**Лекция 1. Современная парадигма высшего образования**

1. Современные образовательные парадигмы
2. Высшее учебное заведение как образовательная система
3. Модернизация образовательного процесса в вузе как актуальная психолого-

педагогическая проблема

1. Основные направления модернизации структуры современного высшего образования

1 Современные образовательные парадигмы

В настоящее время в педагогике термин «парадигма» получил достаточно широкое распространение, однако часто в его смысл вкладывают самое различные понятия. Например, раздаются призывы перехода к «гуманистической парадигме», обосновываются парадигмы технического общества и т.п.

Термин «парадигма» (от греч. «образец») был введен в науковедение Т.Куном в 1962 году. *Парадигма – признанные всеми научные достижения, которые в течение определѐнного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу.* Парадигмальный подход уже четыре десятилетия находится в ценре исследований отечественных и зарубежных науковедов: Дж. Агасси, И. Лакатоса, Дж. Холтона, П.П. Гайденко, Л.А. Марковой и др.

Ограничим классификацию образовательных парадигм двумя полярными по своим характеристикам:

***Традиционалистическая парадигма (или знаниевая).***

Главная цель обучения и воспитания в условиях этой парадигмы – дать человеку глубокие, прочные разносторонние академические знания. Основным источником знаний выступает обучающий (учитель, преподаватель). Обучаемый рассматривается главным образом как объект, который нужно наполнить знаниями. Личностные аспекты обучения сводятся к формированию познавательной мотивации и познавательных способностей. Поэтому основное внимание уделяется информационному обеспечению личности, не ее развитию, рассматриваемому как «побочный продукт» учебной деятельности.

*Как разновидность знаниевой можно выделить технократическую парадигму (или прагматическую). Главная ее цель обучения и воспитания – дать человеку те знания, умения и навыки, которые практически будут полезны и необходимы в жизни и профессиональной деятельности, помогут правильно взаимодействовать с современной техникой. Основной принцип – политехнизм в обучении.*

*Таким образом, знаниевая и технократическая парадигмы образования не ставят в центр личность учащегося как субъекта образовательного процесса. Учащийся является лишь объектом педагогического воздействия. Предусматривается стандартизация образовательного процесса, при которой технологии обучения ориентированы главным образом на возможности среднего ученика. Используется прямой (императивный) стиль управления учебной деятельностью учащихся. Для моделей образования, построенных на принципах этих парадигм, характерны монологизированное преподавание, недооценка роли инициативы и творчества субъектов образовательного процесса. Обе модели*

*направлены на формирование личности с заранее заданными свойствами и передачу содержания способов обучения в готовом виде.*

*В настоящее время в отечественном образовании на смену устаревшей учебно- дисциплинарной модели приходит гуманистическая, личностно-развивающая модель, центрирующаяся вокруг подхода к учащимся, как полноправным партнерам, в условиях сотрудничества и отрицающая манипулятивный подход к ним.*

***Личностно-ориентированная (гуманистическая или субъект-субъектная) парадигма.***

Главная цель – способствовать развитию способностей человека, развитию его личности, его духовному росту, его нравственности и самосовершенствованию, самореализации. Человек может многого не знать, но важно, чтобы сформировался по- настоящему духовно нравственный человек, способный к саморазвитию и самосовершенствованию; в центре этой парадигмы – человек со всеми своими слабостями и достоинствами.

*Сущность гуманистической парадигмы заключается в последовательном отношении учителя (преподавателя) к ученику (студенту) как личности, самостоятельному и ответственному субъекту собственного развития и в тоже время как к субъекту воспитательного воздействия. Основное отличие данной парадигмы от традиционной заключается, прежде всего, в том, что субъект-объектные отношения заменяются на субъект-субъектные (табл. 1).*

*Субъект-объектной парадигме обучения присущи недостатки, в значительной мере характерные и для высшего образования:*

*закономерное отставание темпов преобразования социальной сферы от темпов трансформации экономики, рыночный статус экономики которой официально признан международным сообществом, по существу сохранила в первозданном виде государственную систему высшего образования, созданную и эффективно работавшую в условиях плановой экономики советского государства.*

1. Высшее учебное заведение как образовательная система

Основная миссия образования есть обеспечение развития личности, причем в условиях уважения прав и свобод человека, демократической организации педагогического сообщества.

Главной целью модернизации высшего образования является формирование и развитие личности студента, которое происходит в рамках образовательной системы вуза, поэтому необходим системный подход к научному анализу образовательного процесса.

Существуют разные подходы к определению понятия "система".

Словарь русского языка С.И.Ожегова дает следующее определение: «Система - это форма организации чего-нибудь; это нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных во взаимной связи частей; это совокупность организаций, однородных по своим задачам, или учреждений, организационно объединенных в одно целое».

Учѐные утверждают, что система - это множество взаимосвязанных элементов, каждый из которых связан прямо или косвенно с каждым другим элементом; при этом два любых подмножества данного множества не могут быть независимыми. Следовательно, система должна состоять, по меньшей мере, из двух элементов и связей между каждым из них, а также связей каждого элемента с каким-либо другим элементом множества. Элементы системы образуют целостное связанное множество, его невозможно разложить на изолированные несвязанные подмножества.

Таким образом, в современной теории познания понятие «система» является общеметодологическим. Системный подход к анализу явлений предполагает анализ ее структуры как на уровне системы в целом, так и каждой ее подсистемы.

Образовательную систему можно определить как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания и образования личности. Главным критерием оценки образовательной системы являются показатели вхождения ее выпускников в последующую деятельность.

При целостном подходе к анализу образовательной системы важно выделить основные функциональные элементы, изменения в которых позволяют ее привести к успешному достижению поставленных целей. Они представляют собой базовые связи между исходным состоянием элементов системы и конечным, искомым результатом.

Такими элементами являются:

- и с с л е д о в а т е л ь с к и й , связанный с изучением потребностей в образовании, необходимости в создании новых образовательных систем; с исследованием противоречий между искомым и наличным уровнем продуктивности решения управленческих психолого- педагогических и учебных задач, факторов, определяющих эффективность деятельности педагогических коллективов;

п р о е к т и р о в о ч н ы й , связанный с анализом тенденций развития общества и коррекцией в функционировании образовательных систем с целью сокращения разрыва между

существующими результатами обучения, воспитания и профессиональной подготовки специалистов и искомыми, то есть потребными обществу;

к о н с т р у к т и в н ы й , нацеленный на создание, композиционное построение и экспериментальную проверку инновационных форм, методов обучения и воспитания;

к о м м у н и к а т и в н ы й , связанный с регулированием взаимоотношений как по вертикали (между администрацией, преподавателями и студентами), так и по горизонтали (между руководителями разных подразделений, преподавателями и студентами между собой);

о р г а н и з а т о р с к и й , связанный с созданием соответствующих условий для эффективного функционирования образовательной системы в целом и ее структурных элементов.

**Литература**

1. Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика: Учебник для магистратуры университетов. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 328 с.

2. Пионова Р. Педагогика высшей школы. – Минск: Университетское, 2002.

3.Мынбаева А.К. Основы педагогики высшей школы: Учебное пособие. – Алматы, 2013. – 171 с.

**Лекция 2.** История и современность высшего профессионального образования в Казахстане.

План лекции:

1. Этапы становления высшего образования;

2. Законодательная база развития в РК высшего образования в РК;

3. Типы высших учебных заведений;

4. Система отбора абитуриентов;

5. Современные проблемы становления высшей школы и пути их решения.

1. Этапы становления высшего образования;

Появление в Казахстане высшей школы принято отсчитывать с приходом советской власти. До нее система образования состояла, в основном, из гимназий, медресе и училищ.

Одно из неоспоримых достижений советского режима - развитие системы образования и борьба с безграмотностью. В 1918 году принимаются "Декларация о единой трудовой школе" и "Положение о единой трудовой школе", в которых отражались основные принципы советской образовательной системы - бесплатность, совместное обучение мальчиков и девочек, исключение из преподавания богословских дисциплин, отмена всех видов наказания, школьное самоуправление. Все школы делились на две ступени - первую, для детей 8-13 лет, и вторую, для детей 13-17 лет. Началась активная работа по преобразованию медресе, мектебов и русско-казахских школ в советские. К концу гражданской войны в Казахстане действовало 2410 школ с 144 тыс. учащихся, из которых 31 тыс. - казахи. Однако основная часть школ работала в неприспособленных помещениях, 99% казахских школ вообще не имело своих зданий. Единых учебных программ не было, практически не было учебников. Для казахских детей и детей батраков и сирот устраивались школы-коммуны и школы-интернаты. В 1923 году было уже 2025 школ со 128 000 учащихся, а в 1925 году - 2 713 школ со 160 924 учащимися. В то же время, количественный рост школ в сложной экономической ситуации привел к падению качественного состояния системы образования. Так, в 1927 году только 1,5% казахских аульных школ и 28% русских школ имели свои помещения. В 1930 году был декларирован переход к всеобщему обязательному начальному обучению, а в 1931 году было введено всеобщее обязательное семилетнее образование. Расширялась сеть интернатов, в которых к 1934 году обучалось более 24 тыс. учеников. В 1925 году в казахстанских школах был установлен единый образец аттестатов, свидетельств, 5-балльная система оценки, единая продолжительность учебного года и каникул, упорядочена структура школ.

Одним из важнейших компонентов системы образования в 20-30-е годы XX века была ликвидация неграмотности среди взрослого населения. В 1921 году правительством Казахстана была образована Центральная Чрезвычайная комиссия по ликвидации неграмотности, руководившая всей работой по организации пунктов, где взрослое население овладевало азбучной грамотой.

С 1921 по 1927 годы в этих пунктах было обучено около 200 тыс. человек, в 1929 году - 150 тыс., а в 1930 году - около 500 тыс. человек.

В 20-х-30-х гг. проводилась большая работа по методическому обеспечению школ. В 1921 году в Семипалатинске отпечатали учебники "Есеп куралы", "Оку куралы" и "Tiл куралы" А. Байтурсын и М. Дулатулы. При Госиздате была образована редакционная коллегия для создания новых учебных пособий, к написанию которых были привлечены А. Бокейхан ("География"), М. Жумабай ("История Казахстана", "Педагогика"), Ж. Аймауыт-улы ("Дидактика"), Б. Омаров ("Алгебра") и другие известные представители национальной интеллигенции. В 1927-28 учебном годах для казахских школ было издано уже более 30 наименований учебников общим тиражом 575 тыс. экземпляров.

Тяжелый удар по системе образования нанес переход казахского языка в 1929 году с арабской графики на латинскую. Одновременно с борьбой за всеобщую грамотность власти пытались оторвать казахов от огромного духовного наследия веков, зафиксированных в книгах с арабским шрифтом.

Кроме того, даже после усовершенствования А. Байтурсыном в 1924 году арабица позволяла казахам читать любые тюркоязычные издания, в т.ч., и выходившие за рубежом, что считалось политически вредным. Сотням тысяч казахов, умеющим читать по-казахски на основе арабской графики, пришлось вновь стать неграмотными и осваивать новый алфавит.

В годы Советской власти в Казахстане начала развиваться система высших учебных заведений. В 1926 году в Ташкентском высшем педагогическом институте был образован казахский факультет. В 1928 году факультет был переведен в Алма-Ату и преобразован в Казахский государственный университет. Два года спустя он был переименован в Казахский педагогический институт, а в 1935 году получил имя Абая Кунанбаева. В 1929 году в Алма-Ате был открыт зооветеринарный институт, а в 1930 - сельскохозяйственный. В 1934 году в столице состоялось открытие двух новых вузов - Горно-металлургического института и Казахского государственного университета им. С. Кирова (ныне КазГУ им. Аль-Фараби). В 1931 году в Алма-Ате открывается первый в республике медицинский институт. Открываются педагогические и учительские институты в Уральске, Семипалатинске, Актюбинске, Петропавловске, Чимкенте и Кустанае. В 30-е годы начинает развиваться система заочного обучения.

Безусловно, что для поступательного развития наука и высшее образование должны идти ''нога в ногу''. Именно поэтому, в годы гражданской войны и послевоенное время, начинается постепенное возрождение науки Казахстана. Этот процесс осложнялся отсутствием сложившейся структуры научно-исследовательских организаций, нехваткой средств и подготовленных научных кадров. В рассматриваемый период развивались, преимущественно, прикладные научные проблемы, разработка которых была вызвана насущными потребностями. В 1918 году в Ташкенте был создан Туркестанский восточный институт, а в 1919 году - историко-статистический отдел при штабе Казвоенкомата, делившийся на историческую, этнографическую и естественно-географическую секции. В 1920 году отдел был преобразован в Ученую Комиссию и передан в ведение Наркомпроса, причем, к существовавшим трем секциям была добавлена археологическая. В том же году группа сотрудников комиссии, считая, что ученые не могут плодотворно работать, будучи должностными лицами, основали Общество изучения Казахского края, как преемника Оренбургского отдела РГО и Оренбургской ученой архивной комиссии. В 20-х годах увидели свет научные труды членов Общества А. Чулошникова, Ф. Рязанова, А. Диваева, М. Тынышпаева, М. Дулатулы. В 1924 году в Общество входили 84 ученых.

**Литература**

1. Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика: Учебник для магистратуры университетов. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 328 с.

2. Пионова Р. Педагогика высшей школы. – Минск: Университетское, 2002.

3.Мынбаева А.К. Основы педагогики высшей школы: Учебное пособие. – Алматы, 2013. – 171 с.

**Лекция 3. Педагогика как наука. Методология педагогической науки.**

1. Педагогическая наука и ее место в системе наук о человеке. Методология педагогической науки

2. Педагогика как наука о духовном, интеллектуальном и социальном воспроизводстве человека. Междисциплинарный характер педагогики.

3. Система педагогических наук и место в ней педагогики высшей школы.

4. Фундаментальные, прикладные научно-педагогические исследования и разработки.

5. Методологические параметры и методологические критерии педагогического исследования. Структура и этапы педагогического исследования.

1. Педагогическая наука и ее место в системе наук о человеке. Методология педагогической науки

Каждая наука имеет свой объект исследования. Под объектом науки понимается материальная, идеальная или социальная действительность, на которую направлен интерес ученого. Н-р, физика изучает природу в целом, биология — живую природу, антропология исследует особенности человека как уникальной части живой природы, а социология рассматривает связи, взаимоотношения людей друг с другом.

Объектом педагогики является разновидность социальных взаимоотношений между людьми, а именно развитие, совершенствование человека. Педагогика анализирует процесс совершенствования человека на основе накопленного людьми социального опыта, без чего невозможно любое производство, ни материальное, ни духовное, поскольку именно человек выступает в качестве субъекта любых социальных отношений.

*Эту направленность педагогической науки и практики на особые социальные отношения, обеспечивающие развитие умственных, нравственных и физических способностей человека, выражает и ее наименование, происходящее от соединения двух греческих слов — «пейда» — ребенок и «гогос» — вести, что на русский язык переводится как детоводческое мастерство, или взаимодействие между ребенком и наставником. Педагогом стали называть человека, который на основе этой науки вводит ребенка в жизнь таким образом, чтобы дальше он шел сам.*

*Появившись вместе с человеком и человеческим обществом, сфера педагогических взаимоотношений, как и другие области социальной деятельности, обнаружила тенденцию к усложнению своего содержания и форм. Если первоначально она не выделялась в отдельную сферу деятельности, то по мере усиления форм активности человека и расширения его познаний, с переходом от собирательной к производящей экономике, появлением земледелия, ремесла, торговли, и образование превратилось в специализированную область, стало особой профессией.*

*Характер этой деятельности помогает уяснить лингвистический анализ терминов «педагогика», «образование».*

*В греческом языке образование выражалось еще одним словом «пайдейа», обозначавшим взросление, становление себя, руководство к формированию и созданию своей сущности сообразно собственной природе. Философ Фалес (624-547 до н.э.) сравнивал образование человека с*[*выращиванием винограда*](http://psihdocs.ru/001-staraya-sobaka.html)*.*

*В латинском языке слово «культура» также переводится как взращивание, вскармливание, культивирование людей в соответствии с их природой в их собственных интересах и на благо обществу; термины «образование» и «культура» оказываются очень близкими по смыслу.*

*Этот главный смысл слов «педагогика», «образование» сохранился и в современных европейских языках.*

*Так, в английском языке слова «eclucatio» и «cultus» используются как однозначные и переводятся как «вскармливание», «взращивание».*

*В немецком языке слово «Bildung» в исходном своем смысле означает «построение», «создание».*

Таким образом, по общему смыслу педагогическая, образовательная деятельность — это специфический социальный процесс, в результате которого происходит формирование, по сути дела, создание нового человека, его второе рождение.

*Методология – это система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности.*

Методология педагогики – это наука о методах, ориентированная на внутренние механизмы, логику движения и организации педагогического процесса. Она базируется на научных идеях, определяющих смысл педагогической деятельности в целом, пути и способы личностно-профессионального самоопределения субъектов образования в изменяющейся социокультурной ситуации.

Методология педагогики как науки раскрывается через системный, личностный, деятельностный, полисубъектный, культурологический, этнопедагогический, антропологический подходы.

Выделенные методологические принципы (подходы) педагогики как отрасли гуманитарного знания позволяют: 1) вычленить ее действительные проблемы и определить стратегию и основные способы их разрешения; 2) проанализировать всю сумму образовательных проблем и установить их иерархию (порядок значимости); 3) в самом общем виде осуществлять прогнозирование.

**Литература**

1. Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика: Учебник для магистратуры университетов. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 328 с.

2. Пионова Р. Педагогика высшей школы. – Минск: Университетское, 2002.

3.Мынбаева А.К. Основы педагогики высшей школы: Учебное пособие. – Алматы, 2013. – 171 с.

**Лекция 4. Профессиональная компетеность преподавателя высшей школы**

1. Преподаватель как субъект образовательного процесса. Профессионально значимые качества личности преподавателя высшей школы: профессиональные, личные моральные.
2. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы. Сущность и роль педагогического мышления в профессиональной деятельности преподавателя вышей школы. Новое педагогическое мышление.
3. Модель ключевых компетенций для преподавателя высшей школы.
4. Профессиональный стандарт. Психолого-педагогическая компетентность как показатель профессионализма преподавателя.
5. Преподаватель как субъект образовательного процесса. Профессионально значимые качества личности преподавателя высшей школы: профессиональные, личные моральные.

Профессия педагога требует от личности не только глубокого знания со­держания и методики преподавания учебного предмета, но и наличия ряда профессионально значимых качеств. Сегодня существует достаточно много специальных профессиограмм, в которых определены качества личности, иг­рающие доминирующую роль в профессиональной деятельности педагога.

Современные профессиограммы должны включать не только педагогиче­ские, психологические, но и нравственно-этические качества личности педа­гога, что обусловлено массовой практикой педагогических дидактогений среди детской аудитории.

Анализ нравственных аспектов педагогической деятельности позволил ряду исследователей [26] выделить основные группы нравственно-педагогических качеств педагога:

• нравственный выбор и отношение учителя к своей профессии,

• нравственное отношение учителя к учащимся и к другим участникам пе­дагогического процесса,

• нравственное отношение учителя к социальной среде и общественной жизни.

Однако, с нашей точки зрения, более четкую и полную классификацию профессионально-значимых качеств личности педагога приводят те исследо­ватели, кто моральное поведение личности учитывает как главное звено в деятельности педагога.

*Профессионально значимые качества личности педагога*(классификация В.И. Журавлева [29])

1. *Интеллектуальные параметры:*

- владение устной и письменной речью,

- готовность к самосовершенствованию,

- самокритичность, спокойствие, остроумие, чувство юмора,

- хорошая память, эрудиция.

*2.Мировоззренческая направленность:*

- желание работать с детьми,

- любовь к профессии,

- честность, твердость,

- наличие профессиональной позиции,

- стремление отдавать себя детям.

3. *Психотипологические качества:*

- воля, твердость,

- наблюдательность,

- самообладание, саморегулирование,

- сдержанность, уравновешенность,

- смелость, стойкость,

- толерантность.

4. *Экстравертивные качества:*

- альтруизм, доброжелательность, коммуникативность,

- ласковость, милосердие, нежность,

- справедливость и уважение к ученику,

- эмпатийность.

Выделение таких качеств, как милосердие, понимание, нежность, уваже­ние к ученику и других, акцентирует внимание на сфере нравственных чувств педагога. Эмоциональная жизнедеятельность и культура нравствен­ных чувств педагога отражает его моральный уровень и является важнейшим средством воспитания. По своей психологической природе чувства являются устойчивыми условно-рефлекторными образованиями в сознании человека, составляющими основу его аффективно-волевых реакций в различных си­туациях.

Какими же качествами должен обладать хороший воспитатель? На этот вопрос пытались ответить и педагоги-практики, в деятельности которых до­минировало гуманистическое начало. Однако данные «качества» педагоги-гуманисты (Я. Корчак и др.) рассматривали уже не как постулаты, а как не­обходимые умения, показатели истинного мастерства педагога:

- умение быть заинтересованным в чувствах ребенка, его мнениях и вы­сказываниях,

- умение «наклоняться к ребенку и прислушиваться»,

- умение предоставлять ребенку относительную свободу, избавлять его от постоянной опеки,

- умение быть добрым и справедливым,

- умение не порицать детей,

- умение найти в каждом ребенке «изюминку» и раскрыть ее,

- умение доверять воспитаннику в самостоятельной организации его жизни,

- умение терпеливо ждать то время, когда раскроются способности ре­бенка,

- умение дарить детям нежность, доброту, любовь,

- умение поддержать слабого, замкнутого, неудачливого, отвергнутого всеми,

- умение пропустить чужую обиду через свое сердце,

- умение создать такие условия для ребенка, которые дадут ему возмож­ность стать лучше и тем самым доставить радость воспитателю.

С точки зрения педагогической этики возможно выделить также и *критерии педагогического профессионализма*[109], овладение которыми может быть включено в обязательный комплекс профессионально-значимых ка­честв:

• *терпимость*(многократные ответы на вопросы воспитанников, отсут­ствие «репрессивной» реакции на детские шалости),

• *доброжелательность*(тон, стиль речи, поведение),

• *чуткость*(умение проводить опрос на уроке, не подавляя личность ученика, не «подлавливая» его на незнании),

• *уравновешенность*(единый стиль общения, как «с легкими», так и с «трудными» воспитанниками),

• *утонченность*(охрана детских чувств),

• *сострадание*(эмпатия),

• *общечеловечностъ*(любовь к каждому ученику).

Любая классификационная модель или профессиограмма идеальна и ста­тична. В педагогической практике многообразие личностных качеств педаго­га проявляется в динамике, где достаточно сложно провести грань между тем, что положительно оценивается учениками в личности педагога и что высоко ценит сам учитель в себе как профессионал.

Исследования в области профессионально-значимых качеств личности педагога в целом дают крайне полярные результаты [26, 67 и др.] С *позиции*обучающихся (школьников, студентов) качественные характеристики рас­пределились следующим образом:

1) доброжелательность, справедливость, отзывчивость педагога,

2) глубокое знание предмета, профессионализм,

3) научная деятельность (научные публикации, ученые степени и др.)

С позиции самих *педагогов*главным показателем профессиональной дея­тельности учителя является его стремление к научной деятельности (участие в научно-практических конференциях, разработка новых учебных программ и т. п.), а нравственно-этические качества по шкале ранжирования занимают нижние позиции наряду с некоторыми другими показателями.

Таким образом, неудивительно, что педагог не всегда способен найти взаимопонимание с детской аудиторией и общаться с воспитанниками на равных.

**Литература**

1. Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика: Учебник для магистратуры университетов. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 328 с.

2. Пионова Р. Педагогика высшей школы. – Минск: Университетское, 2002.

3.Мынбаева А.К. Основы педагогики высшей школы: Учебное пособие. – Алматы, 2013. – 171 с.

**Лекция 5. Коммуникативная компетентность преподавателя высшей школы**

1. Понятие о человеческой коммуникации. Коммуникативные процессы: восприятия, слушания, репрезентации и поддержания своего «Я». Коммуникация как эмоциональный процесс.
2. Роль языка и культуры. Вербальный процесс. Невербальная коммуникация.
3. Коммуникативный климат: благоприятный (взаимоутверждающий) и неблагоприятный (от неблагоприятного до агрессивно-враждебного).
4. Педагогическая коммуникативная компетентность. Сущность понятия.
5. Коммуникативное взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса вуза.
6. Основные виды педагогического коммуникативного взаимодействия. Формирование педагогических коммуникативных установок.
7. Виды педагогических коммуникативных установок.
8. **Понятие о человеческой коммуникации. Коммуникативные процессы: восприятия, слушания, репрезентации и поддержания своего «Я». Коммуникация как эмоциональный процесс.**

Коммуникация — специфический обмен информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания. Благодаря коммуникации осуществляется сбор, анализ и систематизация информации, обеспечивается необходимый уровень взаимодействия с деловыми партнерами, потребителями, клиентами.

В социально-психологическом смысле коммуникация представляет собой цикл передачи информации от отправителя к получателю и обратно.

 Информация чаще всего закодирована с помощью знаков, символов, систем смыслов. Задача получателя — расшифровать полученную информацию, т. е. понять своего партнера. Понятность информации в бизнесе является одним из условий его эффективности. Любая фирма должна быть заинтересована, чтобы ее намерения, стратегия, реклама были понятны деловым партнерам, потребителям, ибо в нечто неопределенное никто не будет вкладывать никакие средства. А это может привести к снижению конкурентоспособности, финансовому кризису и т. п. Причем от-ветственность за ясность информации лежит в большей степени на ее отправителе, ибо правила этики и этикета требуют, чтобы взаимодействие осуществлялось "на одном языке" (если, конечно, нет намерения ввести делового партнера в заблуждение), а именно: не следует употреблять узко специализированную терминологию, говорить о предмете, в отношении которого партнер заведомо не компетентен, использовать подтекст, имеющий частный характер.

Коммуникационный процесс - это обмен информацией между двумя или более людьми.

Основная цель коммуникационного процесса - обеспечение понимания информации, являющейся предметом общения, т. е. сообщения. Однако сам факт обмена информацией не гарантирует эффективности общения участвовавших в обмене людей. Чтобы лучше понимать процесс обмена информацией и условия его эффективности, следует иметь представление о стадиях процесса, в котором участвуют двое или более людей.

Процесс коммуникации может быть разделен на фрагменты, единицы коммуникации - коммуникативные акты. Разумеется, сам по себе коммуникативный процесс представляет собой континуум, непрерывное взаимодействие участников коммуникации. Однако, в целях анализа и описания необходимо выделять дискретные единицы - так уж устроено человеческое познание.

Рассмотрим основные понятия и термины, используемые для анализа коммуникативного процесса и его элементов.

1. Вербальный процесс. Невербальная коммуникация.

Следует выделить два основных вида коммуникации. В человеческом обществе коммуникация может осуществляться как вербальными, так и невербальными средствами.

Вербальная коммуникация для человека является основным и универсальным способом общения. Любой другой способ взаимодействия может быть выражен средствами языка. Впрочем, как уже говорилось, средствами языка может быть выражено все. А коммуникативная функция, как уже упоминалось в предыдущих главах, является одной из важнейших функций языка.

**Вербальная коммуникация**

Все люди, понимающие речь и имеющие читать, знакомы с вербальной коммуникацией — передачей и восприятием идей через слова (знаки). Вербальное общение может быть устным, когда ис­пользуется разговорный язык (разговоры с глазу на глаз, по телефону, записи на пленку), и письменным (письма, записи, бланки, Электронная почта). Так как и устная, и письменная коммуникации включают в себя использование слов, они попадают в рубрику «вер­бальное общение».

Виды вербальной коммуникации можно классифицировать в за­висимости от их способности передавать информацию. Некоторые виды вербального общения, такие, как беседы с глазу на глаз, счи­таются особенно эффективными, потому что они не просто позво­ляют обмениваться беседующим информацией по неограниченному количеству тем, но и высоко индивидуализированы и предоставля­ют возможность для немедленной реакции, ответа. Менее ценный вид — телефонная связь, которая является двусторонней коммуни­кацией с обратной связью, но все же проигрывает в ряде случаев живому общению, так как исключает такие элементы, как жесты, взгляды и т. п. Однако не все виды делового общения представляют собой двусторонние потоки информации. Например, широко при­меняется письменная информация, рассчитанная на широкий круг читателей в организации и вне ее — меморандумы, отчеты, обраще­ния к акционерам и т. п., которая, как правило, носит односторон­ний характер.

Сейчас, когда мы рассмотрели различные виды вербальной коммуникации, имеет смысл определить, какие из них наиболее эффективны и когда. Исследования, направленные на прояснение этой проблемы, показали, что общение наиболее эффективно, ко­гда используются каналы как устной, так и письменной коммуни­кации.

Очевидно, устные сообщения более эффективны, когда требует­ся немедленная реакция других людей, а последующая письменная «порция» информации помогает придать коммуникации более ус­тойчивый характер, что важно, когда коммуникация нацелена на продолжение в будущем. Устные сообщения имеют то преимущест­во, что позволяют сделать возможным непосредственное прямое двустороннее общение между людьми или группами людей, в то время как письменные послания или односторонни, или требуют времени для получения ответа.

**Литература**

1. Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика: Учебник для магистратуры университетов. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 328 с.

2. Пионова Р. Педагогика высшей школы. – Минск: Университетское, 2002.

3.Мынбаева А.К. Основы педагогики высшей школы: Учебное пособие. – Алматы, 2013. – 171 с.

**Лекция 6. Целостный педагогический процесс в вузе: сущность, содержание, структура**

1. Целостный образовательный процесс как педагогическая система.
2. Движущие силы педагогического процесса.
3. Единство и взаимосвязь функций целостного педагогического процесса – развивающей, обучающей, воспитывающей, научно-исследовательской.
4. Характеристика структурных компонентов целостного педпроцесса.
5. Общая характеристика целостного педагогического процесса

В настоящее время в образовательной практике используются различные понятия

«педагогического процесса». В литературе оно трактуется как целенаправленная организация жизнедеятельности обучающихся в соответствии с поставленными целями на основе знания законов воспитания и развития личности. Он реально существует как научно обоснованная развивающая и совершенствующая система «воспитатель –

воспитанник», «учитель – ученик», «преподаватель – студент», опирающаяся на теорию возрастного развития и мастерства педагога [1, 37]; целенаправленное, сознательно организуемое, развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, в ходе которого решаются общественно необходимые задачи образования и воспитания; единство процессов обучения, воспитания (в узком, специальном смысле) и процесса развития воспитуемых [2, 201]; бинарная деятельность преподавателя с обучающимся, когда педагог помогает обучающемуся в преодолении трудностей. Суть педагогической помощи заключается в направленности, характере педагогического процесса и в решаемых задачах развития и воспитания личности. Педагог помогает лишь в том случае, если он объявляет, показывает, напоминает, намекает, подводит, объективирует, советует, совещается, предотвращает, сопереживает, поощряет, стимулирует, вселяет уверенность, заинтересовывает, задает мотивы, воодушевляет, проявляет любовь, уважение, поощряемую требовательность; внутренне связанная совокупность многих процессов, суть которых заключается в том, что социально ценностный опыт превращается в качество формируемого человека (М.А. Данилов).

Педагогический процесс неразрывно связан с другими социальными процессами - экономическим, политическим, духовно-нравственным и др. Эта связь находит непосредственное проявление в его целях, задачах, содержании, педагогической деятельности и результатах. Обострение противоречий в системе одного из процессов оказывает негативное влияние на другие, что вызывает необходимость его формирования. Помимо других социальных явлений, на педагогический процесс определенное влияние оказывают и внешние условия: природно-географические, общественные,

производственные, культурные и др.

Педагогическому процессу присуща определенная совокупность характеристик.

Целостность, подчеркивающая подчиненность всех составляющих его процессов единой цели − образовательной, развивающей и воспитательной. Целостность педагогического процесса обеспечивается единством целей воспитания, обучения и развития личности, наличием определенной учебно-воспитательной программы.

Управляемость − процесс перевода педагогических ситуаций, процессов из одного состояния в другое, соответствующее поставленной цели.

Системность. Педагогический процесс как целостная система объединяет взаимосвязанные относительно самостоятельные процессы: сплочение коллектива и развитие его воспитательных функций; преподавание; организация учебного труда; организация внеучебной творческой деятельности. Каждому из этих относительно самостоятельных и в то же время взаимосвязанных процессов присущи свои задачи, условия, содержательные формы взаимодействия педагогов и обучающихся, достигаемые при этом результаты. Педагогический процесс характеризуют, мотивы, цели, задачи, содержание, методы, организационные формы взаимодействия педагогов и обучающихся*,* достигаемые при этом результаты. В педагогическом процессе посредством целенаправленно организуемой деятельности (учебно-познавательной, производственной, творческой и др.), путем общения педагогов и обучающихся (воспитателей и воспитуемых), систематического влияния на сознание, волю и эмоции последних осуществляется передача и активное усвоение ими социального опыта. В педагогическом процессе участвуют во взаимосвязанной деятельности его субъекты − педагог (преподавание) и обучающийся (учение). Как элементы педагогического процесса могут теоретически рассматриваться в динамике и на каждом этапе цели и содержание образования, мотивы субъектов обучения, формы его организации, средства и результаты.

**Литература**

1. Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика: Учебник для магистратуры университетов. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 328 с.

2. Пионова Р. Педагогика высшей школы. – Минск: Университетское, 2002.

3.Мынбаева А.К. Основы педагогики высшей школы: Учебное пособие. – Алматы, 2013. – 171 с.

**Лекция 7. Дидактика высшей школы (теория обучения в вузе)**

1. Общее понятие о дидактике. Основные категории и функции дидактики. Дидактические принципы.
2. Структура и основные компоненты процесса обучения в высшей школе. *ТLA-стратегия образования (teaching - learning - assessment). Ожидаемые результаты.* *Характеристика мотивационно-целевого, содержательного, операционного, оценочно-результативного компонентов процесса обучения.* Современные стратегии обучения (ЮНЕСКО и др.)
3. Общие закономерности и принципы обучения. Репродуктивный и продуктивный виды обучения.
4. Общее понятие о дидактике. Основные категории и функции дидактики. Дидактические принципы.

Термин «**дидактика**» (греч. didaktikos поучающий, относящийся к обучению; «didasko» искусство учить, объяснять, доказывать, учиться, наставлять) − раздел педагогики, излагающий общую теорию образования и обучения. Считается, что этот термин ввел немецкий педагог В. Ратке в курсе лекций ***«Краткий отчет из дидактики или искусства обучения Рахития»,*** понимая под ним научную дисциплину, которая занимается исследованием теории и практики обучения.

***Объект дидактики*** *−* реальные процессы обучение во всем их объемах и во всех их аспектах (закономерности, тенденции, связи, сущностные характеристики элементов и др.); образование и обучение различных категорий обучающихся в разного вида учебных заведениях.

***Предмет дидактики*** − обучение как средство образования и воспитания человека. Это преподавание и учение в их единстве, обеспечивающее организованное педагогом усвоение обучающимися содержание образования и видов учебной деятельности; система отношений: педагог – обучающийся, обучающийся – содержательная учебная информация, обучающийся – другие обучающиеся. Многообразие этих отношений составляет сущность обучения.

Однако специфически, главным отношением в целенаправленной деятельности по передаче социального опыта от поколения к поколению является отношение между двумя организованными деятельностями – *преподавание* и *учение,* т.е. деятельностью тех, кто обучает и тех, кто обучается. Это отношение организует всю систему дидактических отношений и их конкретное проявление в процессе обучения.

Некоторые исследователи подразделяют дидактику на общую и частную.

*Общая дидактика* отвечает на вопросы: с какими целями, чему и как обучать обучающихся по всем учебным предметам и на всех уровнях обучения.

*Частные дидактики* или, как их еще называют, *предметные методики* разрабатывают теорию преподавания конкретных учебных дисциплин, Они исследуют процесс обучения по отдельным предметам или уровню обучения. Это спорное утверждение разделяют многие.

Общая дидактика составляет теоретическую основу частных дидактик, базируясь в тоже время на результатах их исследований.

***Задачи дидактики*** состоят в том, чтобы описывать и объяснять процесс обучения и условия его реализации; разрабатывать более совершенную организацию процесса обучения, новые обучающие системы, новые технологии обучения.

Полученные теоретические знания позволяют направлять практику обучения, совершенствовать ее в соответствии с изменяющимися целями, которые ставит общество перед системой образования. Разрабатывая проблемы отбора содержания образования, устанавливая принципы обучения, нормативы применения методов и средств обучения, дидактика выполняет *нормативно-прикладную, конструктивно-техническую, научно- теоретическую функции.*

В дидактике отражаются сущность процесса обучения, его закономерности; объем и структура содержания образования; применение и пути совершенствования методов, средств и организационных форм обучения; особенности воспитывающих воздействий педагогического процесса на обучающихся; тенденции и перспективы развития; условия реализации процесса обучения; содержание воспитательной, образовательной и развивающей функций.

*Дидактику как систему* научных знаний впервые разработал Я.А. Коменский, дав последовательное изложение принципов и правил обучения детей в работе «Великая дидактика» (1657 г). Он рассмотрел *важнейшие вопросы теории обучения:* содержание образования, дидактические принципы наглядности, последовательности обучения и др., организация классно-урочной системы обучения. Теория обучения Я.А. Коменского построена в соответствии с принципом природосообразности воспитания.

Наука дидактика тесно *связана* с общей психологией, философией, социологией, кибернетикой, педагогической психологией, с частной методикой, физиологией, эргономикой, теорией воспитания и др. науками (см. рис. ).

**Литература**

1. Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика: Учебник для магистратуры университетов. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 328 с.

2. Пионова Р. Педагогика высшей школы. – Минск: Университетское, 2002.

3.Мынбаева А.К. Основы педагогики высшей школы: Учебное пособие. – Алматы, 2013. – 171 с.

**Лекция 8. Содержание высшего профессионального образования**

1. Сущность понятия «содержание образования». Современные подходы к содержанию высшего образования. *Требования к содержанию высшего образования*. Факторы, влияющие на содержание высшего образования.
2. Основные компоненты содержания высшего образования. Принципы и критерии отбора содержания высшего образования.
3. Государственный образовательный стандарт и его функции.
4. Нормативно-правовые документы, отражающие содержание образования: учебный план, учебные программы.
5. **Сущность понятия «содержание образования». Современные подходы к содержанию высшего образования. *Требования к содержанию высшего образования.* Факторы, влияющие на содержание высшего образования.**

Потребности общества выступают в качестве объективного фактора, влияющего на определение содержания образования. В педагогической литературе термин “**содержание образования**” трактуется как специально отобранная и признанная обществом (государством) система элементов объективного опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной сфере; тот конечный результат, к которому стремится учебное заведение, тот уровень и достижения, которые выражаются в категориях знаний, умений и навыков, личностных качеств; система научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть обучающимся в процессе обучения; часть общественного опыта поколений, которая отбирается в соответствии с поставленными целями развития человека и в виде информации передается ему и др.

*Основными направлениями содержания воспитания, обучения и образования* являются: физическое, эстетическое, трудовое, умственное и нравственное воспитание.

Составные части содержания каждого направления воспитания являются следующие: *знания, навыки, умения, отношения, творческая деятельность*. Рассмотрим их содержание.

**Знания** в педагогике можно определить как понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить и применять основные факты науки и теоретические обобщения.

**Умения** *−* владение способами (приемами, действиями) применения усваиваемых знаний на практике. Умения включают в себя знания и навыки, Формирование знаний, умений и навыков зависит от способностей человека.

**Навыки** состоят из простых приемов деятельности и совмещенных приемов, из приемов контроля и приемов регулирования. Навык рассматривается как составной элемент умения, как автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства.

**Отношения** включают в себя оценочные суждения и эмоциональные впечатления от различных сторон жизнедеятельности человека.

**Творческая деятельность** обеспечивает рождение новых знаний, навыков, умений и отношений.

Рассмотрим **требовани**я к формированию содержания образования, которое должно: 1) на всех ступенях быть направлено на осуществление основной цели воспитания − формирование всесторонне развитой личности; 2) строиться на строго научной основе, включать только твердо устоявшиеся в науке факты и теоретические положения. Учебный материал должен соответствовать современному состоянию науки, способствовать формированию жизненной позиции личности обучающегося; 3) по каждому учебному предмету (дисциплине) соответствовать логике и системе той или иной науки, строиться на основе взаимосвязи между отдельными учебными предметами (междисциплинарные связи); 4) теорию соединять с практикой, обучение − с физическим трудом; 5) соответствовать возрастным возможностям и индивидуально- типологическим особенностям обучающихся; 6) общее образование в школе должно сочетаться с техническим и трудовым обучением, способствовать профессиональной ориентации обучающихся. *Общее* образование имеет своей целью овладение основами важнейших наук о природе и обществе, развитие мировоззрения и нравственно- эстетической культуры. *Техническое* образование знакомит обучающихся в теории и на практике с основными отраслями современного промышленного производства и формирует умения и навыки обращения с наиболее распространенными средствами труда. *Профессиональное* образование направлено на подготовку человека к определенной профессиональной деятельности, на усвоение необходимой системы знаний и профессиональных практических навыков.

**Литература**

1. Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика: Учебник для магистратуры университетов. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 328 с.

2. Пионова Р. Педагогика высшей школы. – Минск: Университетское, 2002.

3.Мынбаева А.К. Основы педагогики высшей школы: Учебное пособие. – Алматы, 2013. – 171 с.

**Лекция 9.**. **Традиционные методы и формы организации обучения**

1. Понятие «метод обучения». Функции методов обучения в высшей школе. Классификация методов обучения.
2. Методы контроля и оценки знаний студентов. Традиционные формы проверки. Дидактические тесты. Разработка тестовых заданий.
3. **Понятие «метод обучения». Функции методов обучения в высшей школе. Классификация методов обучения.**

Понятие метода обученияявляется весьма сложным. Од­нако, несмотря на различные определения, которые даются этому понятию отдельными дидактами, можно отметить и нечто общее, что сближает их точки зрения. Большинство авторов склонны считать метод обучения способом органи­зации учебно-познавательной деятельности учащихся. Взяв в качестве исходного это положение, попытаемся более детально рассмотреть данное понятие и подойти к его научной трак­товке.

Слово «метод»в переводе с греческого означает «исследование, способ, путь к достижению цели»*.*Этимология этого слова сказывается и на его трактовке как научной катего­рии. «Метод - в самом общем значении - способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность», - сказано в философском словаре. Очевидно, что и в процессе обучения метод выступает как упорядоченный способ взаимо­связанной деятельности учителя и учащихся по достижению определенных учебно-воспитательных целей. С этой точки зре­ния каждый метод обучения органически включает в себя обу­чающую работу учителя (изложение, объяснение нового мате­риала) и организацию активной учебно-познавательной дея­тельности учащихся. То есть, учитель, с одной стороны, сам объясняет материал, а с другой - стремит­ся стимулировать учебно-познавательную деятельность уча­щихся (побуждает их к размышлению, самостоятельному фор­мулированию выводов и т.д.). Иногда же, как будет показано ниже, сам учитель не объясняет новый материал, а лишь опре­деляет его тему, проводит вступительную беседу, инструктиру­ет учащихся к предстоящей учебной деятельности (обучающая работа), а затем предлагает им самим осмыслить и усвоить материал по учебнику. Как видим, и здесь сочетается обучающая работа учителя и организуемая им активная учебно-познавательная деятельность учащихся. Все это позволяет сделать вывод: под методами обучения следует понимать способы обу­чающей работы учителя и организации учебно-познаватель­ной деятельности учащихся по решению различных дидакти­ческих задач, направленных на овладение изучаемым матери­алом.

Широко распространенным в дидактике является также термин «приемы обучения».Прием обучения - это составная часть или отдельная сторона метода обучения. Несколько забегая вперед, скажем, например, что в методе упражнения, кото­рый применяется для выработки у учащихся практических умений и навыков, выделяются следующие приемы: показ учи­теля, как нужно применять изучаемый материал на практике, воспроизведение учащимися показанных учителем действий и последующая тренировка по совершенствованию отрабатывае­мых умений и навыков. В дальнейшем будет показано, что и другие методы обучения складываются из целого ряда специфических приемов.

Не менее сложным и вызывающим дискуссии является во­прос о классификации методов обучения*.*В 20-е годы в педагогике велась борьба про­тив методов схоластического обучения и зубрежки, процветав­ших в старой школе, и предпринимались поиски таких мето­дов, которые обеспечивали бы сознательное, активное и твор­ческое овладение знаниями учащимися. Именно в эти годы пе­дагог Б.В.Всесвятский развивал положение о том, что в обуче­нии может быть только два метода: метод исследовательский и метод готовых знаний*.*Метод готовых знаний, естественно, подвергался критике. В качестве же важнейшего метода обуче­ния в школе признавался исследовательский метод, суть кото­рого сводилась к тому, что учащиеся все должны были позна­вать на основе наблюдения и анализа изучаемых явлений и самостоятельно подходить к необходимым выводам.

В 20-е годы предпринимались также попытки насаждения в школе так называемого метода проектов,в основе которого лежит философия прагматизма и который был заимствован из США. Однако обнаружилось, что присущие этому методу ликвидация отдельных учебных пред­метов и сведение всей учебной работы к так называемому «про­ектированию» и «деланию» резко снижали качество общеобра­зовательной подготовки учащихся. С тех пор в нашей педагоги­ке утвердилось положение о том, что в обучении не может быть никаких универсальных методов и что в процессе его должны применяться различные методы учебной работы.

Дидактические исследования, однако, показывают, что но­менклатура (наименование) и классификация методов обуче­ния характеризуются большим разнообразием в зависимости от того, какой подход избирается при их разработке. Рассмотрим важнейшие из них.

Некоторые дидакты (Е.И. Перовский, Е.Я. Голант, Д.О. Лордкипанидзе и др.) считали, что при классификации методов обучения необходимо учитывать те источники, из ко­торых черпают знания учащиеся. На этой основе они выделяли три группы методов: словесные, наглядные и практические*.*И действительно, слово, наглядные пособия и практические рабо­ты широко используются в учебном процессе.

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин разрабатывали методы обуче­ния, исходя из характера учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению изучаемым материалом. С этой точки зрения они выделяли следующие методы:

а) объяснительно-иллюстративный, или информационно-рецептивный: рассказ, лекция, объ­яснение, работа с учебником, демонстрация картин, кино- и диафильмов и т.д.;

б) репродуктивный: воспроизведение действий по примене­нию знаний на практике, деятельность по алгоритму, програм­мирование;

в) проблемное изложение изучаемого материала;

г) частично-поисковый, или эвристический метод;

д) исследовательский метод, когда учащимся дается позна­вательная задача, которую они решают самостоятельно, подби­рая для этого необходимые методы и пользуясь помощью учи­теля.

**Литература**

1. Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика: Учебник для магистратуры университетов. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 328 с.

2. Пионова Р. Педагогика высшей школы. – Минск: Университетское, 2002.

3.Мынбаева А.К. Основы педагогики высшей школы: Учебное пособие. – Алматы, 2013. – 171 с.

**Лекция 10. Инновационные методы и формы обучения в вузе. Новые образовательные технологии**

Концептуальные основы использования инновационных методов и форм обучения в высшей школе. Акторно-сетевая теория и ризоматическая педагогика. Неимитационные и имитационные группы методов обучения. Проблемное обучение. Организация проблемного обучения. Познавательная деятельность и проблемная ситуация. Методы и приемы создания проблемных ситуаций. Исследовательская деятельность и проблемное обучение. Анализ и сравнение методов и технологий обучения

**Акторно-сетевая теория** (**Actor-network theory**, ANT) известна также как «социология перевода» (sociology of translation) — подход в социальных исследованиях, первоначально возникший в области [исследований науки и технологий (STS)](https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=%D0%98%D1%81%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F_%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B8_%D0%B8_%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%B9&action=edit&redlink=1), который рассматривает объекты ([артефакты](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%80%D1%82%D0%B5%D1%84%D0%B0%D0%BA%D1%82), технические комплексы, животных и др.) как действующие единицы социальных отношений.

Этот подход является одним из самых известных и спорных в социальной теории. Его сторонники требуют рассматривать не-людей (nonhumans) в качестве действующих агентов в социальных системах и отношениях. Созданный [Мишелем Каллоном](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B0%D0%BB%D0%BB%D0%BE%D0%BD%2C_%D0%9C%D0%B8%D1%88%D0%B5%D0%BB%D1%8C), [Бруно Латуром](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%2C_%D0%91%D1%80%D1%83%D0%BD%D0%BE) и [Джоном Ло](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%BE%2C_%D0%94%D0%B6%D0%BE%D0%BD_%28%D1%81%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%29), подход может быть более точно описан как «материально-семиотический». Это означает, что он одинаковым образом описывает отношения, которые являются как материальными (между вещами), так и семиотическими (между понятиями).

Акторно-сетевая теория представляет собой концептуальную основу для изучения коллективных социотехнических процессов. Её сторонники предполагают, что функционирование науки принципиально не отличается от функционирования других социальных явлений. Производство научных знаний они не объясняют ни через природу ([научный реализм](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%B5%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D0%BC_%28%D1%84%D0%B8%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%29)), ни через культуру ([социальный конструктивизм](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B8%D0%B7%D0%BC)). Вместо этого они считают, что наука представляет собой процесс гетерогенной инженерии в котором социальные, технические, концептуальные и текстуальные компоненты соединены вместе и трансформированы (или переведены). Как и другие антиэссенциалистские подходы, акторно-сетевая теория не делает различий между науками (знаниями) и технологиями (артефактами). Точно так же, её сторонники не соглашаются с противопоставлением [общества](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%B1%D1%89%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE) и [природы](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%B0), [истины](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0) и [лжи](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%BE%D0%B6%D1%8C), процессов и структур, [текста](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82) и [контекста](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82), человеческого и нечеловеческого, знания и власти. Всё, что принято называть природой, обществом, субъективностью, структурой, фактом и вымыслом — всё это производится в результате совместной активности людей и не-человеков (nonhumans). Наука, таким образом, предстаёт как сеть гетерогенных элементов, соединенных набором разнообразных практик.

**Методы в процессе обучения выполняют следующие функции:**

- Обучающую.

- Развивающую.

- Воспитывающую.

- Мотивационную.

- Контрольно-коррекционную.

**5. Особую роль в современном образовательном процессе играют активные методы** обучения, которые опираются не только на процессы восприятия, памяти, внимания, а прежде всего на творческое продуктивное мышление, поведение, общение. Методы называют активными, т.к. в них существенно меняется и роль обучающего (вместо роли информатора - роль менеджера), и роль обучаемых (информация не цель, а средство для освоения операций и действий, развития личностных качеств). Современные активные методы обучения включают с себя:

- игровое/социальное/имитационное моделирование;

- деловые игры;

- анализ конкретных ситуаций (кейсы);

- метод активного социологического тестированного анализа и контроля (МАСТАК), отражающие в лабораторных условиях реалии жизненных столкновений.

По признаку воссоздания (имитации) контекста деятельности, ее модельного представления в обучении все методы активного обучения делятся на **имитационные и неимитационные.**

Неимитационные методы не предполагают построения модели изучаемого явления, процесса или деятельности. Активизация достигается здесь за счет отбора проблемного содержания обучения, использования особым образом организованной процедуры ведения занятия, а также технических средств и обеспечения диалогических взаимодействий преподавателя и обучаемых.

Примером имитационных методов является дидактическая игра. М.В. Кларин предлагает следующую структуру учебного процесса на основе дидактической игры:

Создание игровой проблемной ситуации: введение моделирующей игровой ситуации.

Ход игры: «проживание» проблемной ситуации в ее игровом воплощении. Развертывание игрового сюжета.

Подведение итогов игры. Самооценка действий.

Обсуждение и анализ хода и результатов игры. Учебно-познавательные итоги игры.

**Литература**

1. Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика: Учебник для магистратуры университетов. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 328 с.

2. Пионова Р. Педагогика высшей школы. – Минск: Университетское, 2002.

3.Мынбаева А.К. Основы педагогики высшей школы: Учебное пособие. – Алматы, 2013. – 171 с.

**Лекция 11. Организация самостоятельной работы студентов в условиях кредитной технологии**

1. Самостоятельная работа студента как основная форма обучения в условиях кредитной технологии.
2. Требования к организации самостоятельной деятельности студентов. Технология ее организации.
3. Деятельность эдвайзера, тьютора и офис-регистратора в вузе.
4. **Самостоятельная работа студента как основная форма обучения в условиях кредитной технологии.**

Одним из самых доступных и проверенных практикой путей повышения уровня подготовки обучающихся, активизации их в процессе обучения является соответствующая организация самостоятельной учебной работы (СР).

В психолого-педагогической литературе дефиниция «***самостоятельная учебная работа***» рассматривается как: *метод; средство; организационная форма обучения; средство вовлечения обучающихся в учебную работу, для которой характерно наличие четко сформулированной задачи; средство организации и выполнения обучающимися определенной учебной деятельности* и др. (Н.В. Басова, В.К. Буряк, С.И. Векслер, В.А. Далингер, В.К. Дьяченко, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, М.И. Портнов, М.Н. Скаткин, А.Ю. Уваров, И.Э. Унт, А.В. Усова и др.). Таким образом, изучение литературы по исследуемой проблеме позволяет сделать вывод о том, что трактовка понятия

«**самостоятельная учебная работа»** в настоящее время не исчерпывается единым определением.

В настоящее время в образовательных учреждениях наметилась тенденция увеличения объема часов на самостоятельную работу обучающихся, которая направлена на конечный результат. Исследования показывают, что для ее успешного осуществления необходимо формировать готовность у обучающихся к этой деятельности. На наш

взгляд, **самостоятельная учебная работа обучающихся** определяется их готовностью самостоятельно и целенаправленно решать различные педагогические задачи при сохранении своего здоровья (физическая, психическая, социальная составляющие). Это позволяет обучающимся включаться в активную и управляемую учебно-познавательную деятельность различной структуры. Кроме того, у обучающихся в процессе СУР отчетливо проявляется ***целевая установка*** − готовность к достижению поставленной цели (результата) − формирование компетентности по данной области знаний.

Дидактическая сущность СУР обучающихся состоит в том, что она представляет собой психологические и логические методы организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, имеющей целью решение определенных образовательных задач.

Самостоятельная учебная работа обучающихся рассматривается в целом как деятельность и представляет собой многостороннее, полифункциональное влияние. Она имеет не только учебное, но и личностное и социальное значение. Самостоятельная работа обучающихся может служить основой перестройки их позиций в педагогическом процессе.

**Литература**

1. Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика: Учебник для магистратуры университетов. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 328 с.

2. Пионова Р. Педагогика высшей школы. – Минск: Университетское, 2002.

3.Мынбаева А.К. Основы педагогики высшей школы: Учебное пособие. – Алматы, 2013. – 171 с.

**Лекция 12.** **Теория научной деятельности высшей школы. НИРС**

1. Образовательные концепции исследовательского, интеллектуального и инновационного университетов.
2. Принципы исследовательского университета: академической свободы и ответственности, единства исследования и преподавания.
3. Научная деятельность в высшей школе.
4. Закономерности и принципы научной деятельности высшей школы.
5. Единство обучения и исследования, воспитательной деятельности в вузе.
6. **Образовательные концепции исследовательского, интеллектуального и инновационного университетов.**

Во всем мире роль учреждений высшего профессионального образования (в первую очередь университетов) в генерации, использовании и распространении знаний за последние десятилетия усилилась. Широкое тиражирование получила так называемая модель глобального научно-исследовательского университета (global research university), в рамках которой университеты становятся активными игроками не только в производстве новых знаний, но и в их распространении и использовании через инновационную деятельность.

Принципиальными особенностями этой модели являются:

* освоение студентами базовых компетенций научно-исследовательской и инновационной деятельности через их включение в соответствующие практики;
* полноценный переход на уровневую систему высшего профессионального образования «бакалавр-магистр», предполагающий активное использование студентов прежде всего магистратуры в качестве важнейшей «рабочей силы» для исследований и разработок;
* реальное включение большинства преподавателей в научно-исследовательскую и инновационную деятельность;
* превращение университетов в центры коммуникации бизнеса, общества, государства по вопросам научного и технологического прогнозирования, обмена передовыми знаниями, решения глобальных проблем;
* отказ от линейной модели «от фундаментального исследования до прикладной разработки» в пользу тесного сотрудничества с реальным сектором экономики как в поисках заказов на прикладные разработки, так и в поисках фундаментальной тематики;
* междисциплинарность исследований и разработок;
* формирование инновационных производств и организация инновационных предприятий;
* развитие малого инновационного предпринимательства;
* интернационализация научной деятельности и подключение к передовой науке в рамках междисциплинарного научно-технического сотрудничества, выражающиеся в формировании интернациональных исследовательских коллективов, проведении стажировок в зарубежных научных и международных центрах, публикации результатов научных исследований в ведущих зарубежных журналах.

В системе высшего образования пристальное внимание обращено на университеты мирового класса, которыми, по определению Всемирного банка, выступают исследовательские университеты. Именно их наличие позволило таким странам, как Германия, США и Япония, увеличивать свое влияние на международной арене.

Национальные исследовательские университеты в Казахстане сформированы на базе вузов. Основные их цели:

* организация инновационной деятельности,
* обучение и вовлечение студентов в инновационное проектирование,
* коммерциализация научных разработок, что потребует создания новой системы организации управления.

В Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы были сформулированы серьезные задачи реальной интеграции сферы высшего образования с наукой и инновационными процессами. Для этого в новом Законе РК «О науке» (18 февраля 2011г.) было введено новое понятие «исследовательский университет», «национальный исследовательский университет», сформирована новая модель управления наукой, предусматривающая ее активное включение в систему инновационного развития.

Исследовательский университет самостоятельно разрабатывает и реализует стандарты образовательных программ высшего и послевузовского образования. Университет вправе устанавливать дополнительные требования профильной направленности при приеме на обучение по программам высшего и послевузовского образования.

Создание исследовательских университетов в Казахстане способствует освобождению страны от экспортно-сырьевой зависимости и обеспечению высокой динамики роста в перерабатывающих, интеллектуально ориентированных и наукоемких отраслях.

В основе выдающихся результатов элитных/исследовательских университетов или университетов мирового класса лежат три взаимно дополняющих друг друга фактора. Это высокая концентрация талантов (преподавателей и студентов), изобилие ресурсов для создания благоприятных условий обучения и проведения опережающих научных исследований и структура управления вузом, которая содействует развитию стратегического видения, инновациям и гибкости, позволяющая вузу принимать решения и управлять ресурсами без бюрократических преград.

Эти вузы вносят значительный вклад в распространение знаний через научные исследования, преподавание по новейшим учебным планам и педагогическим методам в условиях, благоприятствующих данным процессам. Научные исследования становятся при этом неотъемлемым компонентом учебного процесса, а выпускники добиваются успехов как в течение обучения, так и после окончания вуза.

Создание исследовательских университетов

Принципиально новая система классификации вузов установлена согласно новой Государственной программе развития образования, рассчитанной на 2011–2020 г.г. В нее в числе прочих учебных заведений войдут национальные исследовательские университеты (ИУ).

Идея создания исследовательских университетов в Казахстане является логическим продолжением курса Главы государства по формированию инновационной экономики. Ее воплощение в жизнь будет способствовать освобождению страны от экспортно-сырьевой зависимости и обеспечению высокой динамики роста в перерабатывающих, интеллектуально ориентированных и наукоемких отраслях.

Первым примером исследовательского университета в Казахстане является «Назарбаев Университет». Это вуз международного уровня, созданный по инициативе Президента с целью интеграции образования, науки и производства, создания эффективной академической среды и условий для вхождения отечественных научных структур в мировое научное пространство.

**Литература**

1. Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика: Учебник для магистратуры университетов. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 328 с.

2. Пионова Р. Педагогика высшей школы. – Минск: Университетское, 2002.

3.Мынбаева А.К. Основы педагогики высшей школы: Учебное пособие. – Алматы, 2013. – 171 с.

**Лекция 13. Технология составления учебно-методических материалов**

1. Информационный пакет студента: справочник-путеводитель, силлабус, УМК и др.
2. Планирование учебного процесса при кредитной технологии обучения и его отражение в силлабусах.
3. Рабочая учебная программа по дисциплине и силлабус. АРМ- активный раздаточный материал по предмету.
4. Технология разработки учебно-методического комплекса: требования к составлению рабочих учебных программ дисциплин, особенности составления программ лекционного курса, практических и семинарских занятий, лабораторных работ и др.

*1 Информационный пакет студента: справочник-путеводитель, силлабус, УМК и др.*

Информационный пакет студента представляет собой справочник-путеводитель и учебно-методический комплекс студента, объединяющие свод документов, определяющие весь спектр учебной деятельности студента в вузе. **УМК студента** разрабатывается с целью ускорения адаптации студента к новым академическим требованиям, "обратной связи" для дальнейшего совершенствования методики преподавания дисциплины и реализации передового опыта содержания образования в условиях вуза.

Учебно-методический комплекс студента готовится кафедрой, утверждается деканом и содержит:

• индивидуальный учебный план (ИУП) студента;

• каталог элективных дисциплин (КЭД);

• рабочие программы дисциплин (Syllabus);

• методические указания по СРС, включая СРСП;

• тестовые задания на все виды контроля;

• материалы для практик.

**Справочник-путеводитель** служит в качестве руководства для потенциальных партнеров и студентов, а также преподавательского состава партнерских вузов учебным и административным мероприятиям. В нем имеется также общая информация об университете, его расположении, проживании студентов, административные процедуры, необходимые для регистрации, и академический календарь. В него также включены сведения о порядке приема в университет, типы занятий и формы контроля, методики и технологии преподавания, объем дисциплин в кредитах и их структура, названия факультетов и департаментов, обеспечивающих чтение курсов. Условия проведения экзаменов и оценки знаний, академические степени, присваиваемые по окончании вуза, также включены в справочное издание.

Для того, чтобы студент мог сам планировать и организовать программу обучения за рубежом, вузу рекомендуется готовить Справочник-путеводитель на государственном, русском и английском языках.

**Рабочие программы, включая все содержание типовой, должны учитывать последние достижения производства, науки, техники и культуры, которые появились после утверждения типовой программы. При составлении рабочих программ должна быть обеспечена необходимая связь между дисциплинами, не допуская дублирования в изучении отдельных тем. В рабочих программах и силлабусе должны быть приведены тематический план изучения дисциплины, объем каждой темы в академических часах, их распределение по видам учебных занятий, конкретный перечень практических и лабораторных занятий, семинаров, тематика курсовых проектов (работ), перечислены все темы, проработка которых осуществляется студентами самостоятельно, формы контроля, а также перечень новейшей основной и дополнительной литературы, рекомендуемой студентам.**

**При кредитной технологии обучения высшее учебное заведение обеспечивает учебный процесс в полном объеме все необходимыми информационными источниками: учебниками, учебными пособиями, учебно-методическими пособиями и рекомендациями, УМКС, УМКД, доступом к сетевым образовательным ресурсам (интернет), техническими средствами (копировальной компьютерной и иной техникой).**

Учебный отдел является структурным подразделением, обеспечивающим планирование, организацию и контроль учебного процесса. Диспетчерская служба, входящая в состав учебного отдела, составляет расписание учебных занятий для студентов и несет ответственность за качество составления расписания занятий, осуществляет контроль за проведением СРСП (выполнение самостоятельной работы студентами под руководством преподавателя).

Офис Регистратора (отдел регистрации) – структурное подразделение, который обеспечивает регистрацию всей истории учебных достижений обучающегося и выполняет следующие функции:

-производит запись обучающихся на учебные дисциплины;

-формирует академические потоки и группы;

-регистрирует в установленном порядке индивидуальные учебные планы обучающихся;

-организует и проводит промежуточную и итоговую аттестации обучающихся;

-осуществляет расчет академического рейтинга обучающегося;

-ведет учет набранных кредитов по учебным дисциплинам обучающегося с первого курса и до завершения обучения по установленной форме.

**Литература**

1. Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика: Учебник для магистратуры университетов. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 328 с.

2. Пионова Р. Педагогика высшей школы. – Минск: Университетское, 2002.

3.Мынбаева А.К. Основы педагогики высшей школы: Учебное пособие. – Алматы, 2013. – 171 с.

**Лекция 14. Теория воспитания в вузе. Высшая школа как социальный институт воспитания и развития личности специалиста**

Современный социум, его требования к человеку. Задачи современной высшей школы: идеологические, этические, гражданские. Толерантность, интеллигентность, просвещенность как содержательные характеристики личности специалиста с высшим образованием.

Сущность социализации и его стадии. Воспитание и формирование специалиста. Направления и сущность воспитательной работы в высшей школе как процесса социализации личности будущего специалиста. Закономерности и принципы воспитания в высшей школе. Формирование условий для самовоспитания студенческого социума.

Потенциал академической и научной среды в воспитательном процессе вуза. Средовый и экзистенциональный подход в воспитании

**План лекции:**

1. Общая характеристика процесса воспитания.

2. Основные методы воспитания

3. Процесс воспитания в вузе.

**1 Общая характеристика процесса воспитания**

Понятие «воспитание» является одним из центральных понятий в педагогике. От того, как производится трактовка этого термина, зависит многое в последующем анализе и понимании сущности спрятанного за данным словом явления.

Исходное значение слово «воспитание» обусловлено корневой частью слова: «воспитание» - это вскармливание, питание ребёнка, не приспособленного к жизни. Первоначально это слово в русском языке соответствовало своему исходному значению.

Конечно, в современном обществе, воспитание не ограничивается вскармливанием и научением каким-либо простейшим (пусть и жизненно необходимым) навыкам. Кроме того, в нашей обыденной жизни часто понятие «воспитание» приравнивается к «нравоучению», «наставлению», «длинному и нудному морализированию». Подобные явления показывают, насколько многие из нас далеки от педагогического знания и хотя бы минимального представления о сущности и необходимых составляющих воспитания.

**Воспитание - процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной среды, обеспечивающей взаимодействие воспитателей и воспитуемых.**

Исходя из определения, видно, что современная педагогика исходит из того, что понятие воспитание отражает не прямое воздействие, а социальное взаимодействие педагога и воспитуемых, их развивающихся отношений. Эти взаимодействия и обусловленные ими коммуникативные связи обозначаются понятием воспитательные отношения.

Сущность воспитательного процесса заключается в том, что внешнее (объективное) становится достоянием внутреннего (субъективного), переводится в область сознания человека, с тем, чтобы найти свое выражение в результатах дальнейшего поведения и деятельности.

Для воспитания характерны следующие *особенности*:

1. Целенаправленность и планомерность процесса воспитания.

2. Двусторонность.

. Целостность.

. Противоречивость.

. Скачкообразность.

. Многофакторность.

. Длительность.

. Связь индивидуализации и социализации личности.

. Системность.

Аналогично, как в теории обучения, анализ закономерностей воспитания, выявление описываемых в них связей между различными компонентами воспитательного процесса, позволяет формулировать ключевые принципы, необходимые для практической организации воспитания.

*Принципы воспитания* по своей сути -основные положения и нормативные требования, определяющие содержание, организационные формы и методы процесса воспитания.

Принципы воспитания - исходные положения о способах достижения воспитательных целей с учетом законов воспитательного процесса.

Принцип воспитания, по сути, - вывод, который основан на выявленной, подтверждённой и объяснённой закономерности, которая, в свою очередь, обосновывается выявленными противоречиями, присущими процессу воспитания (например, между нравственно-этическим идеалом общества и реальным уровнем и поведением воспитанника, или между признанием определяющего значения деятельности в развитии личности и фактически преимущественно словесным характером воспитания).

**Литература**

1. Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика: Учебник для магистратуры университетов. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 328 с.

2. Пионова Р. Педагогика высшей школы. – Минск: Университетское, 2002.

3.Мынбаева А.К. Основы педагогики высшей школы: Учебное пособие. – Алматы, 2013. – 171 с.

**Лекция 15. Менеджмент в образовании**

Понятие, функции и принципы менеджмента в образовании.

Концепции менеджмента в образовании. Уровни управления образованием. Линейная и матричная структуры управления вузом.

Контрольно-измерительные средства при кредитной технологии: контрольные вопросы по темам, тесты, вопросы зачета и экзамена, задания рубежного контроля и др.

**Понятие, функции и принципы менеджмента в образовании.**

Понятие «**управление**» относится к числу наиболее общих и универсальных. По мнению отечественных и зарубежных ученых справедливо утверждение о том, что *управление* реально и необходимо не только в области технических, производственных процессов, но и в сфере сложных социальных систем, в том числе образовательных.

В литературе термин «***управление***» трактуется как руководить, направлять деятельность, действия кого-чего-нибудь [1, 636]; элемент, функцию организованных систем различной природы, которая обеспечивает сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы, цели, деятельности [2, 674]; элемент, функция, организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию их программы и целей [3, 1388]; деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации [4, 421]. С последним утверждением мы полностью согласны, ибо оно дает емкое определение феномена «***управление***» и будем придерживаться в своей работе.

*Предметом теории управления* являются законы управления как целостного, комплексного общественного явления. Процессом управления называют функционирование органов и работников управления. В различных учреждениях процесс управления протекает по-разному. Основную роль играет содержание процесса управления. Оно определяется сущностью управления, его целями, принципами, методами, функциями, спецификой отрасли, уровнем данного органа в общей системе управления, а также структурой. Структура – система органов управления, каждый из которых имеет свое внутреннее строение.

В настоящее время существует **три типа управления**, каждому из которых соответствует три принципиально разные инструмента управления.

1-й – *иерархия организации*, где основное средство – воздействие на человека

«*сверху*» (например, с помощью основных функций мотивации, планирования, организации и контроля деятельности, а также распределения материальных благ и др.).

2-й – *внутренняя культура деятельности*, т.е. вырабатываемые и признаваемые обществом, организацией, группой ценности, социальные нормы, установки, которые заставляют человека вести себя так, а не иначе.

3-й – *рынок,* т.е. равноправное отношение «по горизонтали», основанные на купле- продаже продукции и услуг, на отношениях собственности, на равновесии интересов продавца и покупателя.

Одной из разновидностей социальных систем является система образования. *Субъектами управления системой образования* выступают Министерство образования и науки Российской Федерации, департаменты управления образования края, области или города, а также районные отделы образования.

Высшее учебное заведение как сложная динамическая социальная система выступает объектом внутривузовского управления. Это означает, что мы можем говорить об управлении вузом и его отдельными компонентами или частями, выступающими подсистемами более общей системы вуза. Такими **подсистемами** является целостный педагогический процесс, система занятий, система воспитательной работы вуза, система организации и проведения научно-исследовательских работ и др. Частными случаями управления отдельными вузовскими подсистемами являются сущность и содержание внутривузовского управления. Оно представляет собой целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата.

**Литература**

1. Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика: Учебник для магистратуры университетов. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 328 с.

2. Пионова Р. Педагогика высшей школы. – Минск: Университетское, 2002.

3.Мынбаева А.К. Основы педагогики высшей школы: Учебное пособие. – Алматы, 2013. – 171 с.