциплине.

Понимание сути профессиональной компетентности связано с целями, ценностями образования его непосредственных участников. Выявление целей и ценностей образования с гуманитарной и технократической позиций позволит определить вектор профессиональной компетентности. Ориентация на профессиональную компетентность предполагает необходимость разрешения собственных проблем: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов решения проблем.

Основой разработки содержания, выбора методов обучения являются названные ключевые компетенции и ГОС ВПО. Опираясь на требования ГОСа, определяя необходимые для формирования компетенций составляющие, разрабатывается содержание обучения, результаты которого диагностируются с позиций сформированной профессиональной компетентности (следует отметить, что при реализации компетентностного подхода на первый план выходит *практическая составляющая* профессионального образования).

К сожалению, практическая реализация компетентностного подхода к профессиональной подготовке учителя зачастую смещается на блок психолого-педагогических и методических дисциплин, что искажает первоначальные его цели и идеи: *компетентный специалист наряду с профессиональными компетенциями обладает также и общекультурными*, формированию которых служит изучение дисциплин блоков общекультурной и естественнонаучной подготовки.

Модульно-рейтинговая система обучения предполагает осуществление мониторинга – *это контроль с периодическим слежением за объектом исследования и обязательной обратной связью. Мониторинг в образовании – постоянное наблюдение за каким-либо процессом в образовании с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям.*

Частью системы мониторинга являются следующие элементы: 1) *установление стандарта и операционализация*: определение стандартов; *операционализация стандарта* в индикаторах (измеряемые величины); установление критерия, по которому возможно судить о достижении стандартов;

2) *сбор данных*; оценка результатов; 3) *действия*: принятие соответствующих мер, оценивание результатов принятых мер в соответствии со стандартами.

Принципы мониторинга:

- непрерывность;
- конкретность, анализ целостности в многообразии свойств;
- релевантность процедуры (обеспечение соответствия получаемого результата решаемой задачи).

Главная задача мониторинга – обеспечение обратной связи.

В теории и методике обучения разработаны требования к организации контроля: индивидуальный характер контроля, требующий осуществления контроля за работой каждого ученика, за его личной учебной работой, не допускающей подмены результатов учения отдельных учащихся итогами работы коллектива (группы или класса) и наоборот; систематичность, регулярность проведения контроля на всех этапах процесса обучения, сочетание его с другими сторонами учебной деятельности учащихся; разнообразие форм проведения, обеспечивающее выполнение обучающей, развивающей и воспитывающей функций контроля, повышение интереса учащихся к его проведению и результатам; единство требований учителей; всесторонность, заключающаяся в том, что контроль должен охватывать все стороны учебной программы; объективность, исключающая преднамеренные субъективные и ошибочные оценочные суждения и выводы учителя; дифференцированный подход; единство требований преподавателей.

Методика определения уровня обученности. Обучаемость – это способность учащегося овладевать заданным содержанием обучения. Синонимы понятию «обучаемость»: «податливость», «учебная способность», «потенциальные возможности», «восприимчивость».

Важнейшими компонентами понятия обучаемости являются: 1) потенциальные возможности обучаемого; 2) фонд действенных знаний (тезаурус); 3) обобщенность мыслитель-

ного процесса; 4) темпы продвижения в обучении (усвоение знаний).

Обученность – это достигнутый на момент диагностирования уровень (степень) реализации намеченной цели; уровень реально усвоенных знаний, умений и навыков. Для ее определения рекомендуем использовать тесты, т. е. проверочные работы, составленные по уровням сложности учебного материала.

Опишем уровни обученности.

Первый уровень – различение. Характеризует низкую степень обученности. Учащийся только отличает данный элемент от аналогов. Самая низкая ступень овладения знаниями – в дальнейшем возможность только узнавания: ученик может лишь констатировать, что знания были получены раньше, но не может воспроизвести их. На вопросы преподавателя отвечает односложно, пытаясь угадать правильный ответ.

Второй уровень – запоминание. Учащийся может пересказать содержание текста, правила без понимания пересказанного. Может отвечать на вопросы только репродуктивного плана и в соответствии с последовательностью изложения материала в учебном пособии.

Третий уровень – понимание. Предлагает нахождение существенных признаков и связей предметов и явлений, вычленение их из массива несущественного на основе анализа и синтеза, применение правил логического умозаключения, установление сходства и различия, сопоставление с имеющимися знаниями.

Четвертый уровень – простейшие умения и навыки. Характеризуется тем, что умения проявляются как закрепленные способы применения знаний в практической деятельности, навыки как умения, доведенные до автоматизма. Учащийся умеет применять на практике полученные теоретические знания, решает задачи с использованием усвоенных законов и правил, вскрывает причинно-следственные связи. Наличие элементарных умений и навыков – показатель довольно высокой степени обученности.

Пятый уровень – перенос. Обладающие этой наивысшей степенью обученности умеют обобщать, применять полученные знания в новой ситуации, «переносить» в нее усвоенные ранее понятия и закономерности. Студент дает ответ на любой вопрос, решает любые примеры и задачи по данной теме, находит оригинальные подходы к решению предложенных ему проблемных ситуаций [13].

Литература

1. *Берг А.И.* Предисловие к книге «Кибернетика и проблемы обучения. Сборник переводов». – М., 1970. – С. 6–7.
2. *Гребнев Л.* Кредит-часы, зачетные единицы и модели учебной нагрузки // Высшее образование в России. – 2008. – № 11. – С. 21–33.
3. *Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А.* Самообразование – парадигма XXI века // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 25–32.
4. *Ильина Н.Ф.* Критерии готовности педагога к инновационной деятельности // Педагогика. – 2012. – № 7. – С. 80–87.
5. *Калмыкова З.И.* Темп продвижения как один из показателей индивидуальных различий учащихся // Вопросы психологии. – 1961. – № 2. – С. 43.
6. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.
7. *Морева Н.А.* Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 432 с.
8. *Никандров Н.Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – Махачкала: Юпитер, 2000. – 229 с.
9. *Сазонов Б.* Академические часы, зачетные единицы и модели учебной нагрузки // Высшее образование в России. – 2008. – № 11. – С. 25.
10. *Скаткин М.Н.* Проблемы современной дидактики. – М., 1980. – С. 61.
11. *Сорокина Т.М.* Развитие профессиональной компетенции будущих учителей средней школы. – Н. Новгород, НГПУ, 2002.
12. *Стефановская Т.А.* Педагогика: наука и искусство.

Курс лекций: учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов. – М.: Совершенство, 1998. – 368 с.

13. *Талызина Н.Ф.* О цикле обучения // Советская педагогика. – 1986. – № 11. – С. 57–61.

14. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1984.

15. *Третьяков П.И., Сенновский И.Б.* Технология модульного обучения в школе: Практико ориентированная монография / под ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.

16. *Юцявичене П.А.* Теория и практика модульного обучения. – Каунас, 1989. – 271 с.

17. <http://mon.gov.ru>.

2.3. Эффективность реализации компетентностного подхода посредством инновационных педагогических технологий в подготовке будущего специалиста

Личностно развивающая ориентация как ведущая тенденция современных инновационных изменений в сфере образования предполагает переход от авторитарно-коммуникативного к гуманитарно-коммуникативному взаимодействию субъектов образовательной деятельности.

Принятие российской педагогической наукой и образовательной практикой в начале 1990-х гг. личностно ориентированного подхода, тенденции демократизации и регионализации образования, получившие нормативно-правовое оформление в Законе РФ «Об образовании» (1992 г.), были вызваны естественным стремлением преодолеть унитарность и идеологизацию, характерные для отечественной школы советского периода.

Возрастающий поток образовательной информации в настоящее время требует внедрения таких методов обучения, которые позволяют за достаточно короткий срок передавать довольно большой объем знаний.

В период крупных цивилизационных и социальных изменений перед профессиональной школой встает масштабная педагогическая проблема обновления содержания образова-

ния, усиление его эффективности, что обеспечит конкурентоспособность, востребованность специалиста, обладающего высоким уровнем профессиональной компетентности, способность реализовать свой потенциал в новых условиях.

К актуальным задачам современного высшего образования относятся: адекватное самоопределение молодых людей; способность вырабатывать реалистический жизненный план на перспективу, соответствующий их интересам, возможностям, полученной специальности, социальным условиям. Решению этой задачи способствует обращение к новым парадигмам образования, отличающимся гибкостью, параллельностью, экономичностью, технологичностью, охватом большего количества обучающихся, социальным равноправием. В последнее время многие зарубежные и отечественные специалисты предлагают различные пути реализации вузовского образования на современной демократической основе. Одним из таких вариантов является новая «парадигма учения» (Р. Барр и Дж. Тагг, Калифорния, США), которая в значительной степени отражает процессы, происходящие как в мировой, так и в отечественной высшей школе. Соотношение преподавания и учения в современных стратегиях высшего образования во всем мире складывается в русле тенденции к **смене парадигм**, которая заключается в переходе от **преподавания** (анг. *teaching*) к учению (анг. *Learning*). Традиционная парадигма, и по сей день доминирующая в вузах, гласит, что это – заведения, обеспечивающие **преподавание** и **обучение**. Согласно новой парадигме, они существуют для того, чтобы в них происходил процесс самостоятельного учения и научения. Это не игра слов и не подмена понятий, это действительно серьезный подход, который многое меняет.

В рамках традиционной «парадигмы обучения» сложились хорошо отработанные структуры для обеспечения преподавательской деятельности, которая изначально понимается как информационная, сводящаяся в основном к чтению лекций. Считается, что главная миссия высших учебных заведений – организация обучения. Мы разделяем позицию исследователей системы образования высшей школы, что действительно миссия высших учебных заведений на современ-

ном этапе – не в обучении, а в том, чтобы, используя наиболее подходящие средства, способствовать самостоятельному осознанному изучению наук каждым студентом. Авторы проводят сравнение «парадигмы обучения» и «парадигмы учения» по шести параметрам: миссия и цели, критерии успеха, структуры обучения / учения, теория учения, продуктивность и финансирование, распределение ролей (табл. 1).

Парадигма обучения	Парадигма учения
<p>Обучать. Транслировать знания от преподавателя к студентам. Предложить программу и курсы. Улучшить качество преподавания. Получить доступ к широким студенческим массам.</p>	<p>Создать учебную ситуацию. Добиваться, чтобы студенты сами открывали и конструировали знания. Создать мощную учебную среду. Улучшить качество учения. Стимулировать студентов на достижение успеха.</p>
Критерии успеха	
<p>Нагрузка преподавателей. Уровень знаний поступающих студентов. Совершенствование учебных планов. Качество и объем материального обеспечения учебного процесса. Увеличение набора студентов, рост финансирования. Качество преподавания, квалификация профессорско-преподавательского состава.</p>	<p>Успешные результаты учения студентов. Уровень знаний учащихся студентов. Совершенствование технологий учения. Увеличение роста учебной активности и эффективности. Качество учения, способности студентов.</p>
Структуры обучения / учения	
<p>Атомическая: части предшествуют целому. Время – постоянное, учение – варьируется. Знания начинаются и заканчиваются в определенное время. Один преподаватель в одной аудитории. Независимые подразделения и учебные курсы.</p>	<p>Целостная: целое предшествует частям. Учение – постоянное, время – варьируется. Учебная среда готова, когда готов студент. Важен учебный опыт любого специалиста. Взаимосвязь курсов, сотрудничество подразделений.</p>

<p>Оценка знаний в конце курса. Оценки выставляются преподавателем. Личностная оценка. Присваиваемая степень определяется количеством набранных зачетных часов.</p>	<p>Оценка знаний в начале, середине и в конце курса. Внешняя оценка учения. Коллективная оценка. Присваиваемая степень определяется на основе знаний и навыков.</p>
Теория учения	
<p>Знания находятся «вовне». Знания передаются преподавателями по «частям» и «крупницам». Обучение носит кумулятивный и линейный характер. Подходит метафора «кладовая знаний». В центре обучения находится преподаватель, который контролирует ход процесса. Необходимо личное присутствие преподавателя и студентов. Талант и способности – редкое явление.</p>	<p>Знания находятся в умах людей и формируются на основе индивидуального опыта. Знания конструируют, создают и получают сами студенты. Учение носит открытый, системообразующий характер. Подходит метафора «учиться ездить на велосипеде». В центре процесса учения находится студент, который контролирует ход процесса. Необходимо наличие активного студента, личное присутствие преподавателя необязательно. Учебная среда и учение способствуют развитию друг друга. Талант и способности в изобилии.</p>
Продуктивность / финансирование	
<p>Определение продуктивности – стоимости одного часа обучения на 1 студента. Финансирование академических часов.</p>	<p>Определение продуктивности – стоимости единицы учения на одного студента. Финансирование результатов учения.</p>
Распределение ролей	
<p>Преподаватели – прежде всего лекторы. Преподаватели и студенты работают независимо и изолированно. Преподаватели делят студентов на группы. Учебно-вспомогательный персон</p>	<p>Преподаватели – прежде всего создатели методов учения и учебной среды. Преподаватели и студенты работают в одной команде. Преподаватели развивают способности и дают проявиться</p>

<p>нал обслуживает процесс обучения и оказывает помощь профессорско-преподавательскому составу.</p> <p>Любой опытный специалист может преподавать.</p> <p>Линейное управление, независимость действий.</p>	<p>таланту каждого студента.</p> <p>Все сотрудники, создающие учебную среду и способствующие успешному учению студентов, являются преподавателями («аудикаторами»).</p> <p>Способствовать учению – сложный процесс.</p> <p>Совместное управление, работа в команде.</p>
--	---

Многие положения, оцениваемые зарубежными авторами как позитивные стороны «парадигмы учения», в настоящее время уже действуют в российских системах высшего образования.

Сегодня востребован специалист, который не будет ждать инструкций, а вступит в жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом, поэтому необходимо организовать учебный процесс с учетом лично ориентированного подхода.

Воспитательные возможности лично ориентированного образования: ориентировка на человека; поддержка и развитие субъектных свойств и индивидуальности; порождение личных смыслов учения и жизни; введение в мир культуры; пробуждение творческого потенциала личности.

Приоритет самостоятельности и субъектности индивида в современном мире требует укрепления общекультурного фундамента образования, развития умения мобилизовать свой личностный потенциал для решения различного рода социальных, экологических и других задач. Поэтому перед преподавателем постоянно встает вопрос «Как учить?», поэтому преподаватель постоянно задумывается об обновлении и улучшении учебно-методического обеспечения реального учебного процесса. Нарботки преподавателя постепенно обретают форму авторской технологии, основу которой составляет обобщенный индивидуальный опыт педагога. Сам термин «педагогическая технология» у многих вызывает сомнение, ибо он всегда связывался с производством. Так, в словаре русского языка С.И. Ожегова записано: «Технология – совокупность производственных процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов про-

изводства» [9]. В большом энциклопедическом словаре читаем: «Технология – совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойства, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции» [4]. Мы занесли в свой тезаурус этот термин и попытались педагогически интерпретировать его исходя из двух соображений: во-первых, если он так широко используется в педагогической литературе, мы не можем обойти его своим вниманием в нашей работе; во-вторых, поводом для введения все-таки его в педагогический лексикон послужила этимология слова (от греч. *techne* – искусство, мастерство, умение).

«Педагогическая технология – это проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике; это содержательная техника учебно-воспитательного процесса» [2: 6].

В понятии *технология* можно выделить два слоя: 1) совокупность сведений, необходимых преподавателю для реализации того или иного процесса; 2) реальный учебный процесс, его организацию, структуру и обеспечение.

Главной особенностью новых технологий, внедряемых в образование, становится их гуманистическая направленность. Именно с разработкой идеи лично ориентированного обучения связывается в образовательной политике переход от педагогики грамотности к педагогике развития [7].

Основным процессуальным компонентом лично ориентированного образования является учебная ситуация, активизирующая личностные функции обучаемых и конструируемая на основе трех базовых технологий: 1) «технологии задачного подхода», связанной с представлением элементов содержания образования в виде разноуровневых лично ориентированных задач; 2) «технологии учебного диалога», связанной с созданием дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности; 3) «технологии имитационной учебной игры», обеспечивающей имитацию условий состязания, конфликтности. Триада «задача-диалог-игра» составляет базовый методический комплекс лично ориентированного обучения [3].

Современная общепрофессиональная подготовка студентов педагогических факультетов современных вузов должна учитывать:

- метадеятельный характер педагогического труда;
- свойственную педагогической деятельности неопределенность, неоднозначность, неалгоритмизированность;
- эмоциональную насыщенность деятельности;
- совместный «ансамблевый» характер педагогической деятельности;
- целостный характер деятельности, невозможность ее «частичного» усвоения.

В опыте работы Дагестанского государственного университета используются различные виды технологий обучения. Современные технологии обучения базируются на различных формах сотрудничества. Эти формы развиваются в логике перестройки уровней саморегуляции от максимальной помощи преподавателя студентам в решении учебных задач к последовательному нарастанию их собственной активности вплоть до полностью саморегулируемых предметных действий и партнерской работы с преподавателем [10: 159].

Экспериментальные исследования В.Я. Ляудис позволили выделить в разных учебных ситуациях от трех до семи форм сотрудничества: введение в деятельность, разделенное действие, имитируемое действие, поддержанное действие, саморегулируемое действие, самопобуждаемое действие, самоорганизуемое действие.

Каждая из семи форм сотрудничества разворачивается как система функционально своеобразных циклов взаимодействия, которые могут варьироваться и возобновляться до тех пор, пока не будет достигнута цель совместной деятельности [6].

Таким образом, перестройка форм сотрудничества, связанная с изменением позиций личности преподавателя и студентов на каждом из этапов обучения, приводит к возможности самоизменения субъекта учения. Назовем некоторые из технологий обучения.

Структурно-логические технологии обучения представляют собой поэтапную организацию системы обучения, обеспечивающую логическую последовательность постановки и решения дидактических задач на основе адекватного выбора содержания, форм, методов и средств обучения на каждом этапе с учетом поэтапной диагностики результатов.

- Интеграционные технологии – это дидактические системы, обеспечивающие интеграцию разнопредметных знаний и умений, различных видов деятельности на уровне ин-

тегрированных курсов, учебных тем, учебных проблем, занятий и других форм организации обучения.

- Игровые технологии представляют собой дидактические системы применения различных игр, формирующих умение решать задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов: занимательные, театрализованные, деловые, ролевые игры, имитационные упражнения, игровое проектирование, индивидуальный тренинг, решение практических ситуаций и задач, компьютерные игры и др.

- Тренинговые технологии – это система деятельности учащихся по отработке определенных алгоритмов решения типовых задач практики, в том числе с помощью ЭВМ. Сюда можно отнести и психологические тренинги интеллектуального развития, общения, решения управленческих задач.

- Информационно-компьютерные технологии реализуются в дидактических системах компьютерного обучения на основе диалога «ученик-машина» с помощью различного вида обучающих программ (информационных, контролирующих, тренинговых и др.).

- Диалоговые технологии представляют собой форму организации и метод обучения, основанные на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня: «преподаватель-студент», «преподаватель-автор», «студент-автор» и т. п.

Современные технологии обучения ориентированы на диалоговое обучение, в каких бы формах они не осуществлялись. Смысл и назначение новых технологий обучения состоит в том, чтобы сформировать сознательное отношение к способам учебной деятельности.

В разрабатываемой концепции инновационного обучения В.А. Слостениным и Л.С. Подымовой в качестве основных функций выступают следующие:

- Сознательный анализ профессиональной деятельности на основе мотивов и диспозиций.

- Проблематизация и конфликтизация действительности – видение в ней непосредственно невоспринимаемых коллизий и несоответствий.

- Критическое отношение к нормативам.

- Рефлексия и построение системы смыслов (смыслотворчество).

- Открытость среде, в частности профессиональным

новшествам.

- Творчески преобразующее отношение к миру, выход за пределы нормативной заданности.

- Стремление к самореализации, к воплощению в профессиональной деятельности своих намерений и образа жизни.

- Субъективирование элементов содержания в личностно-смысловое содержание, т. е. наделение личностным смыслом [10: 110].

В профессиональной школе основной традиционной формой обучения является лекция. Преподаватель ориентируется на нее как на разновидность учебного занятия, а между тем вопрос о вузовской лекции «родился» вместе с высшей школой. И это естественно, т. к. лекция – традиционная, исконно вузовская форма преподавания. Сегодня накоплена богатая литература о том, как готовиться к лекции, как ее читать, слушать.

Лекция – систематически последовательное изложение того или иного научного вопроса; форма творческого общения с аудиторией, позволяющая передать студентам некоторый объем систематизированной учебной информации и вместе с тем создать у них предпосылки для развития творческого мышления. Значение лекции состоит в том, что она учит логике мышления, помогает овладению методами науки, служит основой для самостоятельной работы студентов, развивает интеллектуальную, эмоциональную, волевою, мотивационную сферы личности.

Особенностью применения лекции в учебном процессе традиционно считается слабая обратная связь. Поэтому педагогу следует использовать приемы обучения, снимающие этот недостаток: изменение интонации и громкости голоса; мимика, жест, улыбка; одобрение; решение профессионально ориентированных задач; пауза при изложении вопроса; применение аудиовизуальных средств обучения и др.

Выделяют вводные (для общего знакомства с содержанием курса), обзорные (для обобщения, расширения и систематизации знаний), эпизодические (без предварительного планирования) лекции. По характеру деятельности различают информационные (монологическое изложение материала, исполнительская деятельность обучаемых) и проблемные (приобщение к объективным противоречиям) лекции.

Назначение лекции не только в том, чтобы «дать целостную картину», а в том, чтобы побудить к размышлениям и поискам, вызвать у будущего специалиста исследовательский интерес к профессиональной деятельности. Поэтому, исходя из синергетических представлений о природе профессиональной деятельности, можно предложить как эффективные в воспитательном отношении «лекцию-эссе», «лекцию-размышление». Этому помогает материал, оформленный в виде коротких историй с использованием многочисленных притч, пословиц, поговорок, даже анекдотов. М.В. Богуславский дает такому построению материала название «принцип коллекции».

Конечно, сказанное не означает того, что преподавателю не нужно волноваться о системности в подготовке студентов («мир устроен так, что разрозненные фрагменты сами складываются в контекстное целое внутри личности, причем в такой комбинации, которая была абсолютно не предусмотрена авторами "концепции" и которую в принципе невозможно предусмотреть»). Напротив, такой подход повышает требования не только к логике изложения лекционного материала, но и ко всей организации профессиональной подготовки.

Параллельная методологическая подготовка и постепенный переход к систематизированному изучению теоретического материала позволяет обеспечить сопоставление собственных смыслов профессиональной деятельности с теоретическим знанием, оформлению смыслов в систему ценностных ориентаций, реализуемых в профессиональной деятельности педагога-воспитателя.

Неоспоримым достоинством лекции является возможность непосредственного контакта со слушателями. Кроме того, эмоциональность, убежденность лектора, его личное обаяние – дополнительное средство мотивации учения студента и стимулирования его профессионально-личностного развития. Преподаватель в ходе лекции высказывает свои научные идеи, свое отношение к предмету изучения, свое понимание перспектив его развития. Лекция существенно выигрывает, если содержит материалы личного творчества преподавателя, его профессионального и жизненного опыта.

Воспитательный потенциал лекции реализуется более полно при соблюдении следующих условий:

- преподаватель учитывает особенности аудитории по характеру подготовки, интересам, психологическим особен-

ностям;

- при отборе содержания продумываются способы создания атмосферы ожидания чего-то нового, оригинального, но связанного с известным материалом;

- выделяются наиболее интересные направления и проблемы в данной области науки, ставятся дискуссионные вопросы;

- в лекцию включаются заранее подготовленные реферативные или исследовательские сообщения отдельных студентов;

- при изложении материала используются образные сравнения, метафоры, иллюстрации из художественных произведений;

- динамика лекции определяется закономерностями восприятия материала, продолжительностью очага активного внимания, чередованием напряженного внимания и расслабления [8].

Между тем и вузовская практика, и попытки теоретических обобщений говорят о том, что в эпоху научно-технической революции лекция, как и все стороны учебного процесса в вузе, должна совершенствоваться.

Итак, что такое современная лекция? Обсуждение этой серьезной научно-методической проблемы мы начинаем с использования педагогических текстов на лекции как инструмента управления самостоятельной работой студентов.

Одной из важнейших проблем лекционного преподавания считается проблема соотношения лекции и самостоятельной работы студентов. Здесь речь идет, во-первых, о содержании: какая часть программного материала отводится на лекцию, какая – на самостоятельную работу. Вторая сторона вопроса связана с тем, что лекция должна давать общее направление самостоятельным занятиям студентов, помогать преодолевать трудности в изучении тех или иных разделов, т. е. управлять самостоятельной работой студентов. Однако опыт показывает и специальные опросы студентов подтверждают, что признание ведущей и ориентирующей роли лекции еще не ведет автоматически к тому, что лекция действительно становится важным фактором руководства самостоятельной работой студентов. Студенты значительно выше, чем преподаватели, оценивают такую характеристику лектора, как «дает в лекции указания и советы по организации само-

стоятельной работы». Иными словами, студенты ждут от нас большего, чем мы готовы им дать.

Очевидно, что самостоятельная работа должна и предшествовать лекции (подготовка к ней), и следовать за лекцией (проработка лекционного материала). Менее очевидно, что и сама лекция может быть рассмотрена, в частности, как одна из форм самостоятельной работы студента, т. к. он сам усваивает материал, хотя и под руководством преподавателя.

Особенность лекции заключается в том, что, с одной стороны, характер мышления студентов в части усвоения учебной информации находится в прямой зависимости от характера мышления преподавателя, с другой – у студентов есть возможность самостоятельно домыслить учебный материал, приобрести дополнительные знания.

Известны два типа лекций: 1) *информационная, монологическая лекция* используется, когда материал объемный и сложен, есть дефицит учебного времени. По основным законам технологии речевого информативного воздействия построение и проведение такой лекции осуществляется как публичное выступление педагога; 2) *проблемная лекция*, «рассуждающая», предполагает диалоговый тип лекционного преподавания, предметом которого выступает вводимый лектором материал и система познавательных задач, отражающих основное содержание темы.

Эффективность лекции определяется тем, что преподаватель становится «авторитетным источником информации». Решение этой задачи наиболее актуально в настоящее время, поскольку доступ к мультимедийным средствам информации, большое количество разнообразной научно-методической литературы дают студентам возможность черпать информацию из разнообразных источников, и в некоторых вопросах они бывают не меньше информированы, чем сам педагог.

1. Лекция должна реализовывать принципы научности, информативности, развивающего обучения.

2. Лекционный курс не должен дублировать имеющиеся у студентов сведения из учебных пособий.

3. Лекция дает возможность преподавателю выступить в роли исследователя.

Известно, что от качества лекций во многом зависит отношение студентов к данной учебной дисциплине. Хорошие лекции вызывают к ней интерес и любовь, а слабые – досаду

и раздражение, порой безразличие к изучаемому предмету. Как конкретно будут относиться студенты к данному предмету – в большей степени зависит от педагогической и научной квалификации преподавателя.

Лекция, по существу, лишена активной обратной связи, что затрудняет оценку преподавателем уровня понимания и эмоционального восприятия излагаемого материала. А ведь такие сведения играют важную роль в определении степени взаимной адаптации лектора и слушателей.

Трудный период переживает педагогическая наука: невелик ее престиж среди студентов, не стихает критика в ее адрес с их стороны за формализованность, схоластичность, теоретизированность.

До сих пор идут бесконечные споры и существуют разночтения даже в понимании и соотношении основных категорий педагогики, таких, как воспитание, образование, обучение и развитие. С одной стороны, такая двусмысленность в трактовке терминов мешает ясному пониманию и научному изложению, с другой – существование различных подходов в формулировках понятийного аппарата педагогики при осуществлении анализа, сравнении, сопоставлении, нахождении общего и отличительного в формулировках понятий и определений у учащихся вузов способствует развитию аналитических способностей у студентов.

Имея перед собой письменные тексты разных подходов к формулировке основных категорий педагогики, мы способны глубже усвоить эти понятия, а также сэкономить время для изложения других пунктов лекционного материала.

Для повышения эффективности обучения мы разработали учебное пособие «Педагогика в вопросах и ответах», а также систему экспресс-анкетирования студентов [1]. Экспресс-анкета, предлагаемая будущим специалистам сразу же после прослушивания лекции (или нескольких лекций), включает в себя вопросы, позволяющие оценить ее по четырем критериям (доходчивость, эмоциональность, новизна, темп), необходимым преподавателю при самоконтрольно-регуляционной деятельности.

Остановимся подробно на структуре лекции, выделяя в каждом структурном элементе основные позиции, которые преподаватель должен учесть при написании конспекта и чтении лекции.

Цель-мотивация направлена на установление контакта с аудиторией, на активизацию внимания и мышления студентов, на приглашение их к творческому соучастию в обсуждении темы. Мы стараемся подчеркнуть актуальность, значимость рассматриваемой темы для профессиональной деятельности будущих педагогов. Оглашая цель перед студентами, мы применяем сухой научный стиль изложения, который не обращён к студентам.

Основой интереса выступает внимание, поэтому мы ставим важнейшую дидактическую задачу возбуждения и поддержания апперцептивного внимания. Используя педагогические тексты на лекции, создаем условия для развития произвольного внимания.

Изложение нового материала – основная часть лекции. В конспекте сообщение новых знаний фиксируется в текстовой композиции объяснения. На лекцию выносятся наиболее важный в смысловом и структурном значении материал.

В целостном тексте учебной информации выделяются пункты плана, по которым будет строиться объяснение. Каждый пункт плана заканчивается краткими выводами, логически подводящими к следующему.

Для активизации студентов и осуществления так называемой обратной связи используются элементы дискуссии, высказывания, педагогические ситуации. Так как вопросы – основное в системе лекционного изложения материала, надо тщательно продумать их систему. Вопросы должны быть разнообразными. При формулировке следует избегать однотипности, например, «какой, какая, какие...».

В конце лекции рекомендуется давать упражнение «Чему я научился?» Его цели: рефлексия работы студентов на лекции, получение обратной связи о содержании учебной информации и степени усвоения ее студентами.

В заданиях требуется дописать по выбору любое из представленных неоконченных предложений или написать свой вариант: *Я научился... Я узнал, что... Я обнаружил, что... Самым важным для меня было...*

При анализе результатов выделяются позитивные моменты, связанные с приобретением нового опыта в процессе обучения на данной лекции.

Итак, очень важно, чтобы студенты пришли на лекцию подготовленными. Судя по данным, которыми мы располагаем, около 7 % студентов регулярно готовятся к лекциям,

примерно 30 % готовятся к ним от случая к случаю и более 60 % даже не просматривают конспект предыдущей лекции.

Причин для этого несколько. Одна из них причина чисто мотивационного характера. Далеко не всегда на лекциях устанавливается обратная связь, здесь не применяются какие-либо формы контроля за знаниями студентов, и это, естественно, порождает соблазн «сэкономить» время. Вводя обратную связь, даже простейшую (вопросы с выбором вариантов ответов), мы косвенно оказываем психологическое воздействие на студентов, заставляем их регулярно готовиться к лекциям. Нужно отметить, что студенты воспринимают лекцию и самостоятельную работу как взаимозаменяемые виды деятельности и в этом нередко оказываются правы. Говоря о задачах самостоятельной работы, мы в основном утверждаем, что она «углубляет», «закрепляет», «развивает» материал лекции, но это вряд ли способствует высокой активности студентов, ведь они по опыту знают, что за несколько дней до зачета или экзамена просмотрят конспекты и (или) учебник, и большие психофизиологические резервы юношеского возраста обычно в этом случае не подводят. Тот факт, что психология требует рассредоточенного повторения материала для прочного сохранения его в памяти, либо неизвестен студентам, либо слишком противоречит их немедленным интересам.

Рассуждая так, мы пришли к выводу, что основным фактором, способствующим подготовке студентов к лекции и последующей проработке ими лекционного материала, является четкая взаимосвязь лекции и самостоятельной работы студентов. Наша задача – показать студентам, что различные формы обучения не взаимозаменяемы ни по своим задачам, ни по содержанию; что пропуск лекции нелегко восполнить самостоятельными занятиями; что часть материала на лекции вообще не выносится и т. д. Казалось бы, все это общеизвестно и общепризнано. Между тем многочисленные беседы с преподавателями самых разных дисциплин убеждают в том, что весьма обычной остается установка на практически полное (насколько допускает время) раскрытие всего программного материала в лекционном курсе. Чаще всего находится и очень удобное обоснование – ссылка на необходимость системы в материале, на дидактический принцип систематичности и последовательности. Но, очевидно, что эта аргументация не вполне корректна. Система должна «просматривать-

ся» в целом, в крупных частях этого целого, а отнюдь не во всех деталях. Психология давно показала, что излишняя детализация изложения затемняет основное, затрудняет его понимание и снижает прочность усвоения.

Семинар – это специфическая форма организации учебно-познавательной деятельности, направленная на закрепление материала, а не способ проверки самостоятельно добытых знаний и оценки знаний студентов. Для семинарского занятия характерна парадоксальная закономерность: чем пассивнее преподаватель и активнее студенты, тем эффективнее семинарское занятие.

Поддерживать интерес и внимание учащихся на семинарских занятиях можно путем создания проблемных ситуаций; изменением (ускорением и замедлением) темпа учебной деятельности учащихся; постановкой неожиданных, интересных для учащихся вопросов; применением аудио-, видеосредств обучения, наглядных пособий; активным чередованием фронтальных и групповых форм обучения; использованием шутки, юмора, занимательного учебного материала; созданием ситуации успеха; активным включением в содержание урока игровых ситуаций; постановкой заданий, выполнение которых осуществляется на соревновательной основе; вовлечением учащихся в активный доверительный диалог.

Семинар – это относительно самостоятельная организационная форма, предназначенная для подготовки студентов к самообразованию и творческому труду, которая предусматривает предварительную самостоятельную работу и обсуждение вопросов, призванных обеспечить углубление, расширение и систематизацию знаний, выработку познавательных умений и формирование опыта творческой деятельности [5].

Семинар способствует овладению студентами определенным социальным и профессиональным опытом, проходит в диалоге «преподаватель-студент», «студент-студент» или «студент-преподаватель-студент», и этот момент существенно усиливает воспитательную роль семинаров. В семинарских дискуссиях важно не столько пересказывать усвоенные из теории сведения, сколько корректно обсуждать вопросы.

Семинар призван выработать у студентов навыки ведения полемики, научного спора, сформировать решительность и целеустремленность в совокупности с ответственностью за достоверность информации, за культуру своего поведения, за точность выражаемых мыслей. Успех выступления на семи-

нарах способствует самовыражению и самоутверждению студента, повышению его статуса в микросоциуме.

При подготовке к семинару для осмысления вопросов, заданий, литературы целесообразно поручить студентам написание докладов, тезисов, рецензий, рефератов, конспектов, графических работ, подборок материалов из периодики. *При проведении семинара* преподавателю принадлежит вступительное слово, он организует выступления, коллективное обсуждение, корректирует ответы, задает вопросы и т. д. Студенты выступают с докладами, содокладами, рецензируют выступления товарищей по группе, дискутируют, оценивают ответы и участвуют в подведении итогов.

На заключительном этапе преподаватель подводит итоги, оценивает участие каждого в общей работе, отвечает на возникшие в ходе семинара вопросы.

В структуре семинарского занятия можно выделить следующие этапы: упражнения на «разогрев» для создания непринужденной и творческой атмосферы; выявление потребностей и ожиданий участников, формирование целей занятия; теоретическое введение в обсуждаемый метод; организация практической работы и подведение итогов.

Перечислим эффективные в воспитательном отношении способы организации семинарских занятий:

- семинар-соревнование: две группы студентов являются выразителями альтернативных научных позиций; при этом необходимо равномерное распределение нагрузки на обе группы и обеспечение сравнимости результатов их работы, подведение итогов работы на основе единой системы оценок всех видов участия; хорошо, если экспертная группа создается из числа студентов;

- семинар в форме пресс-конференции: докладчик отвечает на вопросы аудитории (для этого необходимо, чтобы по теме семинара готовились и респондент, и корреспонденты);

- семинар-диалог: докладчик готовит вопросы, с которыми он обращается к аудитории, затем дополняет их ответы заготовленным дома материалом;

- семинар-дискуссия: диалогическое общение участников, в процессе которого обсуждаются и решаются теоретические и практические задачи (в этом виде семинара необходимо соблюдать распределение коммуникативных ролей с предварительным разъяснением функций каждой: *ведущий* руководит дискуссией, следит за регламентом, аргументиро-

ванностью и корректностью высказываний; *оппонент* пересказывает позицию докладчика, находит ее спорные места или ошибки, предлагает соответствующий вариант решения; *логик* выявляет противоречия и логические ошибки в рассуждении докладчика и оппонентов, уточняет понятия, анализирует ход доказательств и т. д.; *психолог* обсуждает продуктивность взаимодействия, корректность обсуждения, не допускает некорректного поведения и следит за правилами диалога; *эксперт* оценивает продуктивность дискуссии, дает характеристику общения ее участников, высказывает мнение о личном вкладе того или иного участника в дискуссию и т. д.);

- семинар-исследование: группы по 5–7 человек в начале занятия получают списки проблемных вопросов по теме занятия. Члены каждой группы обмениваются мнениями в течение 20–30 минут, затем их представитель докладывает о результатах исследования. Остальные участники семинара отвечают на вопросы, заданные преподавателем или студентами других подгрупп [8].

Семинар необходимо спланировать таким образом, чтобы в нем принял участие каждый студент; вопросы должны не столько контролировать знания студентов, сколько активизировать их умение критически оценивать информацию (в связи с этим полезно вспомнить, что вопросы могут быть различных видов: основные, направляющие, уточняющие, альтернативные, наводящие и др.); требуются примеры из сферы практического применения обсуждаемых теоретических положений; студентов надо ориентировать на поиски более глубоких путей освещения вопросов, на включение в доклады спорных вопросов, аргументированных доказательств своей позиции. Традиционно взаимодействие преподавателя и студентов в ходе лекционных и семинарских занятий проходит в основном в вербальной форме: один говорит, остальные слушают.

Расширению диапазона методов взаимодействия в рамках изучения курсов «Общая педагогика», а также «Педагогика и психология высшей школы», способствует использование интерактивных методов. Прежде всего, данная методика позволяет активизировать усвоение новых знаний студентами и практических навыков, предусмотренных стандартами по психолого-педагогическим дисциплинам. При использовании традиционных методик сделать это затруднительно, поскольку часто призывы преподавателя «высказать свое

мнение» и «предложить свои варианты» остаются безрезультатными. Многим студентам трудно проявить себя в условиях традиционного занятия, где ведущую роль играет преподаватель. Интерактивные методы позволяют сделать именно студентов активными участниками познавательного процесса, в результате чего они демонстрируют принципиально иное поведение.

Лабораторная работа – выполнение практических заданий в специально оборудованных помещениях – лабораториях. Студенты приобретают навыки и умения в обращении с измерительными приборами, аппаратами, экспериментальной техникой, установками, реактивами, проводят непосредственные научные наблюдения и осмысливают изучаемые явления и процессы. Лабораторные работы обычно проводят с подгруппой в 12–15 человек. Рекомендуются, чтобы на одном рабочем месте работало не более 3–4 человек, и все выполняли одно и то же задание. Лабораторная работа подразумевает чрезвычайно высокую степень дифференциации и индивидуализации педагогического влияния преподавателя на студентов. Этим, а также практической направленностью, обусловлен ее особый воспитательный эффект.

Если на первом-втором курсах лабораторные работы в большей мере связаны с проработкой и закреплением материала лекций, то на старших курсах в них постепенно включаются элементы исследования, самостоятельного испытания тех или иных стандартных и нестандартных установок, экспериментального поиска на основе приобретенных знаний, умений и навыков студентов. Рекомендуются более сложное лабораторное оборудование, чем на младших курсах, и больше заданий для самостоятельного выполнения студентами.

На лабораторных занятиях используются инструкционные карты, однако их применение не должно мешать проявлению самостоятельности студентов. С этой целью рекомендуется поручить им самостоятельную разработку планов проведения опытов, предложить отобрать необходимые приборы, определить последовательность выполнения работы и т. д. Работа считается выполненной, если студент провел все запланированные действия и представил отчет с письменным заключением руководителя лабораторного практикума.

Исследовательская работа студента выполняется в виде учебной и научно-исследовательской работы (УРС и НИРС). Исследовательская деятельность в наибольшей мере

требует субъектности студента в образовательном процессе, обеспечивает гуманитаризацию его содержания и гарантирует непрерывность образования, профессионального и личного саморазвития. Поэтому на первом курсе в качестве начала исследования можно предложить студентам написать сочинение-эссе на тему «Актуальная профессиональная проблема», в котором будущие специалисты не только выделяют проблему, но и обоснуют свой выбор.

В итоге фронтального (группового и индивидуального, устного и письменного) анализа производственных ситуаций студенты как бы «вживаются» в профессиональную терминологию, проблематику, связанную с предметом осваиваемой профессии, науки. При этом следует постоянно побуждать их к включению изучаемого теоретического материала, напоминая, что предметом науки являются наиболее общие основы, закономерности профессиональной деятельности.

Дальнейший перевод позиции студента в профессиональную происходит при составлении словаря профессиональных терминов и категорий, описывающих выделенную ими проблему. Многие впервые понимают, что порой за привычными словами, которыми описывается реальность, может скрываться совершенно конкретное содержание, недоступное непрофессионалу, что, возможно, простые на первый взгляд действия требуют специальной подготовки для их профессионального исполнения. Чтобы суметь изложить свое мнение профессиональным языком, студенты обращаются к словарям, справочникам, энциклопедиям. В результате выполнения этого задания разрабатываются словарь категорий и схема замысла студенческого исследовательского проекта. В качестве учебно-исследовательского задания можно предложить студентам выполнить реферативный обзор научно-методической литературы по проблеме.

Далее развитие активности студентов строится вокруг студенческого исследовательского проекта, который в дальнейшем характеризуется разработкой плана исследования, а также схемой изучения опыта эффективных решений актуальных проблем в работе профессионалов. Лучше, если создание учебно-исследовательского проекта – не дополнительное задание, а способ технологично выстроить на протяжении 2–3-х лет процесс освоения студентом теории во взаимосвязи с практикой на основе учебно-исследовательской работы.

Собственное исследование побуждает студента формулировать личную профессиональную позицию, реализовывать и развивать ее в учебных и учебно-производственных практиках, отстаивать на учебных занятиях. Эта активность является мощным катализатором усвоения теоретических знаний, становления осознанной позиции субъекта.

К первой учебной практике в качестве исследовательского задания можно предложить подбор методик изучения опыта решения производственных проблем. Так достигается скорейшее накопление у студентов собственного (пусть совсем небольшого) *профессионального* опыта, который сразу же после практики должен быть концептуально осмыслен. На это должны быть направлены последующие задания УИРС (анализ диагностических результатов и разработка рекомендаций по решению выделенной проблемы) и учебные занятия по разработке личной профессиональной концепции. Тогда дальнейшая работа во многом сходна по логике с работой специалиста-практика. Отличия лишь в том, что она «увязана» с графиком прохождения учебного материала по теоретическим дисциплинам и производственных практик.

Наиболее интересные результаты этого этапа проектного исследования можно предложить обобщить в статьях, которые публикуются в студенческих научных сборниках. Для некоторых студентов, имеющих склонности и способности к теоретической исследовательской работе, учебно-исследовательская деятельность превращается в *научно-исследовательскую*. Эти студенты оформляют свои исследовательские выводы в форме доклада для студенческой научной конференции, научной статьи, курсовой работы. С ними составляется индивидуальный график научной работы. Другие выполняют исследовательские задания в меньшем объеме в системе учебно-исследовательских заданий, как правило, в виде заданий на производственные практики.

Часть студентов, особенно увлеченных такой деятельностью, накапливает материал, достаточный для участия в конкурсе студенческих научных работ. Публикации в научных сборниках и участие в научных конференциях становятся для них обычным делом, они с интересом дискутируют, представляют и отстаивают свою точку зрения на решение актуальных проблем науки и практики.

В это время отмечается повышенный интерес будущих специалистов к опыту профессионалов, который становится

предметом не только изучения, но и анализа. Важно, что такие студенты не стремятся слепо копировать успешный опыт, а используют его как материал для разработки собственного стиля профессиональной деятельности, который они имеют возможность отработать в период учебной, а затем – производственной практики.

Обобщение и анализ собственного опыта профессионального самоутверждения стимулируется подготовкой к государственной аттестации, к защите выпускной квалификационной работы. Во время преддипломной практики они апробируют всю разработанную систему деятельности, проверяют ее эффективность и обоснованность.

Грамотное использование исследовательской деятельности студентов в образовательном процессе помогает самоопределению студентов в профессии, установлению их взаимопонимания коллегами по работе, нахождению своего профессионального стиля, повышает интерес к теории и осознанность в профессиональной подготовке.

Учебная и учебно-производственная практика. Исходя из того, что приобретение опыта профессиональной деятельности содействует объективизации самооценки студентов как будущих профессионалов и адекватности рефлексии, неопределимым воспитывающим потенциалом обладают учебные и учебно-производственные практики. Собственно практика является оправданием и критерием выполнения всех исследовательских заданий, о которых речь шла выше. Первые задания подчинены подготовке к первой учебной практике. Отбор диагностических методик по избранной проблеме позволяет подготовиться не только к изучению ее состояния в реальной производственной практике, но и к тому, чтобы профессиональная позиция студента обогатилась, стала более устойчивой, обоснованной. К тому же эта диагностическая работа оказывается воспитательной, педагогической, поскольку начинающий профессионал осмысливает реальные производственные затруднения, опыт их разрешения, причины неудач. Опыт использования такой методики убеждает, что даже за 4–5 дней практики они ощущают свою нужность, полезность, что стимулирует выработку профессиональной позиции студента. Далее выделенные этапы циклично повторяются, однако если в первом цикле (младшие курсы) у будущего специалиста происходит переход от житейской позиции к профессиональной, когда события повседневности вос-

принимаются с точки зрения их значимости для профессиональной деятельности, то следующий цикл (старшие курсы) подчинен выработке профессиональной позиции как авторской, т. е. упрочению ее субъектности.

Так педпрактика становится определяющим условием в выработке субъектно-творческой профессиональной позиции специалиста.

Внеаудиторная деятельность обладает более очевидным воспитательным потенциалом прежде всего потому, что для нее характерны добровольность участия, гибкий график выполнения, большая степень инициативы самих студентов. Целесообразно в системе внеаудиторной деятельности выделить следующие направления ее организации:

- социальные практики: участие в общественных организациях и объединениях, в подготовке выборов, разработка и осуществление социальных проектов, когда проявляется взрослость, активное участие в реальной жизни вуза, города, страны;

- самообслуживание: дежурство по вузу, по столовой, субботники, обеспечение сохранности закрепленных аудиторий и т. п. Соучастие самих студентов в создании и сохранении предметно-пространственного окружения, о котором шла речь при создании воспитывающей среды, – непереносимое условие для создания атмосферы вуза, в которой растет и крепнет субъектность будущего специалиста;

- досуг: *отдых* (снимает усталость и напряжение, восстанавливает физические и духовные силы человека); *развлечение* (имеет компенсационный характер, возмещая зачастую однообразный труд, – просмотр художественных кинофильмов, посещение концертов и театров, представлений, спортивных соревнований, а также путешествия и прогулки, дающие человеку смену впечатлений); *праздники* (в них сочетаются отдых и развлечения; в любом празднике – народном, политическом, религиозном, профессиональном, семейном – человек в какой-то мере освобождается от повседневных забот, ощущает эмоциональный подъем и получает возможность открытого выражения своих чувств); *самообразование* (направлено на приобщение людей к ценностям культуры и, как правило, не связано с профессиональной подготовкой, повышением квалификации. В отличие от образования в учебном заведении оно не даёт каких-либо формальных прав на занятие определенной должности, продолжение образова-

ния и т. п. Это чтение литературы, участие в семинарах, в диспутах, деловых играх, экскурсиях, прослушивание лекций, музыки, просмотр научно-популярных и документальных кинофильмов); *творчество* (расширение своей деятельности за пределы профессии – занятия различными видами искусства, техническим творчеством, всевозможные «хобби» и любительские занятия);

- организаторский опыт в подготовке и проведении различных мероприятий: посвящение в первокурсники, дискотеки и т. д. При этом организаторами мероприятий могут быть отдельные студенты, инициативная (творческая) группа, академическая группа, курс, какое-либо объединение по интересам. Важно, чтобы студенты выполняли в мероприятиях роль организаторов, а преподаватели или специальные службы вуза оказывали им помощь, не подменяя их активности.

Литература

1. *Алиева Б.Ш.* Повышение эффективности лекционных занятий по педагогике посредством использования педагогических текстов // Материалы докладов Всероссийской научно-практической конференции «Инновационные технологии обучения в высшей школе». Сочи, 18–19 сентября 2009 г.: в 2 ч. Ч. 1. – ЧГУ – С. 123–127.

2. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989. – С. 6–14, 45–85.

3. *Болотов В.А., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

4. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия, эзотеризм, политэкономия / сост. С.Ю. Солодовников. – Мн.: МФРЦП, 2002. – 1008 с.

5. *Бухарова Г.Д.* Системы образования: учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 475 с.

6. *Ляудис В.Я.* Инновационное обучение и наука. – М., 1992. – 52 с.

7. *Морева Н.А.* Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 432 с.

8. *Новации и инновации в образовании: Коллективная монография / под ред. академика ГАН РАО Ю.С. Давыдова.* – М. – Пятигорск, 2010. – 186 с.

9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 2001.

10. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

2.4. Интерактивное обучение как современное направление активизации познавательной деятельности обучающихся

В русле деятельностного подхода психологической основой обучения является «активная познавательная деятельность самого учащегося, приводящая к формированию умения творчески мыслить, используя приобретаемые в процессе деятельности знания, навыки и умения» [1: 46].

Современная ориентация образования на формирование компетенций как готовности и способности человека к деятельности и общению предполагает «создание дидактических и психологических условий, в которых обучающийся может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность, выразить себя как субъект обучения» [19: 5].

Обучающийся включается в процесс учебной деятельности с разной степенью активности. Г.И. Щукина [30] выделяет репродуктивно-подражательный, поисково-исполнительский и творческий уровни активности учащихся, что соответствует одной из классификаций методов обучения. Т.И. Шамова [29] также различает три уровня познавательной активности: воспроизводящий, интерпретирующий и творческий, положив в основу образ действия.

Понятие *интеракция* (от англ. *interaction* – взаимодействие) возникло впервые в социологии и социальной психологии. Для теории символического интеракционизма (основоположник – американский философ Дж. Мид) характерно рассмотрение развития и жизнедеятельности личности, создания человеком своего «Я» в ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми [27: 213].

Идеи интеракционизма оказывают существенное влияние на общую, возрастную и педагогическую психологию, что, в свою очередь, находит отражение в современной практике образования и воспитания. В психологии интеракция – это «способность взаимодействовать или находиться в режиме

беседы, диалога с чем-либо (например, с компьютером) или кем-либо (человеком) [3].

Под интерактивным обучением следует рассматривать специальную форму организации образовательного процесса, суть которой состоит в совместной деятельности студентов и преподавателя при освоении учебного материала, в обмене знаниями, идеями, способами деятельности. Интерактивная деятельность на практических занятиях предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач [19].

Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к теоретическому осмыслению через применение. Опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимообучения и взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности обучения.

В последнее время интерес ученых и практиков к интерактивному обучению значительно возрос. Чем это обусловлено?

Во-первых, процессами демократизации: для демократического общества характерны договорные отношения между равноправными субъектами. Отношения подчиненности здесь заменяются отношениями партнерства. Социальные изменения привели к смене образовательной парадигмы, переходу от «преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества» [5].

Во-вторых, необходимостью практического решения проблемы мотивации активности обучаемых. Это достигается не только дидактическими методами и приемами, но и использованием эффективных форм педагогического общения, созданием комфортной, стимулирующей атмосферы, уважением к личности учащегося. Как отмечает С.Д. Смирнов, «умение общаться друг с другом и с обучаемыми станет, вероятно, одним из важнейших, если не важнейшим фактором,

определяющим рейтинг педагогического коллектива учебного заведения, его способность добиться наилучших результатов учебно-воспитательной деятельности» [25].

В-третьих, задачами, стоящими перед современным образованием. В Концепции модернизации российского образования обозначено, что новое качество образования – это «ориентация образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей», получение опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности, формирование современных ключевых компетенций в различных сферах жизнедеятельности [11].

Среди важнейших компетенций можно отметить следующие:

- умение действовать в рамках согласованных целей и задач;
- умение согласовывать свои действия с действиями партнера (учитывать мнение другого);
- умение жить вместе: кооперироваться, идти на компромисс;
- умение самостоятельно развиваться, если имеющиеся способности не соответствуют современным требованиям.

При интерактивном обучении педагог выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. Как отмечает Б.Ц. Бадмаев, «при применении интерактивных методов сильнее всего действует на интеллектуальную активность дух соревнования, соперничества, состязательности, который проявляется, когда люди коллективно ищут истину. Кроме того, действует такой психологический феномен, как заражение (не подражание, а именно заражение), и любая высказанная соседом мысль способна произвольно вызвать собственную, аналогичную или близкую к высказанной или, наоборот, вовсе противоположную [1: 74]. Наиболее полно эти эффекты проявляются при игровых и тренинговых формах проведения занятий.

К формам и методам интерактивного обучения могут быть отнесены следующие: эвристическая беседа, презентации, дискуссии, «мозговая атака», метод «круглого стола», метод «деловой игры», конкурсы практических работ с их обсуждением, ролевые игры, тренинги, коллективные решения творческих задач, кейс-метод (разбор конкретных производственных ситуаций), практические групповые и индиви-

дуальные упражнения, моделирование производственных процессов или ситуаций, проектирование бизнес-планов и различных программ, групповая работа с авторскими пособиями, иллюстративными материалами, обсуждение специальных видеозаписей, включая запись собственных действий; педагогическая студия, встречи с приглашенными специалистами, методы с использованием компьютерной техники и др. [19: 11].

Некоторые исследователи [8: 161] относят многие из вышеназванных методов к «активным формам семинара», отмечая, что каждая из этих форм своеобразна, имеет специфические функции, свою методику подготовки, организации и проведения.

Формы и методы интерактивного обучения можно разделить на

– дискуссионные: диалог, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики, анализ ситуаций морального выбора и др.;

– игровые: дидактические и творческие игры, в т. ч. деловые (управленческие) игры, ролевые игры, организационно-деятельностные игры;

– тренинговые формы проведения занятий (коммуникативные тренинги, тренинги сензитивности), которые могут включать в себя дискуссионные и игровые методы обучения.

Как отмечает Е.В. Коротаева, интерактивное обучение одновременно решает три задачи: 1) учебно-познавательную (предельно конкретную); 2) коммуникационно-развивающую (связанную с общим эмоционально-интеллектуальным фоном процесса познания); 3) социально-ориентационную (результаты которой проявляются уже за пределами учебного времени и пространства) [12: 103].

Исследования Т.С. Паниной показали, что преимущество интерактивного обучения состоит в следующем:

• Интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач. Эффективность обеспечивается за счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного (здесь и теперь) использования знаний. Если формы и методы интерактивного обучения применяются регулярно, то у обучающихся формируются продуктивные подходы к овладению информацией, исчезает страх высказать

неправильное предположение и устанавливаются доверительные отношения с преподавателем.

- Интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, побуждает их к конкретным действиям.

- Как известно, опыт не передается, но интерактивные методы обучения позволяют осуществить перенос способов организации деятельности, получить новый опыт деятельности, общения, переживаний. Как отмечает С.В. Белова, диалоговое обучение дает:

- опыт установления контакта, взаимозависимых ценностно-смысловых отношений с миром (культурой, природой), людьми и самим собой.

- опыт переживания единения (общности с миром, с другим человеком и самим собой).

Интерактивная деятельность обеспечивает не только прирост знаний, умений, навыков, способов деятельности и коммуникации, но и раскрытие новых возможностей обучающихся, является необходимым условием для становления и совершенствования **компетентностей** (компетентность – доказанная готовность к действию) через включение участников образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей.

Исследования К. Левина показали влияние групповых обсуждений и ситуативных факторов на изменение социальных установок и поведения участников.

Поскольку интерактивное обучение предполагает возможность коммуникации с преподавателем и партнерами по учебной деятельности, сотрудничество в процессе разного рода познавательной и творческой активности, то система контроля за усвоением знаний и способами познавательной деятельности, умением применять полученные ЗУНы в различных ситуациях может строиться на основе оперативной обратной связи, что делает контроль ЗУНов перманентным и более гибким и гуманным.

Одно из назначений интерактивного обучения – изменять не только опыт и установки участников, но и окружающую действительность, т. к. часто интерактивные методы обучения являются имитацией интерактивных видов деятельности,

применяемых в общественной и государственной практике демократического общества.

Что же дает внедрение интерактивного режима различным субъектам образовательного процесса?

Конкретному обучающемуся:

- опыт активного освоения учебного содержания во взаимодействии с учебным окружением;
- развитие личностной рефлексии;
- освоение нового опыта учебного взаимодействия, переживаний;
- развитие толерантности.

Таким образом, интерактивное обучение можно понимать как обучение, погруженное в общение. При этом «погруженное» не означает «замещенное». Оно видоизменяет формы с транслирующих на диалоговые, т. е. включающие в себя обмен информацией, основанный на взаимопонимании и взаимодействии.

Общение – сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информации, выработку совместной стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. На наш взгляд, именно общение становится основной составляющей процесса обучения общественно-политическим дисциплинам в вузе.

Принято выделять три стороны общения: информативную (обмен информацией); интерактивную (выработка стратегии и координация совместных действий индивидов); перцептивную (адекватное восприятие и понимание друг друга). Общение полноценно, когда в нем присутствуют все три названные стороны. Общение может проходить как на вербальном, так и на невербальном уровне.

Психологами установлено, что при использовании методов интерактивного общения в процессе обучения повышается точность восприятия, увеличивается результативность работы памяти, более интенсивно развиваются интеллектуальные и эмоциональные качества личности. Характерно формирование навыков устойчивости внимания, умения его распределять; наблюдательности при восприятии; способности анализировать деятельность партнера, видеть его мотивы, цели. В условиях интерактивного общения активно протекают процессы самоконтроля, отчетливее осознаются «прова-

лы» и «сомнительные места» (те части материала, которые ни один из участников занятия не может воспроизвести). В процессе общения происходит воспитание культуры чувств и эмоций, развитие способности к сочувствию, сопереживанию, управлению своим поведением, познанию самого себя. Эта форма занятий позволяет формировать культуру педагогической дискуссии, эффективно использовать дискурсный подход при изучении курса «Общая педагогика» и «Педагогика и психология высшей школы».

В зависимости от уровня развития познавательной активности обучающихся в учебном процессе различают пассивное и активное обучение [2].

При пассивном обучении учащийся выступает в роли объекта учебной деятельности: он должен усвоить и воспроизвести материал, который передается ему преподавателем или другими источниками знаний. Обычно это происходит при использовании лекции-монолога, чтении литературы, демонстрации. Обучающиеся при этом, как правило, не сотрудничают друг с другом и не выполняют каких-либо проблемных, поисковых заданий.

При активном обучении учащийся в большей степени становится субъектом учебной деятельности, вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания. Осуществляется взаимодействие обучающихся друг с другом при выполнении заданий в паре, группе.

В соответствии с характером познавательной деятельности учащихся И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин предложили классификацию методов обучения, причем в каждом из последующих методов степень активности и самостоятельности учащихся нарастает: объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, проблемное изложение, частично-поисковый (или эвристический) метод, исследовательский метод [13].

Источник активности большинство практиков и теоретиков ищут в самом человеке, его мотивах и потребностях; познавательная активность определяется как «личностное свойство, которое приобретает, закрепляется и развивается в особым образом организованном процессе познания с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся» [12: 47].

Вторая группа исследователей ищет источники активности в естественной среде, окружающей человека, и рассматривает факторы, стимулирующие активность обучающихся. К таким факторам, в частности, относят: познавательный и профессиональный интерес; творческий характер учебно-познавательной деятельности; состязательность; игровой характер проведения занятий; эмоциональное воздействие вышеназванных факторов [2].

Третий подход связывает источники активности с личностью преподавателя и способами его работы. В качестве способов активизации обучения исследователи выделяют: проблемность, взаимообучение, механизм самоконтроля и саморегуляция [26]; создание условий «для новых и более высоких форм мотивации (например, стремление к самоактуализации своей личности или мотив роста по А. Маслоу)» [25]; вооружение учащихся новыми и более эффективными средствами «для реализации своих установок на активное овладение новыми видами деятельности, знаниями и умениями»; интенсификацию умственной работы учащегося «за счет более рационального использования времени учебного занятия, интенсификации общения ученика с учителем и учеников между собой» [25].

Ряд исследователей (Б.Ц. Бадмаев, М. Новик, С.Д. Смирнов, А.М. Смолкин, Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко и др.) выделяют активные методы обучения, подразумевая под ними «те методы, которые реализуют установку на активность субъекта в учебном процессе» [25: 169]. К таким методам В.Я. Ляудис, Б.Ц. Бадмаев относят методы программированного обучения; методы интерактивного (коммуникативного) обучения [15: 12; 5: 48].

Четвертая группа авторов видит источник активности в формах взаимоотношения и взаимодействия преподавателя и обучающихся. Их потребность в самообразовании успешно решается в рамках интерактивного обучения (В.Б. Гаргай, Е.В. Коротаева, М.В. Кларин и др.).

Многие исследователи отмечают, что для преподавателей любой степени образования очень важны установки на выстраивание открытых, доверительных, доброжелательных отношений с учащимися, умение использовать для этого специальные социально-психологические, дидактические и личностные средства [10; 16; 17; 21].

Интерактивное обучение является одним из современных направлений «активного социально-психологического обучения» [7] и пока еще недостаточно описано в отечественной педагогической литературе.

Подготовка компетентного специалиста требует особых гуманитарных технологий обучения.

В профессиональной школе, ориентированной на компетентность, в условиях смещения акцентов с гностического на деятельностный подход должен преобладать специфический задачный подход подготовки компетентных специалистов через имитационно-моделирующий, проектный и контекстный способы обучения, интеграцию учебной и исследовательской школ и т. д., в связи с этим возрастает использование игровых форм организации учебного процесса.

В мировой педагогике выделяют несколько понятий, тесно связанных с использованием игры в учебных целях: моделирование, имитация, состоятельность. Одна из функций игрового моделирования состоит в поиске самостоятельного решения той или профессиональной задачи и изменении, коррекции ее решения. Основными способами игрового моделирования педагогической деятельности в условиях подготовки будущих учителей являются микропреподавание, индивидуальное и совместное решение задач, реализация педагогических ситуаций, профессиональные и деловые игры, социально-психологический тренинг и др. Рассмотрим некоторые виды нетрадиционных учебных занятий: дискуссию, тренинговое занятие, урок-творчество.

Тренинг – специальная систематическая тренировка, обучение по заранее отработанной методике, сконцентрированной на формировании и совершенствовании определенных умений, навыков и их комбинаций. Он используется и как метод, и как самостоятельная форма обучения. В организации учебных тренингов реализуется единство педагогических знаний и практических действий.

Тренинг является сравнительно новой формой организации учебного процесса. Относительная новизна этого метода обучения, как отмечает Б.Ц. Бадмаев [1: 91], объясняется тем, что о нем у нас долго не знали, несмотря на его распространенность на Западе как метода психокоррекционной работы посредством организации общения в специально создаваемых малых группах (группах тренинга). Он не считался методом массового профессионального обучения.

Тренинг как детально организованная совокупность преднамеренных психолого-педагогических действий и организационных шагов, осуществляемых в определенной последовательности, закрепляет контекст обучения в трех направлениях. Во-первых, он дает знания и возможность их использовать; во-вторых, тренинг благоприятствует приобретению или некоторой коррекции умений; в-третьих, любое тренинговое занятие – это осознание целей, мотивов, содержания, личностной или профессиональной позиции будущего профессионала.

В Педагогическом энциклопедическом словаре психологический тренинг определяется как «область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении» [20].

В настоящее время в литературе и практической работе термин «тренинг» трактуется гораздо шире, чем он понимался всего лишь несколько лет назад. Так, известный специалист в области нейролингвистического программирования и акмеологии А.П. Ситников дает такое определение тренинга: «Тренинги (обучающие игры) являются синтетической антропотехникой, сочетающей в себе учебную и игровую деятельность, проходящей в условиях моделирования различных игровых ситуаций...» [23: 144]. При этом под антропотехникой он понимает такую составляющую акмеологической практики, которая направлена на преобразование «естественных данных человеку способностей» (М.К. Мамардашвили) и формирование на их основе культурного феномена профессионального мастерства. Он выделяет три основные антропотехники: научение, учение и игру. Расширение границ использования понятия «тренинг» связано прежде всего с увеличением диапазона целей, значительно более широкого по сравнению с ранее определявшимся (развитие компетентности в общении).

Так, целями специально организованных тренингов становятся личностный рост, обучение новым психологическим технологиям, овладение знаниями, умениями и навыками эффективного специального поведения и организации продуктивного взаимодействия с другими людьми в социально значимой деятельности и межличностных отношениях, поддержания здоровья, развитие идентичности, решение проблем и принятие решений, тренинг эмоционального само-

контроля, самопонимания, финансовой самозащиты, самоподдержки и концептуализации опыта [6: 78].

В основе тренинга лежит групповое взаимодействие – интеракция. Существуют разнообразные формы групповой работы: групповая психотерапия, психокоррекционные группы, группы опыта, тренинговые группы, группы активного обучения и т. п. Участники этих групп при содействии ведущего включаются в своеобразный опыт интенсивного общения, ориентированный на оказание помощи каждому в решении разнообразных психологических и профессиональных проблем, в самосовершенствовании.

Т.С. Панина раскрывает преимущества групповой формы работы.

1. Групповой опыт помогает в решении межличностных проблем: человек обнаруживает, что его проблемы не уникальны, что и другие переживают сходные чувства. Для многих людей подобное открытие само по себе оказывается мощным психотерапевтическим фактором.

2. Группа отражает общество в миниатюре: в группе ярко, выпукло моделируется система взаимоотношений и взаимосвязей, характерная для реальной жизни участников. Это дает им возможность увидеть и проанализировать в условиях психологической безопасности психологические закономерности общения и поведения других людей и самих себя, неочевидные в житейских ситуациях.

3. Группа дает возможность получения обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами.

4. В группе человек приобретает новые умения, экспериментирует с различными стилями отношений среди равных партнеров.

5. В группе участники могут идентифицировать себя с другими, «сыграть» роль другого человека для лучшего понимания его и себя и для знакомства с новыми эффективными способами поведения, применяемыми кем-либо.

6. Взаимодействие в группе создает напряжение, которое помогает прояснить проблемы каждого.

7. Групповая работа облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания. Участники получают возможность понять и изменить собственную личность, повысить уверенность в себе [19: 106].

Тренинговое занятие может быть построено по следующему алгоритму.

1. Оглашение руководителем темы и цели занятия.
2. Приветствие участников.
3. Выполнение системы упражнений по теме занятия.
4. Рефлексия участниками содержания занятия.
5. Анализ занятия.
6. Домашнее задание.

Анализ использования различных видов игр показал, что в игровом обучении на этапе первоначального вузовского обучения целесообразно использовать следующие типы игрового моделирования:

- репрезентативное, предполагающее представление наиболее значимых, сущностных или характерных явлений, ситуаций профессиональной деятельности;
- вариативное, основной задачей которого является подбор варианта выполнения деятельности к уже имеющемуся;
- проблемное, ориентированное на изучение профессиональной деятельности учителя при решении определенного класса задач и последующий поиск своего решения применительно к конкретной проблемной ситуации;
- адаптивное, в котором используется в качестве основы известный способ решения задачи, но впоследствии такой способ адаптируется к условиям конкретной ситуации педагогической деятельности;
- эвристическое, предполагающее поиск самостоятельного, оригинального, нового решения той или иной профессиональной задачи;
- преобразующее (коррективное), состоящее в изменении данного (например, методический анализ урока, составление альтернативного плана урока) [24: 145]. Один из важнейших результатов состоит в том, что теоретическое знание в этом случае воспринимается студентами не как свод нормативных предписаний и инструкций, а как наука о закономерностях становления целостного образа профессионального бытия субъекта.

Одним из важных условий успешного обучения студента является наличие сформированного познавательного интереса к учебной дисциплине. Сформированность познавательного интереса является показателем устойчивой направленности студента, осознанного отношения к избранной профессии.

Данные исследования показывают, что в условиях игрового моделирования происходит переход учебной деятельности в учебно-творческую, поскольку созданные условия способствуют использованию резервных возможностей учащихся и творческих способностей. Игровое моделирование позволяет избавиться от стереотипов, шаблонов мышления, что особенно важно в развитии готовности к осуществлению нововведений в их будущей профессиональной деятельности.

Игра используется как способ повышения познавательного интереса к изучению предметов как способ стимулирования профессиональной подготовки.

1. Однообразная информация и однообразные способы действий очень быстро вызывают скуку. Учащиеся лучше усваивают те разделы, содержание которых преподносится в нетрадиционной форме. В игровой обстановке учащиеся начинают интенсивнее думать, «шевелить извилинами». Это дает лучшие результаты, лучше запоминается тема. Этим подтверждается мысль А.Н. Леонтьева, что учащиеся плохо усваивают то, что не имеет для них личностного смысла, что не затрагивает их чувств, личного опыта. Опыт работы показывает, что введение в процесс обучения игровых, проблемных ситуаций эффективно. Это раскрепощает студентов, следовательно, раскрепощает и их мыслительную деятельность.

2. Игровая ситуация способствует вовлечению студентов в условную увлекательно-развлекательную деятельность, обладающую большим внушающим, суггестивным воздействием, содержащую изучаемые знания, умения и навыки. Игровая ситуация порождает у студентов разнообразные эмоционально-психические состояния, переживания, углубляющие познания, возбуждение, внутренние стимулы влечения к учебной работе, стимулирующие напряжение, устойчивость, ощущение перегрузок при изучении любых предметов учебного плана.

Личностный смысл студент может обрести лишь сам на основе своеобразного исследования ситуации, ее связей с потребностями. Личностное исследование ситуации выступает одновременно и как высшее проявление познавательной функции интеллекта, поскольку в момент личностной рефлексии происходит более полное отражение связей и отношений с окружающим миром.

Мы классифицировали игры по степени сложности и по мотиву, который возникает при организации того или иного игрового действия.

- «Пресс-конференция». До проведения игры группа делится на две команды. Первая – «корреспонденты», представляющие различные газеты, журналы, радио- и телевизионные передачи; вторая – «ученые», «экологи», «инженеры» и др.

- «Путешествие». Участникам игры предстоит «посетить» города, расположенные в определенной последовательности. Например, «эрудиты», «неразгаданные тайны», «мастера» и др.

- «Дополни и реши». Учащимся предлагается сделать из представленной преподавателем информации заключение, вывод.

- «Эрудиты».
- «Защита темы».
- «Сотрудничество».
- «Войди в образ».
- «Даем решение, оцени его».

Успешность проведения игры определяют:

- инициативность, фантазия и жизненный опыт игроков;
- осознание участниками смысла ситуации – без этого не удастся проиграть роль;

- сюжет, представленный одной-двумя стандартными проблемными ситуациями. Сюжет вводится с помощью конкретных данных, построенных на реальных отношениях между реальными людьми в данной ситуации;

- сценарий игры, который могут составлять сами участники игры, а не только педагог [24].

В рамках компетентного подхода, по мнению Б.Д. Эльконина, обучение надо строить и заранее задавать «ситуации включения» [31]. Слово *включение*, употребляемое им, означает оценку ситуации, проектирование действий и отношений, которые требуют тех или иных решений.

Такое обучение отличается от того, где необходимо «запомнить и ответить», где есть готовая формула, в которую надо только подставить значения. Студент должен осознать постановку самой задачи, оценить новый опыт, контролировать эффективность собственных действий. Словом, речь идет о проекте решения жизненно значимой проблемы. От-

сюда и название метода, обеспечивающего формирование компетентности, – проектный.

Проектное обучение является одним из способов развития компетентностей в образовании. К настоящему времени проектное обучение стало признанной во всем мире методологией практико-ориентированной модели образования.

Цели учебного проекта определяются вместе с группой. В этом случае видение процесса и результатов обучения обогащается идеями и целями членов группы. Студенты начинают активно участвовать в учебном процессе, учатся его планировать на основе идей курса (цели – действия – ресурсы). В группе создается «разделяемое видение» тех целей, которые должны быть достигнуты. Цикл стратегии проектного обучения включает в себя следующие стадии.

– Концепция проекта. Сбор исходных данных и анализ существующего состояния, определение проекта (цели, задачи, результаты, основные требования, ограничения, критерии, уровень риска, окружение проекта и основные участники, ресурсы).

– Разработка. Эта фаза включает в себя разработку основных компонентов проекта, т. е. назначение руководителя и формирование команды проекта.

– Реализация. В эту фазу входит организация работы группы, отбор способов коммуникации и связи участников проекта, ввод в действие системы стимулирования, оперативное планирование, выполнение работ, решение проблем или задач.

– Завершение. Основные этапы этой фазы: планирование процесса завершения, оценка результатов и подведение итогов, закрытие проекта, разрешение конфликтных ситуаций.

– Презентация проекта [18].

Задачный подход, входе которого студенты приобретают знания, умения и навыки, а также компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества, ориентирован на конструирование, планирование и выполнение постепенно усложняющихся практических заданий в отечественной педагогике. Проектный метод, связан с развитием личности, ее подготовкой к жизни и труду. Задачный подход – это гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на самореализацию личности студента путем развития его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания под

руководством педагога новых товаров и услуг, обладающих субъективной или объективной новизной и имеющих практическую значимость.

Метод проектов ориентирован на интегрирование профессиональной подготовки обучаемых по разным учебным дисциплинам для установления более прочных межпредметных связей, тесного взаимодействия теории с практикой в педагогическом процессе. При этом ценность метода проектов заключается в использовании самостоятельной проектной деятельности студентов как основного средства их профессионального развития.

К образовательным стратегиям относятся также обучение посредством кейсов (пакета ситуаций для принятия решений).

Кейс-метод как эффективная форма обучения в вузе. Под методом кейсов понимается изучение предмета студентами путем рассмотрения большого количества ситуаций или задач в определенных комбинациях. Метод кейсов способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и составлять план его осуществления. И если в течение учебного цикла такой подход применяется многократно, то у студентов вырабатывается устойчивый навык решения практических задач.

Проблема удовлетворения потребностей общества в высококвалифицированных специалистах сегодня весьма актуальна для нашей страны. Высокие темпы развития мировой экономики, стремительно меняющиеся требования к специалисту, большой объем информации, необходимой для усвоения к концу обучения, побуждают использовать в вузовском образовании различные методы активного обучения.

В связи с этим традиционная схема обучения, когда студентам передавались готовые знания, оказывается малоэффективной. Не всегда закрепление теоретических знаний и их использование в практической деятельности осуществляются одновременно с их получением. Как показывает практика, в большинстве случаев передача готовых знаний не всегда побуждает человека к готовности и способности выявлять и анализировать проблемы и определять самостоятельно пути их разрешения.

Требуется совершенно иной подход к организации обучения специалистов, нужна также и другая система взаимо-

отношений и взаимодействий между преподавателем и студентом.

Закономерно возникает вопрос: как изменить систему обучения будущих специалистов, чтобы резко повысить эффективность этой учебы и добиться значительного повышения их профессионализма? Если подходить с позиций учебного процесса, то в нем имеется две участвующие стороны: с одной стороны, преподаватель, с другой – студент.

В чем видится новая роль преподавателя? Прежде всего, в том, что преподаватель должен выйти из рамок учителя, который владеет глубокими теоретическими знаниями, различными методиками, инструкциями и другими нормами. Он должен стать квалифицированным консультантом, владеющим современными методами консультирования по разрешению различных проблем. В этом случае студент превращается в союзника преподавателя [19].

Как изменяется роль студента? Прежде всего, он становится активным участником учебного процесса. Он сам формулирует цель, выявляет проблемы, анализирует информацию, вырабатывает критерии и возможные пути решения проблем. Роль преподавателя заключается в направлении процесса обучения на разрешение практических проблем, приближение к реальным условиям. Таким образом, процесс обучения становится составной частью процесса совершенствования управления или производства.

Здесь необходимо отметить, что специфика работы менеджеров, экономистов, финансистов в современных условиях требует изменения процесса обучения в высших учебных заведениях. Речь идет, в частности, об использовании разнообразных методов обучения, гибкости преподавания, учете состава аудитории, способности воспринимать тот или другой материал. От преподавателей требуется применение импровизаций в учебном процессе, максимальное приближение студентов к реальным ситуациям и принятию адекватных решений.

Какова цель обучения? Прежде всего, это подготовка высококвалифицированного специалиста со знаниями, умениями и навыками, которые обеспечат ему конкурентоспособность на рынке труда.

Одним из методов, позволяющих реализовать данную цель, является кейсовый (ситуационный) метод обучения,

применяемый с начала XX века, ведущая роль в распространении которого принадлежит Гарвардской школе бизнеса.

Преподавателями, практикующими кейсовый метод, его сущность понимается по-разному. Например, Гарвардская школа бизнеса так определяет метод кейсов: «Метод обучения, при котором студенты и преподаватели участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач. Эти кейсы, обычно подготовленные в письменной форме и составленные исходя из опыта реальных людей, работающих в сфере предпринимательства, читаются, изучаются и обсуждаются студентами. Кейсы составляют основы беседы класса под руководством преподавателя. Поэтому метод кейсов включает одновременно и особый вид учебного материала, и особые способы использования этого материала в учебном процессе».

Существует и другая трактовка метода кейсов – профессора Р. Мерри из Гарварда: «Под методом кейсов я понимаю изучение предмета студентами путем рассмотрения большого количества кейсов в определенных комбинациях. Такое обучение и попытки управления различными административными ситуациями развивают в студенте, зачастую бессознательно, понимание и способность мышления на языке основных проблем, с которыми сталкивается управляющий в определенной сфере деятельности».

Можно сказать, что кейс-метод – это деловая игра в миниатюре, т. к. он сочетает профессиональную деятельность с игровой. Сущность данной технологии состоит в том, что учебный материал подается обучаемым в виде микропроблем (микроситуаций), а знания приобретаются в результате их активной исследовательской и творческой деятельности по разработке решений.

Основной целью данного метода является активизация обучаемых, что в свою очередь делает более эффективной профессиональную подготовку, а также создает дополнительную учебную мотивацию путем стимулирования профессионального интереса обучаемых к учебному процессу.

Учебные задачи кейс-метода как формы обучения и активизации учебного процесса следующие:

- овладеть навыками и приемами всестороннего анализа ситуаций из сферы профессиональной управленческой деятельности;
- развивать умение оперативно принимать решения –

«здесь и сейчас»;

- отрабатывать умение востребовать дополнительную информацию, необходимую для уточнения исходной ситуации, т. е. правильно формулировать вопросы «на развитие», «на понимание»;

- приобретать навыки применения теоретических знаний для анализа практических проблем;

- наглядно представлять особенности принятия решения в ситуации неопределенности, а также различные подходы к разработке плана действий, ориентированных на достижение конечного результата;

- приобретать навыки вербализации, т. е. ясного и точного изложения собственной точки зрения в устной или письменной форме;

- вырабатывать умение осуществлять презентацию, т. е. убедительно преподносить, обосновывать и защищать свою точку зрения;

- отрабатывать навыки конструктивного критического оценивания точки зрения других;

- развивать умение самостоятельного принятия решения на основе группового анализа ситуации;

- овладевать практическим опытом, извлекать пользу из своих и чужих ошибок, опираясь на данные обратной связи [19].

Таким образом, педагогический потенциал кейс-метода гораздо больше, чем у традиционных методов обучения. Преподаватель и студент здесь постоянно взаимодействуют, выбирают формы поведения, сталкиваются друг с другом, мотивируют свои действия, аргументируют их моральными нормами.

Сущность ситуационного метода. Во-первых, метод предназначен не для получения знания по точным наукам, а по тем дисциплинам, истина в которых плюралистична (т. е. нет однозначного ответа на познавательный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности). Задача преподавания ориентирована на получение не единственной, а многих истин и ориентацию их в проблемном поле.

Во-вторых, акцент образования переносится на выработку готового знания, на сотворчество студента и преподавателя. Отсюда принципиальное отличие кейс-метода от традиционных методик.

В-третьих, результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности.

В-четвертых, технология метода довольно проста. По определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые студентам нужно получить.

В-пятых, несомненным достоинством метода является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок.

В-шестых, преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с сухостью, неэмоциональностью изложения материала. Эмоций, творческой конкуренции и даже борьбы здесь так много, что хорошо организованное обсуждение кейса напоминает театральный спектакль.

Наличие в структуре кейс-метода споров, дискуссий, аргументации тренирует участников обсуждения, учит соблюдению норм и правил общения. В этой связи возрастает нагрузка на преподавателя, который должен быть достаточно эмоциональным в течение всего процесса обучения, разрешать и не допускать конфликты, создавать обстановку сотрудничества и конкуренции одновременно и, самое главное, обеспечивать соблюдение личностных прав студента [18].

В настоящее время кейс-метод становится востребованным в системе образования. Но вместе с тем он начинает восприниматься преподавателями, которые не обладают достаточной методологической культурой, весьма поверхностно, нередко он рассматривается не как средство творческого обучения, а как способ преподавательской бездеятельности. Так, если подготовка классической лекции занимает довольно много времени, требует мобилизации интеллектуальных ресурсов преподавателя, серьезного творческого переосмысления огромных массивов информации, то подготовка некоторого методического суррогата, который преподаватель называет кейсом, не составит особых усилий.

Особенность правильной работы преподавателя, практикующего кейс-метод, заключается в том, что он не только максимально реализует свои способности, но и развивает их. Основное содержание его деятельности включает в себя выполнение нескольких функций – обучающей, воспитывающей, организующей и исследовательской. Они воспринима-

ются в единстве. Если в реальной вузовской деятельности эти функции довольно часто реализуются отдельно, то в процессе преподавания кейсов наблюдается их синкретическое, органическое единство.

Какие действия осуществляют преподаватель и студент на этапах организации кейса? В таблице 1 рассмотрены основные действия преподавателя и студента по решению кейса на различных фазах работы.

Таблица 1

Действия преподавателя и студента на этапах организации кейса

Фаза работы	Действия преподавателя	Действия студента
До занятия	1. Подбирает кейс. 2. Определяет основные и вспомогательные материалы для подготовки студентов. 3. Разрабатывает сценарий занятия.	1. Получает кейс и список рекомендуемой литературы. 2. Индивидуально готовится к занятию.
Во время занятия	1. Организует предварительное обсуждение кейса. 2. Делит группу на подгруппы. 3. Руководит обсуждением кейса в подгруппах, обеспечивая их дополнительными сведениями.	1. Задает вопросы, углубляющие понимание кейса и проблемы. 2. Разрабатывает варианты решений, слушает других. 3. Принимает или участвует в принятии решений.
После занятия	1. Оценивает работу студентов. 2. Оценивает принятые решения и поставленные вопросы.	Составляет письменный отчет о занятии по данной теме.

В процессе обучения и развития студентов с применением кейс-метода преподаватель выполняет шесть функций.

1. Гносеологическую функцию, решающую задачу получения и накопления новых знаний как по преподаваемой дисциплине, так и о законах и механизмах функционирования педагогической системы.

2. Проектировочную функцию, связанную с проектированием целей, программы, планов, методических систем и технологий преподавания курса. Конструктивная деятельность заставляет последовательно и рационально строить занятия, побуждает мыслить творчески, создавая специфические разновидности проектов, которыми выступают разработанные методы, приемы и технологии обучения.

3. Конструирующую функцию, которая включает действия по отбору и композиционному построению содержания курса, форм и методов проведения занятий. Преподаватель каждый раз по-новому осуществляет конструирование занятия, учитывая особенности аудитории, состояние своей подготовки и т. п.

4. Организационную функцию, решающую задачи реализации запланированных действий, организации учебно-воспитательного процесса. Организаторские способности проявляются в умении организовать себя, свое время, индивидуальную, групповую, коллективную деятельность студентов, объединив их вокруг анализируемой проблемы.

5. Коммуникативную функцию, которая включает в себя действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между субъектами педагогического процесса.

6. Воспитательную функцию, направленную на формирование личности учащегося, его общую и профессиональную социализацию.

Повышение эффективности деятельности преподавателя связано с воплощением ряда специальных принципов, свойственных только преподавателю, практикующему в своей деятельности кейс-метод:

- принцип многообразия и эффективности дидактического арсенала, который предполагает овладение дидактикой, ее принципами, приемами и методами. Профессиональной потребностью преподавателя-кейсолога является постоянное изучение методики и дидактики, целенаправленное их использование в учебном процессе;

- принцип партнерства, сотрудничества с учащимися, базирующийся на признании учеников партнерами в процессе обучающей деятельности, на коллективном обсуждении ситуаций, взаимодействии;

- принцип смещения роли преподавателя с трансляции и «разжевывания знаний» к организации процесса их добыва-

ния. Сегодня происходит снижение роли преподавателя как единственного «держателя» научных знаний и растет его роль как эксперта и консультанта, помогающего студенту ориентироваться в мире научной информации;

- принцип впитывания достижений педагогической и психологической науки, опыта, накопленного коллегами. Психологическая и педагогическая обоснованность, формулировка не только образовательных, но и воспитательных целей существенно отличает преподавателя-кейсолога от преподавателя, использующего классические методы обучения. Дело в том, что подготовка кейса изначально предполагает решение вопроса о его эффективности;

- принцип творчества, который основан на превращении кейса и занятия с его применением в неповторимый творческий продукт. При этом кейс-обучение значительно расширяет пространство творчества, которое охватывает творческую деятельность по созданию кейса как уникального интеллектуального продукта, проектированию процесса обучения, совершенствованию технологии его преподавания, вовлечению в творчество студентов;

- принцип прагматизма, ориентирующий на четкое определение возможностей того или иного кейса, а также возможных результатов обучения. Если преподаватель-традиционалист практически не задумывается о результатах своего обучения либо сводит их к оценке, которая отражает в значительной мере лишь знания, то преподаватель-кейсолог планирует результат с точки зрения формирования у студентов навыков анализа ситуации и выработки моделей поведения в ней [18].

Таким образом, деятельность преподавателя при использовании кейс-метода включает две фазы. Первая фаза представляет собой сложную творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа. Она осуществляется за пределами аудитории и включает в себя научно-исследовательскую, методическую и конструирующую деятельность преподавателя. Вторая фаза включает в себя деятельность преподавателя в аудитории, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует малые группы и дискуссию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад студентов в анализ ситуации.

Таким образом, педагогический потенциал кейс-метода гораздо больше, чем у традиционных методов обучения.

Преподаватель и студент постоянно взаимодействуют, выбирают формы поведения, сталкиваются друг с другом, мотивируют свои действия, аргументируют их моральными нормами.

В кейс-методе применяется «мозговой штурм» при возникновении реальных затруднений в осмыслении ситуации, этот метод является средством повышения активности обучающихся, рассматривается не как инструмент поиска новых решений, хотя и такая его роль не исключена, а как своеобразный двигатель познавательной активности.

Традиционная подготовка специалистов, ориентированная на формирование знаний, умений и навыков в предметной области, все больше отстает от современных требований. Основой образования должны стать не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления и деятельности. Необходимо не только выпустить специалиста, получившего подготовку высокого уровня, но и включить его уже на стадии обучения в разработку новых технологий, адаптировать к условиям конкретной производственной среды, сделать его проводником новых решений, успешно выполняющим функции учителя.

Для реализации поставленной цели студенты должны:

- научиться понимать роль и место педагогики в системе гуманитарных и социальных наук;

- осознать значение истории педагогики для раскрытия достижений культуры, науки и техники, для осознания поступательного характера развития общества, его единства и противоречивости;

- развить умение находить взаимосвязь педагогики с другими общественными науками;

- научиться анализировать с учетом исторического опыта изменения, произошедшие в последние десятилетия.

Кроме того, изучение курса педагогических дисциплин должно оказывать благотворное влияние на формирование гражданской позиции студента.

Система обучения в рамках требований Болонского процесса повышает заинтересованность студента в изучении педагогических наук, становится более разнообразной, привлекает инновационные технологии. В частности, на лекциях используется видеоряд, показываются слайды с изображением исторических деятелей или важных событий российской истории, студентов знакомят с различными историческими

интернет-сайтами, что позволяет им получить дополнительную информацию по интересующим их проблемам. Благодаря наличию в университете высококачественной новейшей аппаратуры и высокому профессионализму сотрудников ДГУ, помогающих преподавателям пользоваться этой аппаратурой на отдельных лекциях проводится показ документальных исторических фильмов (в формате DVD), аудиокниг (в формате MP3). Все это позволяет сделать процесс изучения истории педагогики более иллюстративным и показательным, развить ассоциативное мышление студентов.

Сама идея ролевых игр, безусловно, далеко не нова и уже давно широко применяется в педагогике, в первую очередь – в школе и детском саду. Игра приносит не только удовольствие ее участникам, она подразумевает (хоть и неосознанную) имитацию социальных ролей и опосредованно готовит к взрослой жизни.

На основе личного опыта использования ролевых игр на семинарских занятиях можно сделать вывод: они по-прежнему сохраняют актуальность, причем не только в учебной среде, но и в студенческой, способствуя развитию аналитического мышления и конкурентоспособности.

При подготовке к ролевым играм студенты активно используют различную научную литературу и ресурсы Интернета. Ролевые игры способствуют развитию аналитического мышления и сопоставительного анализа, умению вести дискуссию и аргументированно выражать свою точку зрения, уважая при этом точку зрения оппонента. Никто из участников ролевой игры не остается равнодушным. Все игры проводятся с помощью современных средств обучения – ноутбуков, цифровых фотоаппаратов и цифровых видеокамер, сохраняются в формате DVD, обогащая учебно-методический фонд кафедры педагогики ДГУ.

Исходя из вышесказанного сделаем вывод: применение инновационных технологий и методов обучения на лекционных и практических занятиях по социально-педагогическим дисциплинам способствует достижению целей и задач, поставленных при изучении данных дисциплин.

Личностно-развивающая ориентация как ведущая тенденция современных инновационных изменений в сфере образования предполагает переход от авторитарно-коммуникативного к гуманитарно-коммуникативному взаимодействию субъектов образовательной деятельности [4].

Возрастающий поток образовательной информации в настоящее время требует внедрения таких методов обучения, которые позволяют за достаточно короткий срок передавать довольно большой объем знаний, обеспечить высокий уровень овладения слушателями изучаемым материалом и закрепить его на практике.

Интенсификация образовательного процесса происходит на основе внедрения в него интерактивных технологий обучения, создания психологически комфортной среды, обеспечивающей слушателям свободу выбора образовательных форм и методов.

В современном процессе обучения должны формироваться инновационные методы рефлексивного характера (см.: Антипин Н.А., Гершунский Б.С., Долженко О.В., Розин В.М. и др.), к которым следует отнести интерактивные методы обучения, способствующие как самоосмыслению и самоизменению педагогической практики, так и саморазвитию, самоосознанию своих возможностей и ценностей студентами высших учебных заведений.

Принцип активности в процессе обучения остается одним из основных в дидактике. Под ним подразумевается такое качество деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью и соответствием социальным нормам. Такого рода активность является следствием целенаправленного взаимодействия и организации педагогической среды, т. е. применения педагогических технологий (системы работы преподавателя). Разработанные и успешно применяемые в последние годы технологии интерактивного обучения призваны решать ряд проблем, возникающих перед преподавателями вуза, которые взяли на вооружение активные формы обучения.

Студент становится полноправным участником процесса восприятия, его опыт служит основным источником учебного познания. Преподаватель не преподносит готовых знаний, а побуждает участников к самостоятельному поиску, что дает эффективные результаты на практических занятиях. По сравнению с традиционными формами ведения семинарских занятий при использовании интерактивных форм меняется взаимодействие преподавателя и студентов: активность преподавателя уступает место активности студентов. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего че-

рез себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. Таким образом, интерактивное обучение можно рассматривать как взаимопонимание, взаимодействие и взаимообогащение.

В современной вузовской практике наиболее распространенными активными методами обучения являются тренинги, программированное, компьютерное обучение, учебные групповые дискуссии, case-study (анализ конкретных, практических ситуаций), деловые и ролевые игры.

Рассмотрим суть и содержание некоторых из перечисленных методов обучения, применяемых в практике преподавания курсов социально-педагогических дисциплин в ДГУ.

Учебная дискуссия. Дискуссия (от лат. *discussion* – исследование, рассмотрение) – это всестороннее коллективное обсуждение какого-либо вопроса, проблемы или сопоставление информации, идей, мнений [18], публичное обсуждение или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по поводу спорных вопросов и проблем.

Интерес к дискуссии объясняется тем, что человек, с одной стороны, имеет возможность показать все преимущества личной позиции и обосновать ее независимо от давления группового мнения, что служит способом удовлетворения потребности в самоутверждении. В ходе дискуссии стимулируются и активизируются глубинные ассоциации студента. С другой стороны, участник отходит от эгоцентрического мышления, учится воспринимать точку зрения собеседника при полной свободе, взаимоисключении противоположных точек зрения [18: 82].

Можно проводить семинары-дискуссии и лекции-дискуссии.

Различают три традиционных этапа развития дискуссии.

Этап 1. Постановка проблемы. Перед педагогом стоит задача ориентации и адаптации студентов к проблеме и друг к другу, выработки определенной установки на решение поставленной проблемы.

Этап 2. Решение проблемы. Педагог должен добиться того, чтобы студенты активно участвовали в выборе из возможных вариантов решения проблемы. Преподавателю нужно создать ситуацию сопоставления, конфронтации и даже конфликта идей. 1) Метод «Обзор ситуаций»: участники обсуждения делят целый лист на четыре части. В верхней части

листа слева перечисляются все внешние факторы, способствующие решению данной проблемы. В верхней части листа справа перечисляются все внешние факторы, мешающие решению данной проблемы. В нижней части листа слева фиксируются внутренние факторы, способствующие решению данной проблемы. А в нижней части листа справа фиксируются внутренние факторы, противодействующие решению данной проблемы.

Далее микрогруппа проводит анализ количества факторов и их значимости, вырабатывает общее решение проблемы. 2) Метод «За и против»: участникам микрогруппы нужно разделить чистый лист пополам вертикальной линией: сверху слева нужно написать «за», сверху справа – «против». Некоторое время они работают индивидуально над вариантами решения поставленной проблемы. Потом подсчитываются все «за» и «против». Участниками приводятся аргументы в пользу того или иного решения, затем определяется основное решение, которое будет окончательным при подведении итогов дискуссии.

Этот метод обучения заключается в проведении учебных групповых дискуссий по конкретной проблеме в относительно небольших группах студентов (от 8 до 20 чел.). Традиционно под понятием «дискуссия» понимается обмен мнениями во всех его формах. Опыт исторического развития показывает, что без обмена мнениями и сопутствующих ему прений и споров никакое развитие общества невозможно. Особенно это касается развития в сфере духовной и общественно-политической жизни.

Дискуссия как коллективное обсуждение может носить различный характер в зависимости от изучаемого процесса, уровня его проблемности и, как следствие этого, высказанных суждений. Хотя в научной педагогической литературе дискуссии не классифицируются по компонентам деятельности (субъекту, объекту, средствам, целям, операциям, потребностям, условиям, результатам), на практике дискуссия рассматривается как универсальное явление, которое, по существу, механически можно переносить без изменения из одной области в другую, например, из науки в профессиональную педагогику или методику обучения политическому анализу.

Учебная дискуссия отличается от других видов дискуссий тем, что новизна ее проблематики относится лишь к

группе лиц, участвующих в дискуссии, т. е. то решение проблемы, которое уже найдено в науке, предстоит найти в учебном процессе в данной аудитории. Для преподавателя, организующего учебную дискуссию, результат, как правило, заранее известен. Целью здесь является процесс поиска, который должен привести к объективно известному, но субъективно, с точки зрения студентов, новому знанию. Причем этот поиск должен закономерно вести к запланированному педагогом заданию. Это может быть, на наш взгляд, только в том случае, если поиск решения проблемы (групповая дискуссия) полностью управляем со стороны преподавателя.

Управление дискуссией носит двоякий характер. Во-первых, для проведения дискуссии преподаватель создает и поддерживает определенный уровень взаимоотношений участников – отношения доброжелательности и откровенности, т. е. управление дискуссией со стороны преподавателя носит коммуникативный характер. Во-вторых, необходимо управлять процессом поиска истины. Общеизвестно, что учебная дискуссия допустима при условии, если преподаватель сумеет обеспечить правильность выводов.

Дискуссию рассматривают как метод интерактивного обучения и как особую технологию. В качестве метода дискуссия используется в других формах обучения: семинарских занятиях, социально-психологических тренингах, деловых играх, кейс-технологии. Будучи своеобразной технологией, дискуссия сама включает в себя другие методы и приемы: «мозговой штурм», анализ ситуаций, синектику [19: 39].

Обобщая сказанное, можно выделить следующие специфические черты оптимально организованной и проведенной интерактивной дискуссии:

- высокая степень компетентности преподавателя в рассматриваемой проблеме и, как правило, имеющийся достаточный практический опыт решения подобных проблем у слушателей;

- высокий уровень прогнозирования решения типичных проблемных ситуаций благодаря серьезной методической подготовке преподавателя как организатора дискуссии, т. е. относительно низкий уровень импровизации со стороны педагога. Одновременно достаточно высокий уровень импровизации со стороны студентов;

- целью и результатом учебной дискуссии являются высокий уровень усвоения обучающимися истинного знания,

преодоление заблуждений, развитие у них диалектического, критического мышления;

– источник истинного знания вариативен. В зависимости от конкретной проблемной ситуации в ходе дискуссии выводится истинное знание при помощи педагога [18: 82].

Следует отметить, что этот метод позволяет максимально полно использовать опыт слушателей, способствуя лучшему усвоению изучаемого ими материала. Это обусловлено тем, что в групповой дискуссии не преподаватель говорит слушателям о том, что является правильным, а сами обучающиеся вырабатывают доказательства, обоснования принципов и подходов, предложенных преподавателем, максимально используя свой личный опыт. Учебные групповые дискуссии дают наибольший эффект при изучении и проработке сложного материала и формировании нужных установок. Этот активный метод обучения обеспечивает хорошие возможности для обратной связи, подкрепления, практики, мотивации и переноса знаний и навыков из одной области в другую.

Близка к дискуссии другая форма публичного обсуждения *disput* (от лат. *disputare* – рассуждать, спорить) – «специально подготовленный и организованный публичный спор на научную или общественно важную тему, в котором участвуют две или более стороны, отстаивающие свои позиции» [9: 165].

Рассмотрим далее один из наиболее популярных в западной практике метод – анализ конкретных практических ситуаций (анг. *case-study*, нем. *Fallstudie*). Этот метод находит все более широкое применение в практике образовательных учреждений.

Метод кейс-стади предполагает переход от метода накопления знаний к деятельностному, ориентированному на практике подходу. Это один из самых эффективных методов обучения практическим навыкам принятия решений.

Цель метода – научить слушателей анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, выбирать альтернативные пути решения, оценивать их, находить оптимальный вариант и формулировать программу действий [18: 82].

При анализе конкретных ситуаций особенно важно то, что здесь сочетается индивидуальная работа обучающихся с проблемной ситуацией и групповое обсуждение предложений, подготовленных каждым членом группы. Это позволяет студентам развивать навыки групповой, командной работы,

что расширяет возможности для решения типичных проблем в рамках изучаемой учебной дисциплины. В результате проведения индивидуального анализа, обсуждения в группе, определения проблем, нахождения альтернатив, выбора действий и плана их выполнения студенты получают возможность развивать навыки анализа и стратегического планирования.

Разработка практических ситуаций может происходить двумя путями: на основе описания реальных событий и действий или на базе искусственно сконструированных ситуаций. Опыт преподавательской работы показывает, что студенты более заинтересованы в анализе практических ситуаций, учитывающих специфику нашей страны (выборы, деятельность политических партий и т. д.), к примеру, в рамках изучения курса «Традиции и инновации в системе высшего профессионального образования. Отечественными и зарубежными специалистами разработаны в принципе одинаковые рекомендации по работе с конкретной проблемной ситуацией.

Рассмотрим наиболее важные из них.

- Проблемная ситуация, как правило, не бывает ограничена одной темой или дисциплиной курса. Обычно она взаимосвязана с другими проблемами и вопросами. Студентам необходимо использовать навыки нахождения межпредметных связей.

- В ходе анализа проблемной ситуации слушатели должны уметь выявить именно внутренние причины, а не их внешние проявления.

- Участники занятия должны демонстрировать понимание концепций, идей и подходов, описанных в курсе, а также умение использовать их для анализа конкретной ситуации и для выработки возможных рекомендаций. Обычно проблемную ситуацию можно интерпретировать несколькими способами, и студенты должны быть готовы к выявлению неопределенности и неоднозначности.

- Не следует останавливаться, обнаружив один проблемный аспект ситуации, следует попытаться найти другие проблемы и направления анализа.

Слушателям рекомендуется привести примеры из личного опыта, подтверждающие правильность анализа и предложенные рекомендации.

Подход к работе с практической ситуацией должен быть системным.

Подводя итог анализу метода case-study, необходимо отметить значимость этого метода для формирования специальной, методической и коммуникативной компетенции у студентов в установлении межпредметных связей, аналитическом и системном мышлении, оценке альтернатив, презентации результатов проведенного анализа, оценке последствий, связанных с принятием решений, освоении коммуникативных навыков и навыков работы в команде.

Таким образом, мы считаем, что интерактивные методы обучения повышают способность студентов выявлять и структурировать проблемы, собирать и анализировать информацию, готовить при необходимости альтернативные решения и выбирать наиболее оптимальный вариант из ряда возможных как в процессе индивидуальной работы, так и во взаимодействии с группой, являясь эффективным инструментом изучения политологии и социологии в вузе.

К рассматриваемому методу case-study примыкает ролевая игра «аквариум».

Аквариум. Это ролевая игра, в которой принимают участие 2–3 человека, а остальные выступают в роли наблюдателей, что позволяет одним «проживать» ситуацию, а другим – анализировать со стороны и «сопереживать» ее.

Преимущества игры:

- возможность продемонстрировать навыки, умения, эмоции, состояние при дефиците времени;
- студенты могут выступать в роли экспертов и аналитиков;
- стимулирует участников игры к практической деятельности.

При использовании интерактивных методов роль преподавателя резко меняется: она перестает быть центральной, т. к. он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, дает консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана.

Участники обращаются к социальному опыту – собственному и других людей, при этом им приходится вступать в коммуникацию друг с другом, совместно решать постав-

ленные задачи, преодолевать конфликты, находить точки соприкосновения, идти на компромиссы [18].

В целом можно выделить следующие положительные моменты применения интерактивных методов обучения в преподавании социально-политических дисциплин студентам вуза. Интерактивное обучение позволяет проявляться творческому базису личности, так как активизирует внутренние ее механизмы. Суть интерактивных методов обучения – в ориентации на мобилизацию познавательных сил и стремлений студентов, на пробуждение самостоятельного интереса к познанию, становление собственных способов деятельности, в развитии умения концентрироваться на творческом процессе и получать от него удовольствие. Интерактивные методы обращаются к субъектному опыту студентов и помогают им в процессе обучения освоить свои способы приобретения социального опыта.

При использовании интерактивных методик установки процесса обучения на высокую мотивацию, прочные знания, коммуникабельность, формирование активной жизненной позиции, деятельностный характер обретают практическую реализацию.

Важнейшим условием осуществления на практике интерактивного обучения является **личное** участие **преподавателя**, его непосредственное включение в различные формы данного процесса. Внедрение в практику работы вуза информационно-коммуникационных технологий открывает большие возможности и для совершенствования образовательных методик, для обмена опытом и творческого подхода к преподаванию. Основой для этого является накопление учебно-методических материалов во внутреннем структурированном информационном пространстве вуза и использование интернет-технологий как для оперативного, так и для отсроченного общения с коллегами и студентами.

Применение методов модернизации имеет цель научить обучающихся работать в одной команде и быстро принимать решения в условиях ограниченной информации и недостатка времени.

Исследователи показали, что спектр педагогических и дидактических возможностей игрового моделирования в процессе изучения предметов и дидактических возможностей игровых форм обучения достаточно широк. Все это повышает эффективность усвоения учащимися программного мате-

риала, приближает процесс обучения к практике, вызывает интерес к предмету. Игровое моделирование дает возможность:

- активизировать и интенсифицировать процесс обучения, т. к. достаточно сильно стимулируют мотивы учебной деятельности учащихся;

- воссоздать межличностные отношения, процедуры принятия коллективных решений учащихся в ситуациях, моделирующих реальные условия общественной жизни либо профессиональной деятельности;

- в широких пределах варьировать проблемность, сложность, трудность учебного материала, включенного в ситуацию игровой деятельности;

- гибко сочетать разнообразные приемы и методы обучения и учения: от репродуктивных до проблемных;

- моделировать практически любой вид профессиональной деятельности.

Игра студентов выступает и как специфический феномен развития юношеской культуры творчества, т. к. позволяет расширить и углубить процесс творческого самоопределения, самосовершенствования, самореализации, а следовательно, творческого саморазвития учащихся [30].

Таким образом, интерактивное обучение имеет большой образовательный и развивающий потенциал и обеспечивает максимальную активность обучающихся в учебном процессе.

Литература

1. *Бадмаев Б.Ц.* Методика преподавания психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2001.

2. *Беловолов В.А.* Психолого-педагогические аспекты внедрения активных подходов в учебный процесс // Вопросы совершенствования профессиональной подготовки учителя на современном этапе развития школы: сборник научных трудов. – Новосибирск, 1997.

3. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб., 2004.

4. *Бондаревская Е.В.* Теория и практика личностно ориентированного образования. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 351 с.

5. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе:

контекстный подход. – М., 1991.

6. *Деркач А.А., Ситников А.П.* Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии. Вып. 1–2. – М., 1993.

7. *Емельянов Ю.Н.* Активное социально-психологическое обучение. – Л., 1985.

8. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2001.

9. Инновационное обучение: стратегия и практика / под ред. В.Я. Ляудис. – М., 1994. – 203 с.

10. *Исаев И.Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2002.

11. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы (утв. Распоряжением Правительства РФ от 3 сентября 2005 г. № 1340-р) // Бюллетень высшего образования. – 2006. – № 1.

12. *Коротаева Е.В.* Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. – М., 2003.

13. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

14. *Лобанова Т.Н.* Построение модели ключевых компетенций // Стратегия управления персоналом. – 2002. – № 11.

15. *Ляудис В.Я.* Инновационное обучение и наука. – М., 1992. – 52 с.

16. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.

17. Методологическая культура преподавателя высшей школы: монография / *О.А. Омаров, М.М. Гасанов, А.Н. Нюдюрмагомедов.* – Махачкала: Лотос, 2008. – 192 с.

18. Новации и инновации в образовании: Коллективная монография / под ред. академика ГАН РАО Ю.С. Давыдова. – М. – Пятигорск, 2010. – 186 с.

19. *Панина Т.С.* Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред.

Т.С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 176 с.

20. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бад. – М., 2003.

21. *Рабаданов М.Х., Алиева Б.Ш.* Компетентностный подход как фактор повышения качества профессионального образования. Развитие личности в образовательных системах Южнороссийского региона: Материалы докладов XXVII психолого-педагогических чтений Юга России. – Ростов н/Д: Изд-во ИПО ПИ ЮФУ, 2008. – С. 314–322.

22. *Романова О.В.* Модель формирования профессиональной компетентности учителя // Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 63–70.

23. *Ситников А.П.* Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психология. – М., 1996.

24. *Сластенин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

25. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2003.

26. *Смолкин А.М.* Методы активного обучения. – М., 1991.

27. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева и др. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

28. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2013. – 160 с.

29. *Шамова Т.И.* Активизация учения школьников. – М., 1982.

30. *Щукина Г.И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие для студ. пед. институтов. – М., 1979.

31. *Эльконин Б.Д.* Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. – Красноярск, 2002.

**Методика системного анализа и оценки учебных занятий
(по В.П. Симонову)**

Оценки	Критерии	Баллы
<p>Оценки основных личностных качеств преподавателя</p> <p>Высший балл 5</p> <p>Оценка основных характеристик учащихся на занятии</p> <p>Высший балл 4</p>	<p>1. Знание предмета и общая эрудиция преподавателя.</p> <p>2. Уровень педагогического и методического мастерства.</p> <p>3. Культура речи, темп, дикция, интенсивность, образность, общая и специфическая грамотность.</p> <p>4. Степень тактичности и демократичности общения с учащимися.</p> <p>5. Внешний вид, культура, мимика и жесты.</p> <p>1. Степень познавательной активности, творчества и самостоятельности.</p> <p>2. Уровень развития общеучебных и специальных умений и навыков.</p> <p>3. Наличие и эффективность коллективных форм работы.</p> <p>4. Степень дисциплинированности, организованности, заинтересованности.</p>	
<p>Оценка содержания деятельности преподавателя и учащихся</p> <p>Высший балл 4</p> <p>Оценка эффективности способов деятельности преподавателя и учащихся в ходе занятий</p>	<p>1. Научность, доступность и посильность изучаемого учебного материала.</p> <p>2. Актуальность и связь с жизнью (теория и практика).</p> <p>3. Степень новизны, проблемности, привлекательности учебной информации.</p> <p>4. Оптимальность объема предложенного для усвоения материала.</p> <p>1. Рациональность и эффективность использования времени занятий, оптимальность темпа, а также чередование и смена видов деятельности.</p> <p>2. Степень целесообразности и эффек-</p>	

<p>Высший балл 7</p>	<p>тивности использования наглядности и ТСО на занятии.</p> <p>3. Степень рациональности и эффективности использованных методов и организационных форм работы.</p> <p>4. Уровень обратной связи со всеми учащимися в ходе занятия.</p> <p>5. Эффективность контроля за работой учащихся и уровень требований, соответственно которому проводилась оценка их знаний, умений, навыков.</p> <p>6. Степень эстетического воздействия занятия на учащихся.</p> <p>7. Степень соблюдения правил охраны труда преподавателем и студентами в конце занятия.</p>	
<p>Оценка цели и результатов проведенного занятия Высший балл 5</p>	<p>1. Степень конкретности, четкости, лаконичности формулировки цели занятия.</p> <p>2. Реальность, целесообразность, сложность и достижимость цели одновременно.</p>	
<p>Самоанализ Высший балл 10</p>	<p>3. Степень обучающего воздействия проведенного занятия на учащихся (чему и в какой степени научились).</p> <p>4. Степень воспитательного воздействия (что и в какой степени способствовало воспитанию учащихся в ходе занятия).</p> <p>5. Степень воздействия занятия на развитие учащихся (что и в какой степени способствовало ему).</p>	

Если получено 85 баллов и выше – занятие прошло на «отлично»; 84–65 баллов – «хорошо»; 64–45 баллов – «удовлетворительно».

Аспектный анализ базируется на определении, что **аспект** (от лат. *aspectus* – взгляд, вид) – точка зрения, в соответствии с которой рассматривается какое-либо явление, понятие, перспектива, и поэтому рассматривает какую-либо сторону или отдельную цель урока во взаимосвязи с результатами деятельности студентов, дает оценку под определенным углом зрения в соответствии с практической необходимостью изучения учебно-воспитательного процесса. Объек-

том анализа становятся следующие цели занятия; использование развивающих методов обучения; изучение способов активизации познавательной деятельности студентов; формирование общеучебных умений и навыков; проверка и оценка ЗУНов; организация проблемного обучения и т. п. Существенный недостаток данного вида анализа составляет его относительный субъективизм, так как выбор определен личными взглядами, знаниями и опытом проведения занятий наблюдателя.

Анкета анализа (самоанализа) организации мыслительной деятельности студентов на учебном занятии

1. Какие приемы и формы работы помогли педагогу добиться активности и самостоятельности мышления студентов?

- а) система вопросов;
- б) создание проблемных ситуаций;
- в) введение эвристических задач;
- г) организация поисковой и исследовательской работы на занятии;
- д) использование индивидуальной, парной, групповой и коллективной форм работы.

2. Какого уровня понимания добивался преподаватель от студентов?

- а) описательного;
- б) сравнительного;
- в) обобщающего;
- г) оценочного.

3. Какая из форм учебной работы была наиболее эффективной в процессе актуализации в памяти студентов ранее усвоенных знаний, необходимых для понимания нового материала?

- а) индивидуальный опрос;
- б) групповое собеседование;
- в) система упражнений.

4. С помощью чего педагог добивался нужной избирательности, осмысленности, целостности восприятия студентами изучаемого материала?

- а) техники убеждающего и внушающего воздействия;
- б) определенного подбора методов и приемов обучения;
- в) введения разнообразных интеллектуально-развивающих игр;
- г) использования современных аудиовизуальных средств.

Схема анализа лекций

Лектор: Ф. И. О.

Курс, факультет, предмет

Тема.

– Как входит лектор в аудиторию (внешний вид, мимика, настроение)?

Реакция студентов на появление лектора.

– Подготовка студентов к восприятию лекционного материала.

– Как сообщается тема и план лекции (в какой степени в плане отражается структура лекции и логика изложения)?

– Контакт с аудиторией.

– Методы, приемы и средства активизации познавательной деятельности студентов на лекции.

– Активность студентов.

– Стиль общения лектора с аудиторией.

– Формы общения лектора с аудиторией (личностно-доверительные, эмоционально-личностные, деловые).

– Тон обращения (спокойный, взволнованный, властный).

– Манера общения лектора (уважительная, шутливая, пренебрежительная, серьезная, доброжелательная, озлобленная).

– Дикция лектора (внятность, четкость речи, соответствие темпа речи характеру учебной деятельности студентов на лекции, умение варьировать темп и громкость речи).

– Уровень свободы изложения материала.

– Является ли лекция лабораторией мысли ученого?

Пользуется: 1) тезисами, 2) развернутым планом, 3) кратким конспектом, 4) рабочим конспектом, 5) полным текстом лекции.

Изложение свободное.

Дидактическое обеспечение лекции.

- Методы подачи содержания материала.
- Уровень аргументации.
- Ввод демонстраций, экспериментов.
- Использование технических средств.
- Учет возрастных, индивидуальных различий.
- Опора на личный опыт студентов.
- Связь с ранее изученным материалом.

Соотношение вербального, образного, абстрактного и конкретного в изложении.

- Проблемность.
- Характер построения и подачи учебных задач, их творческий уровень.

Какая модель обучения реализована?

- Цели лекции.
- Соотношение содержания лекции с содержанием учебника;
- Новизна курса, темы;
- Привлечение новейших достижений науки, уровень их общности и конкретизации;
- Опора на собственные исследования;
- Связь с жизнью, производством, с будущей профессией студентов.

Рекомендуемая литература.

Методический уровень лекции.

- а) постановка учебных и воспитательных задач и их разрешение;
- б) определение понятийного и логического аппарата, темы, раздела науки;
- в) удачность и умелость привлечения фактического материала, примеров из жизни, литературных образов;
- г) доступность изложения, уровень популяризации науки;
- д) выразительность и экспрессивность;
- е) педагогическая техника лектора;

ж) уровень мастерства лектора, факты, доказывающие это;

з) недостатки лекции и ее причины.

Рекомендации для улучшения организованного, научного и методического уровня лекции.

Схема анализа семинарских и практических занятий

Факультет, курс, предмет.

Тема семинарского занятия:

Научный уровень тематики семинара: методологический, проблемный, практический.

Соответствие рекомендуемой литературы, первоисточников уровню подготовленности студентов.

Характер использования знаний студентами:

- репродуктивный,
- творческий.

Уровень овладения понятийным аппаратом.

Глубина проработки вопросов и всей тематики и отражение содержания знаний, темы в конспектах, рефератах, докладах.

Уровень овладения студентами письменными и устными формами изложения материала:

- читает конспект,
- излагает по плану,
- излагает свободно,
- осуществляет критический анализ различных подходов к проблеме, теме.

Доказательность выдвигаемых положений, мнений, задач. Соответствие используемой на семинаре информации содержанию учебника и лекций

- глубина,
- новизна – постановка новых проблем.

Уровень активности группы в обсуждении проблемы, учебных задач, исследований и первоисточников на семинаре:

– Сколько человек выступило по конкретному вопросу, проблеме?

– Сколько человек выступило на семинаре?

– Сколько вопросов было задано докладчику и каких?

– Были ли оппоненты по обсуждаемым проблемам?

Уровень постановки учебно-творческих задач перед студентами при подготовке семинара (практикуются ли просеминары, консультации перед семинаром?)

В какой форме осуществляется обсуждение вопросов, темы семинара (доклады, рефераты, рецензирование первоисточников, дискуссии)?

Какова форма контроля работы студента на семинаре и как оценивается степень участия?

Какова форма подведения итога семинара?

Как осуществляется управление ходом обсуждения проблем на семинаре руководителем (преподавателем)?

Методы и средства активизации студентов на семинаре.

Цели семинара:

– углубленное изучение всего курса,

– основательная проработка наиболее важных разделов, тем,

– формирование методологии мышления,

– углубленная разработка отдельных проблем науки,

– обсуждение научно-исследовательских и творческих работ студентов, членов кафедры, аспирантов.

Положительная сторона и достоинства семинарского занятия.

Недостатки организации семинара и предложения по совершенствованию методики проведения семинарских занятий.

Дидактические материалы к практическим занятиям

1. Методологический семинар по современным проблемам психолого-педагогических исследований

Форма проведения: круглый стол.

Используемые дидактические материалы: авторефераты диссертационных исследований за последние 2 года; материалы доклада Д.И. Фельдштейна «О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии»; Положение ВАК о требованиях к исследованиям в области педагогики и психологии, журналы, рекомендованные ВАК РФ: «Преподаватель XXI», «Наука и школа», «Психология развития».

2. Модель позиционного обучения студентов

Форма проведения: проблемный семинар, совместно распределенная деятельность.

Используемые дидактические материалы: научные тексты в области педагогики и психологии для анализа понятий, составления схемы и выделения основного тезиса.

3. Инновационные формы семинарских занятий и оценивания результатов образования

Форма проведения: деловая игра.

Используемые дидактические материалы: учебно-исследовательские работы студентов, планы-конспекты семинарских занятий, разделы УМК по организации семинарских занятий по дисциплине «Общая педагогика», «Общая психология», «Методология психолого-педагогического исследования».

4. Психолого-педагогические основы преподавания учебных дисциплин

Форма проведения: кейс-метод.

Используемые дидактические материалы: видео-материалы лекционных занятий, схема активизации познавательной деятельности студентов, учебные игры для анализа эффективности усвоения учебных дисциплин.

5. Нормы поведения в организации и индивидуальность

Форма проведения: тематические дискуссии, ролевые игры.

Используемые дидактические материалы: схематическое изображение модели эффективного управления учебным процессом, диалоговой модели управленческого поведения, модели ситуаций для проигрывания различных форм поведения в организации.

6. Самостоятельные исследования учащихся

Форма проведения: проблемный семинар.

Используемые дидактические материалы: тексты курсовых и дипломных работ, схема организации самостоятельного исследования учащегося, разделы УМК по организации самостоятельной работы по дисциплине «Общая педагогика», «Общая психология», «Методология психолого-педагогического исследования», тематика исследований в области педагогики и психологии для разработки схемы самостоятельного исследования учащихся.

7. Использование современных технических средств в преподавании

Форма проведения: практическое занятие.

Используемые дидактические материалы: современные технические средства обучения: мультимедийное оборудование, интерактивная доска, проектор, ноутбук, материалы занятий для использования их на мультимедийном оборудовании.

8. Профилактика синдрома «эмоционального сгорания» преподавателя

Форма проведения: психолого-педагогический тренинг.

Используемые дидактические материалы: визитные карточки, раздаточный материал с описанием ситуаций в психолого-педагогической практике различных стадий профессионального «сгорания».

9. Современные технологии развития познавательного стиля учащихся

Форма проведения: КТД.

Используемые дидактические материалы: схемы технологии развития познавательного стиля учащихся, технологические карты, раздаточный материал (бумага, фломастеры и т. п.), мультимедийное оборудование.

Анкета «Каков Ваш творческий потенциал?» (по А.Э. Симоновскому)

Инструкция: выберите один из предложенных вариантов ответа, поставив галочку в соответствующей графе листа для ответов.

Вопросы:

1. Считаете ли вы, что современная система обучения и воспитания может быть улучшена?

- а) Да.*
- б) Нет, она и так достаточно хороша.*
- в) Да, в некоторых случаях, но при современном состоянии школы незначительно.*

2. Думаете ли вы, что сами можете участвовать в изменении системы обучения и воспитания?

- а) Да, в большинстве случаев.*
- б) Нет.*
- в) Да, в некоторых случаях.*

3. Считаете ли вы, что некоторые из ваших идей способствовали бы значительному прогрессу в той сфере деятельности, в которой вы работаете?

- а) Да.*
- б) Да, при благоприятных обстоятельствах.*
- в) Лишь в некоторой степени.*

4. Считаете ли вы, что в будущем будете играть очень важную роль и сможете что-то принципиально изменить в системе непрерывного образования?

- а) Да, наверняка.*
- б) Это мало вероятно.*
- в) Возможно.*

5. Когда вы решаете предпринять какое-то действие, думаете ли вы, что, осуществив свое начинание, способствуете улучшению положения дел?

- а) Да.
- б) Часто думаю, но не сумею.
- в) Да, часто.

6. Испытываете ли вы желание заняться изучением дидактики как науки об обучении?

- а) Да, неизвестное меня привлекает.
- б) Нет, все, что мне известно пока из этой науки, меня не привлекает.
- в) Все зависит от целей изучения этой науки.

7. Вам часто приходится заниматься сравнительно новым делом. Испытываете ли вы желание добиться в нем успеха?

- а) Да.
- б) Удовлетворюсь тем успехом, который был достигнут до меня.
- в) Нет, так как знаю, что успеха добиться невозможно.

8. Если проблема не решена, но ее решение вас волнует, хотите ли вы знать все те теоретические положения, которые могут решить проблему?

- а) Да.
- б) Нет, достаточно знаний передового опыта.
- в) Нет.

9. Когда вы терпите неудачу, то:

- а) Какое-то время упорствуете, продолжая начатое.
- б) Махнете рукой на затею.
- в) Продолжаете делать свое дело.

10. По-вашему, профессию надо выбирать исходя из:

- а) Своих возможностей и перспектив для себя.
- б) Значимости и нужности профессии, потребности в ней.
- в) Преимуществ, которые она дает.

11. Путешествуя, могли бы вы легко пройти по маршруту, который однажды пройден?

- а) Да.
- б) Нет.

в) Да, но только в той местности, которая мне понравилась.

12. *Сразу после беседы сможете ли вы вспомнить все, что говорили?*

а) Да, без труда.

б) Запоминаю только то, что меня интересует.

в) Всего вспомнить не могу.

13. *Когда вы слышите незнакомый термин в знакомом контексте, сможете ли повторить его в сходной ситуации?*

а) Да, без затруднений.

б) Да, если этот термин легко запомнить.

в) Нет.

14. *В свободное время вы предпочитаете:*

а) Поразмыслить наедине.

б) Находиться в компании.

в) Вам безразлично, вы все равно решаете свою проблему.

15. *Вы занимаетесь подготовкой доклада (сообщения). Решаете прекратить это занятие, только если:*

а) Дело закончено и, на ваш взгляд, отлично выполнено.

б) Вы более или менее довольны.

в) Вам не все удалось сделать, но есть еще и другие дела.

16. *Когда вы одни, то:*

а) Любите почитать книгу любимого писателя.

б) Любой ценой пытаетесь найти себе конкретное занятие.

в) Решаете проблему, связанную с вашей работой.

17. *Когда какая-то идея захватывает вас, то вы думаете о ней:*

а) Независимо от того, где и с кем вы находитесь.

б) Только наедине.

в) Только там, где не слишком шумно.

18. *Когда вы отстаиваете какую-то идею, то:*

а) Можете отказаться от нее, если выслушаете убедительные аргументы оппонентов.

б) Останетесь при своем мнении, какие бы аргументы не выдвигали.

в) Измените свое мнение, если давление будет сильным.

ПРОТОКОЛ

Фамилия, имя, отчество _____

Пол: Ж/М _____

Возраст: _____

Год обучения _____

Научная специальность (направление) _____

Педагогический стаж: _____

Кафедра: _____

Лист для ответа

№ вопроса	Ответ	№ вопроса	Ответ	№ вопроса	Ответ
	а, б, в		а, б, в		а, б, в
1		7		13	
2		8		14	
3		9		15	
4		10		16	
5		11		17	
6		12		18	

Обработка результатов. Подсчитайте очки, которые Вы набрали, следующим образом: за ответ А – 3 очка; за ответ Б – 1 очко; за ответ В – 2 очка.

Вопросы, составляющие *основные качества творческого потенциала*, определяют: 1, 6, 7, 8 – границу Вашей любознательности; 2, 3, 4, 5 – веру в себя; 9, 15 – постоянство; 10 – амбициозность; 12, 13 – слуховую память; 11 – зрительную память; 14 – Ваше стремление быть независимым; 16, 17 – способность абстрагироваться; 18 – степень сосредоточенности.

Общая сумма набранных очков показывает *примерный уровень творческого потенциала*:

– 49 и более очков. В Вас заложен творческий потенциал, который представляет Вам богатый выбор творческих возможностей. Если Вы на деле сможете применить ваши способности, то Вам доступны самые разнообразные формы творчества;

– от 24 до 48 очков. У Вас вполне нормальный творческий потенциал. Вы обладаете теми качествами, которые позволяют Вам творить, но у Вас есть проблемы, которые тормозят процесс творчества. Во всяком случае Ваш потенциал позволит Вам творчески проявить себя, если Вы, конечно, этого пожелаете;

– 23 и менее очков. Ваш творческий потенциал, увы, ограничен. Но, может быть, Вы недооцениваете себя, свои способности? Отсутствие веры в свои силы мешает Вашему творчеству? Вам необходимо больше уверенности. Начните какое-то новое интересное дело и доведите его до конца. Таким образом Вы решите проблему.

Тест-опросник «Креативность» (по Л.Я. Гозману)

Прочитайте приведенные ниже утверждения и выразите степень своего согласия или несогласия с каждым из них. Для этого в соответствующей графе листа для ответов поставьте галочку.

№ утв.	Утверждение
1.	В сложных ситуациях надо всегда искать принципиально новые решения
2.	Главное в нашей жизни – это создавать что-то новое
3.	Мне кажется, что наиболее ценным для человека является любимая работа
4.	Я часто принимаю спонтанные решения
5.	При необходимости человек может достаточно легко избавиться от своих привычек
6.	Я часто перечитываю понравившиеся мне книги по нескольку раз
7.	Я очень увлечен своей работой
8.	Большая часть того, что мне приходится делать, доставляет мне удовольствие
9.	Я легко принимаю рискованные решения
10.	Я считаю, что способность к творчеству – природное свойство человека
11.	Мне не кажется, что я должен добиваться совершенства во

	всем, что я делаю
12.	Наибольшее удовлетворение человек получает в самом процессе работы
13.	Я руководствуюсь в решении моих личных проблем общепринятыми представлениями
14.	Мне кажется, что для того чтобы заниматься творческой деятельностью, человеку необязательно обладать определенными знаниями в этой области

ПРОТОКОЛ

Фамилия, имя, отчество _____

Пол: ж/м _____

Возраст: _____

Год обучения _____

Научная специальность (направление) _____

Педагогический стаж: _____

Кафедра: _____

Лист для ответа

№ утв.	Да	Нет	№ утв.	Да	Нет	№ утв.	Да	Нет	№ утв.	Да	Нет	№ утв.	Да	Нет
1			4			7			10			13		
2			5			8			11			14		
3			6			9			12					

Обработка результатов.

За ответ «да» ставится 1 балл, за ответ «нет» – 0 баллов, затем путем суммирования подсчитывается общий балл.

Креативность характеризует творческую направленность личности.

Тест-опросник «Профессиональная мотивация» (по А.А. Крылову)

Предлагаемый опросник состоит из ряда утверждений, каждое из которых имеет три различных ответа. Необходимо из трех вариантов ответов выбрать наиболее верный. Далее в бланке ответов следует отыскать соответствующий ответ и отметить его, обведя кружком. Будьте внимательны: для каждого утверждения должен быть выбран и помечен *только один ответ*.

Вопросы:

1. Мне нравится:

- а) выполнять любую работу, если я знаю, что мой труд не пропадет даром;
- б) учиться всему новому, для того чтобы достигнуть поставленных в жизни целей;
- в) делать все как можно лучше, потому что это поможет мне в жизни.

2. Я думаю, что:

- а) надо делать все, что поручают, как можно лучше, так как это поможет мне в жизни;
- б) своей работой надо приносить пользу окружающим, тогда и они ответят тем же;
- в) можно заниматься чем угодно, если это приближает к достижению поставленных целей.

3. Я люблю:

- а) узнавать что-то новое, если мне это пригодится в будущем;
- б) выполнять любую работу как можно лучше, если это будет кем-то замечено;
- в) делать любое дело как можно лучше, так как это приносит радость окружающим.

4. Я считаю, что:

- а) главное в любой работе – это то, что она приносит пользу окружающим;
- б) в жизни необходимо все испытать, попробовать свои силы во всем;
- в) в жизни главное – это постоянно учиться всему новому.

5. Мне приятно:

- а) когда я делаю любую работу так хорошо, как я это могу;
- б) когда моя работа приносит пользу окружающим, так как это главное в любой работе;
- в) выполнять любую работу, потому что работать всегда приятно.

6. Меня привлекает:

- а) процесс приобретения новых знаний и навыков;

- б) выполнение любой работы на пределе моих возможностей;
- в) процесс той работы, который приносит явную пользу окружающим.

7. *Я уверен в том, что любая работа интересна тогда, когда:*

- а) она важна и ответственна;
- б) она приносит мне пользу;
- в) я могу мастерски ее выполнить.

8. *Мне нравится:*

- а) быть мастером своего дела;
- б) делать что-то самому, без чьей-то помощи;
- в) постоянно учиться чему-то новому.

9. *Мне интересно:*

- а) учиться;
- б) делать все то, что заметно окружающим;
- в) работать.

10. *Я думаю, что:*

- а) было бы лучше, если бы результаты моей работы всегда были видны окружающим;
- б) в любой работе важен результат;
- в) необходимо скорее овладеть нужными знаниями и навыками, чтобы можно было самому делать все, что хочется.

11. *Мне хочется:*

- а) заниматься только тем, что мне приятно;
- б) любое дело делать как можно лучше, поскольку только таким образом можно сделать действительно хорошо;
- в) чтобы моя работа приносила пользу окружающим, так как это поможет мне в будущем.

12. *Мне интересно:*

- а) когда я делаю какое-то дело так хорошо, как это могут сделать не многие;
- б) когда я обучаюсь делать то, чего неумел раньше;
- в) делать те вещи, которые обращают на себя внимание.

13. *Я люблю:*

- а) делать то, что очень всеми ценится;
- б) делать любое дело, если мне не мешают;

в) когда мне есть чем заняться.

14. *Мне хочется выполнять:*

- а) любую работу, т. к. мне интересен результат;
- б) ту работу, которая приносит пользу;
- в) ту работу, которая мне нравится.

15. *Я считаю, что в любой работе самое интересное – это:*

- а) ее процесс;
- б) ее результат;
- в) то, насколько она важна для других людей.

16. *Мне приятно:*

- а) учиться всему, что мне потом пригодится в жизни;
- б) учиться всему новому независимо от того, насколько это нужно;
- в) учиться, поскольку нравится сам процесс учения;

17. *Меня привлекает:*

- а) перспектива, которая откроется мне после окончания учебы;
- б) то, что после учебы я стану нужным человеком;
- в) в учебе то, что она полезна для меня.

18. *Я уверен в том, что:*

- а) то, чему я научусь, всегда мне пригодится;
- б) мне всегда будет нравиться учиться;
- в) после учебы я стану нужным человеком.

19. *Мне нравится:*

- а) когда результаты моей работы видны окружающим;
- б) когда я выполняю свою работу мастерски;
- в) когда я выполняю любое дело так хорошо, как это могут сделать не многие.

20. *Мне интересно:*

- а) когда я качественно выполняю порученное мне дело;
- б) делать все то, что заметно для окружающих;
- в) если все знают, что я делаю на своей работе.

ПРОТОКОЛ

Фамилия, имя, отчество _____

Пол: ж/м _____

Возраст: _____

Год обучения _____

Научная специальность (направление) _____

Педагогический стаж: _____

Кафедра: _____

Вводные замечания.

Под *мотивацией* традиционно понимаются побуждения, вызывающие активность и определяющие ее направленность. Мотивация, обуславливая поведение и деятельность, оказывает влияние на профессиональное самоопределение, на удовлетворенность человека своим трудом. *Профессиональная мотивация* – это действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с ней. Профессиональная мотивация формируется под влиянием факторов окружающей действительности, работы по профессиональной ориентации – динамичной, изменчивой и представляющей собой непрерывный процесс, протекающий под постоянным воздействием объективных и субъективных факторов. Структуру профессиональных мотивов можно выявлять на разных этапах становления (развития) профессионала: на этапе выбора профессии или специальности (взвешиваются все плюсы и минусы предлагаемой работы); в процессе работы по избранной специальности; при смене рабочего места (переход с одной работы на другую). Профессиональная мотивация формируется в результате целенаправленной деятельности вуза и коллективов, в которых приходится работать сотрудникам вузов. При рассмотрении проблем, связанных с профессиональной мотивацией, вопрос о влиянии мотивации на успешность деятельности – один из основных.

Общепризнано, что от выраженности профессиональных мотивов зависит эффективность деятельности.

Обработка результатов. Методика предназначена для изучения *мотивов профессиональной деятельности*, среди которых условно выделены четыре основные группы:

- 1 – мотивы собственного труда;
- 2 – мотивы социальной значимости труда;
- 3 – мотивы самоутверждения в труде;
- 4 – мотивы профессионального мастерства.

После заполнения бланка ответов подсчитывается сумма кружков в каждом столбике. Вначале находится абсолютная сумма баллов по каждой из четырех групп мотивов. Для этого складывается отдельно сумма всех столбиков: 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, ... Однако в различных группах мотивов выделено неодинаковое количество. Для их сравнения абсолютные суммы баллов первой и второй групп необходимо умножить на 2, а третьей и четвертой на 3. Полученные суммы имеют одинаковый «вес» баллов и могут сравниваться друг с другом.

Терминологический словарь

Авторский педагогический проект – представленный или реализуемый инновационный проект образовательного учреждения или отдельных его звеньев.

Базовое образование – общественно необходимый уровень образовательной подготовки, определяющий базовую культуру человека.

Баллы оценочные – условное численное выражение оценки учебных достижений учащихся.

Беседа – словесный метод обучения и воспитания, при котором учитель, пользуясь заранее подготовленными вопросами, опираясь на знания и опыт учащихся, подводит их к пониманию и усвоению новых знаний или выявляет их уровень.

Вариативность образований – свойство или условия образования, в которых учащиеся могут выбрать разные тра-

ектории, области знаний, типы учреждений, адекватных собственным возможностям и планам.

Взаимное обучение – форма обучения, когда под руководством педагога учащиеся учат друг друга.

Воспитание – 1) это организация нравственно осмысленной, духовно-содержательной, событийной, творческой жизни студентов; 2) социально, педагогически и личностно обусловленный процесс овладения детьми жизненным опытом, ценностями, смыслами и нравственными способами поведения, осуществляемый на основе сотрудничества с взрослыми и сверстниками и самоопределения в культуре и социуме; 3) деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [14: 3].

Гуманитаризация образования – ориентированность образования на приоритетное развитие общекультурных компонентов в обучении, воспитании человека.

Дифференцированное обучение – форма организации учебной деятельности, учитывающая склонности, интересы, способности учащихся.

Доступность обучения – принцип, требующий соответствия сложности и трудности изучения материала возможностям, представлениям, пониманию учащихся.

Задача познавательная – задача, которая предполагает поиск новых знаний, умений и стимулирование активных умственных усилий учащихся.

Инновационное образовательное учреждение – образовательное учреждение, значительно отличающееся от обычных своей направленностью и образовательными программами.

Инновационные формы учебных занятий – формы, методы и средства занятий, которые отличаются новизной и оригинальностью.

Инновация – нововведение, вносящее в образовательную среду элементы, улучшающие характеристики разных аспектов педагогической деятельности.

Качество знаний – высокий уровень владения, отличающийся полнотой и глубиной, системностью, оперативностью, гибкостью, конкретностью, обобщенностью.

Качество образования – полнота, глубина, определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигают выпускники образовательного учреждения в соответствии с государственными образовательными стандартами. Качество образования зависит от уровня престижности образования в общественном сознании и системе государственных приоритетов, от финансирования и материально-технической оснащенности образовательных учреждений, современной технологии управления ими.

Качество воспитанности – качество зрелости личности:

– духовно-нравственная зрелость: духовность, нравственность, общая культура и др.;

– гражданская зрелость: свобода, ответственность, гражданственность, патриотизм;

– профессионально-личностная зрелость: адаптивность, самостоятельность, жизнотворчество, субъектность, профессионализм и др.

Квалификация педагога – профессиональная готовность педагога, позволяющая ему выполнять трудовые функции.

Компетенция педагога – владение учителем необходимыми знаниями, умениями, сформированность у него ценностных ориентаций и профессионально активной позиции.

Качества личности преподавателя – значимые для продуктивного общения: глубокое знание психологии другого человека; социальная установка на человека; безусловное принятие ребенка – принцип предвосхищающего уважения; развитые внимательность, наблюдательность, память, мышление, интуиция, воображение; воспитанность эмоциональной сферы: умение сопереживать и сочувствовать – готовность к эмпатии; личностные черты и индивидуально-психологические особенности; самопознание и самооценка, педагогическая рефлексия; коммуникативные умения – умения вступать в общение, владение техникой общения; речевое развитие; педагогическая интуиция.

Компоненты понятия обучаемости – 1) потенциальные возможности обучаемого; 2) фонд действенных знаний (тезаурус); 3) обобщенность мыслительного процесса; 4) темпы продвижения в обучении (темпы усвоения знаний).

Контроль – функция управления, устанавливающая степень соответствия принятых решений фактическому состоянию дел.

Концепция – 1) совокупность идей и взглядов на смысл воспитания и способы его преобразования; 2) исходный замысел, необходимый для практического воплощения и разработки программ, проектов, планов.

Компетенция (от лат. *competentia* – достигаю, подхожу) – совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, порождающих готовность будущего специалиста к осуществлению профессиональной деятельности в любой (в том числе нестандартной) ситуации; способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области деятельности.

Компетентность – совокупность сформированных компетенций, составляющих систему профессионализма специалиста, в т. ч. в определенной области деятельности.

Лекция – метод и форма обучения, при которых последовательно и аргументированно организуется изучение емкого по содержанию учебного материала, стимулирующее и управляющее мысленной деятельностью учащихся.

Маркетинг образовательных услуг – процесс определения ценообразования, планирования, продвижения и реализации образовательных услуг организациям и отдельным лицам.

Маркетинг (рынок, сбыт) – мониторинг (отслеживание результатов) и анализ образовательных услуг с целью разработки новых и совершенствования существующих, чтобы обеспечить им конкурентоспособность.

Многоуровневость образования – организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе того уровня образованности, который соответствует возможностям и интересам человека.

Многоуровневая структура – структура, которая реализуется различными по содержанию и срокам обучения предметными образовательно-профессиональными программами трех уровней, обеспечивающими получение соответствующей квалификации: «бакалавр», «дипломированный специалист», «магистр».

Модель – мера, образец, норма; представитель, заместитель оригинала в познании или на практике.

Модернизация – изменение, усовершенствование, отвечающее современным требованиям, в частности модернизация образования, задающая стратегию развития образовательной сферы с позиции качества образования и условий его предоставления.

Мониторинг качества образования – система контроля, слежения за процессом и результатами исследования, включающая сбор, обработку и анализ информации для коррек-

ции, принятия решений, улучшающих образовательный и исследовательский процессы.

Мониторинг – контроль с периодическим слежением за объектом исследования и обязательной обратной связью. Мониторинг в образовании – постоянное наблюдение за каким-либо процессом в образовании с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям.

Метод управления – 1) совокупность способов и средств целенаправленного воздействия субъекта управления на объект управления; определенные способы управленческого воздействия в каждой конкретной ситуации функционирования педагогической системы; 2) методы материальной мотивации; методы социальной мотивации (премии или штрафы); методы властной мотивации.

Мастерство педагога – совершенное владение педагогическими технологиями и умениями.

Методическая работа – система работы, организуемая в школе для повышения мастерства педагогов.

Новация (лат. *novation* – изменение, обновление) ≈ **новшество** – в широком смысле особая культурная ценность (материальная или нематериальная), которая в данное время и в данном месте воспринимается людьми как новая; результат творческой и инвестиционной деятельности, направленной на разработку, изготовление и распространение новых видов продукции, услуг и технологий, организационных форм на уровне вуза, факультета, кафедры, автора или группы авторов; результат инновационной деятельности, предназначенный для реализации на рынке в виде нового или усовершенствованного продукта, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности либо в новом подходе к социальным (образовательным) услугам.

Непрерывное образование – единая система государственных и общественных образовательных учреждений, обеспечивающая организационное, содержательное единство и преемственную взаимосвязь звеньев, совместно решающих задачи воспитания, общеобразовательной политехнической и профессиональной подготовки каждого человека с учетом актуальных и перспективных общественных потребностей и удовлетворяющих его стремление к самообразованию, всестороннему и гармоничному развитию на протяжении всей жизни.

Обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, деятельности, развитию способностей, применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни [14: 3].

Образовательный стандарт – стандартный результат обучения; уровень обучения (качество образования, на которое нацелен этот стандарт); отражающий цели и ценности образования, его содержание и результаты.

Общение – сложный и многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимание другого человека.

Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития че-

ловека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [14: 3].

Объяснение – прием обучения, помогающий раскрывать существенные свойства изучаемых явлений разнообразными аргументами.

Определение – характеристика понятия через его существенные признаки.

Обученность – достигнутый на момент диагностирования уровень реализации намеченной цели.

Обучаемость – это способность, «пригодность» учащегося овладеть заданным содержанием обучения. Синонимы понятию «обучаемость»: «податливость», «учебная способность», «потенциальные возможности», «восприимчивость».

Опыт педагога – сложившийся за продолжительное время стиль работы педагога.

Парадигма – система теоретических, методологических и аксиологических установок, принятых в качестве образца решения научных задач и разделяемых всеми членами научного сообщества. Это такой методологический конструкт, который интегрирует основополагающие научные теории, объясняющие устройство мира, способы поиска новых знаний о нем и приоритетные ценностные ориентации научного сообщества. Все три составляющие парадигмы теснейшим образом связаны и взаимообусловлены.

Педагогический менеджмент – комплекс принципов, методов, организационных норм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности.

Профессиональная компетентность учителя – интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием зна-

ний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Педагогическая система – единство и упорядоченность образования, воспитания, обучения с установленными между ними сущностными связями.

Педагогическое умение – совокупность практических действий по применению теоретических знаний в педагогической деятельности.

Передовой педагогический опыт – работа учителя с получением более качественных результатов за счет инноваций.

Педагогическое общение – профессиональное общение преподавателя с учащимися в целостном педагогическом процессе, развивающееся в двух направлениях: организация отношений с учащимися и управление общением в детском коллективе.

Познание – деятельность субъекта, ориентированная на получение достоверных знаний через выяснение причинно-следственных связей.

Понятие – результат общего представления об объектах и явлениях через совокупность характерных свойств, признаков.

Повышение квалификации – вид профессионального дополнительного образования, направленного на формирование готовности работника к выполнению более сложных трудовых функций.

Преподавание – организация учебно-познавательной деятельности обучаемых и управление ею.

Проблемное обучение – вид учебно-познавательной деятельности, когда учитель организует изучение учебного материала через решение учебных проблем и создание ситуаций поиска.

Проверка и оценка знаний и умений учащихся – процесс выявления уровня усвоения учебного материала и его сравнения с требованиями, предъявляемыми к качеству знаний и умений.

Развивающее обучение – направление обучения, ориентированное на развитие физических, интеллектуальных и психических способностей учащихся.

Репродуктивный метод обучения – формирование мыслительных действий и выполнение практических действий через показ образов.

Руководство – деятельность по координации усилий педагогического коллектива при решении задач образования.

Рейтинговая система оценки знаний – система, основанная на интегральной (суммарной) оценке результатов всех видов учебной деятельности студента в течение семестра. Предназначена для повышения объективности и достоверности оценки уровня подготовки специалистов и используется в качестве одного из элементов управления учебным процессом в вузе.

Способности – индивидуально-психологические свойства и качества личности, которые являются условием успешного выполнения определенного вида деятельности.

Самообразование – приобретение систематизированных знаний и умений через самостоятельные действия учащихся.

Системность знаний – наличие структурно-функциональных связей между смежными компонентами или знаниями.

Содержание образования – часть культуры, дидактически отработанная и включенная в учебные стандарты, программы, учебники. Содержание образования имеет особое значение, поскольку через него социальные цели трансформируются в педагогические.

Содержание профессионального образования – это система теоретических и эмпирических норм, ценностей, знаний основ наук о сущности и закономерностях развития природы и общества, организации, техники и технологии производства, практических умений и навыков, в целом обеспечивающих подготовку специалистов высокого уровня образованности, воспитанности, квалификации, профессиональной

мобильности, обуславливающих процессы социализации и профессионализации личности.

Средства обучения – компонент учебно-материальной базы школ, помогающий усвоению учебного материала.

Самоорганизация – работа образовательного учреждения, педагога, учащегося, направленная на рационализацию своего труда.

Семинар – специфическая форма организации учебно-познавательной деятельности, направленная на закрепление, проверку самостоятельно добытых знаний студентов и их оценку.

Система – целое, представляющее единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей.

Самоуправление – вовлечение педагогов и учащихся в принятие и реализацию управленческого решения.

Система управления качеством – совокупность определенных концептуальных установок, нормативов, средств и управленческих процедур, которые обеспечивают создание образовательного продукта в соответствии с требованиями стандарта.

Стандарт – образец, эталон, модель, принимаемые за исходные при сопоставлении с ними подобных объектов.

Традиция – система установившегося опыта педагогической деятельности с привычными и доступными формами и методами работы.

Тенденции в мировом образовательном пространстве –
1) переход от элитного образования к высококачественному образованию для всех; 2) углубление межгосударственного сотрудничества; 3) увеличение в мировом образовании гуманитарной составляющей и введение новых человеко-ориентированных учебных дисциплин: политологии, социологии, психологии, культурологии; 4) сохранение сложившихся национальных традиций и национальной идентичности стран и регионов.

Технологии организации учебного процесса – 1) предметно ориентированное обучение, направленное на усвоение предмета (продуктивная); 2) личностно ориентированное обучение, направленное на удовлетворение потребностей ученика (щадящая); 3) сотрудничество (партнерство) при усвоении предмета и удовлетворении потребностей ученика (партнерская).

Управление – совокупность законов, принципов, правил организации осознанной, целенаправленной деятельности, нацеленной на упорядочение и подчинение интересам субъекта деятельности элементов внешней среды – общества, живой и неживой природы, техники.

Умения – освоенные человеком способы выполнения действий, предписанных знаниями и правилами.

Управление образовательными системами – отрасль педагогики, предметом которой являются вопросы организации управления в системе образования и в образовательно-воспитательных учреждениях.

Учебная деятельность – процесс усвоения знаний и способов через решение учебных задач.

Учебник – вид книги, в которой излагается содержание минимума знаний по учебной дисциплине.

Управление образованием – планирование, организация и контроль, определяющие функционирование и развитие системы образования.

Управленческое решение – императивный, стратегический или тактический проект предстоящего дела с предполагаемыми результатами.

Функции общения – 1) *«открытие» ребенка в общении*, призванное создать комфортные условия на уроке, в классе: а) выбор пластической позы, б) подача информации с позиции «мы», в) установление личного контакта; 2) *«соучастие» ребенка* в процессе общения: а) демонстрация расположенности; б) проявление интереса; в) оказание помощи; 3) *«возвы-*

шение» ребенка: а) принятие ребенка как данности; б) просьба о помощи; в) поддержание оптимистического ружбежа.

Функции и принципы непрерывного образования – 1) диагностическая, компенсаторная адаптационная, познавательная, культурологическая, развивающая; 2) всеобщность, демократизм и доступность; 3) непрерывность, интегративность и преемственность; 4) открытость, самообразование.

Целостный педагогический процесс – педагогический процесс, в котором установлены иерархические связи между частями по степени их значимости.

Эвристический метод (частично поисковый) – организация познания через поэлементные поисковые вопросы и учебные ситуации.

Литература

1. *Богданова Р.У.* Гуманитарные ориентиры исследования творческой индивидуальности человека (педагогический аспект): научно-методические материалы. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – 272 с.

2. *Гогоберидзе А.Г.* Гуманитарная технология индивидуального сопровождения студента в многоуровневом педагогическом образовании: учебно-методическое пособие. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – 192 с.

3. Гуманитарные технологии и компетентностная модель современного педагога: Методические материалы для проведения тренингов образовательных учреждений / *И.С. Батракова, Е.В. Тряпцын, Т.В. Щербова* под ред. И.С. Батраковой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 103 с.

4. *Ефремова Н.Ф.* Формирование и оценивание компетенций в образовании: монография. – Ростов н/Д: Аркол, 2010. – 386 с.

5. Инновационные технологии в гуманитарных науках. Сб. трудов 6-й Межд. конф. – Ульяновск, 2012.

6. Интеграционные процессы и гуманитарные технологии:

междисциплинарный аспект исследования научного образования в европейских университетах: научно-методические материалы / *В.И. Богословский, В.В. Лаптев, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына* – СПб.: ООО «Книжный дом», 2007. – 272 с.

7. Комплект контрольно-измерительных материалов для оценки компетентностей обучающихся / под ред. В.П. Соломина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 211 с.

8. Проектирование современных образовательно-профессиональных программ по направлениям педагогического образования: Методические рекомендации. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 187 с.

9. Проектирование в образовательном процессе вуза: гуманитарные технологии: научно-методическое пособие / под ред. Н.Ф. Радионовой. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – 192 с.

10. Проектирование учебно-методического обеспечения модулей инновационной образовательной программы: методическое пособие / *О.В. Акулова, А.Е. Бахмутский, Р.У. Богданова, О.Б. Даутова, Е.В. Пескунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына*; под ред. С.А. Гончарова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 159 с.

11. Преподаватель современного вуза: компетентностная модель / под общ. ред. проф. Л.Н. Харченко. – Ставрополь: Ставрополь-сервис-школа, 2012. – 168 с.

12. *Роботова А.С.* Гуманитарный текст в педагогическом познании и преподавании педагогики: научно-методическое пособие. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – 224 с.

13. Технологии обучения средствами высокотехнологичной образовательной среды: учебно-методический комплекс / под ред. проф. Т.Н. Носковой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 255 с.

14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2013. – 160 с.

Содержание

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы обеспечения компетентности специалиста в системе высшего профессионального образования	5
1.1. Компетентностный подход в системе повышения качества высшего профессионального образования.....	5
1.2. Характеристика профессиональной компетенции специалиста.....	31
1.3. Образовательный стандарт как модель реализации компетентностного подхода	56
1.4. Непрерывность образования как условие реализации компетентностного подхода.....	84
1.5. Организация самостоятельной работы в системе профессионального образования	114
Глава 2. Реализация компетентностного подхода при подготовке специалиста в системе высшего профессионального образования	131
2.1. Инновационные технологии по формированию профессиональной компетентности специалиста	131
2.2. Модульно-рейтинговая система обучения как фактор повышения качества подготовки специалиста в вузе	151
2.3. Эффективность реализации компетентностного подхода посредством педагогических технологий в подготовке будущего специалиста.....	166
2.4. Интерактивное обучение как современная технология реализации компетентностного подхода	190
<i>Приложения</i>	226
Терминологический словарь	245

Бика Шапиевна Алиева
Муртазали Хулатаевич Рабаданов

Профессиональная компетентность как показатель качества
подготовки специалиста в вузе

Учебно-методическое пособие

Редактор Магомедова С.С.
Компьютерная верстка Митянская Е.И.

Подписано в печать 27.02.2014.

Печать офсетная. Усл. п. л. 16,25.

Тираж 100 экз.

Формат 60x84 ¹/₁₆.

Уч.-изд. л. 11,84.

Заказ №

Издательство ДГУ
г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 59^е